



REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

EDITOR

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ

GESTOR

DAVID ÁLVAREZ-GARCÍA

EDITORES ASOCIADOS

Rui A. Alves

Joyce L. Epstein

Ángel de Juanas

Rosario Ortega

Georgios Sideridis

Kristie Asaro-Saddler

Juan Fernández

Evelyn Kroesbergen

Pedro Rosário

Antonio Valle

Roger Azevedo

Karen R. Harris

Nigel V. Marsh

Bruce Saddler

Philip H. Winne



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA
DE PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN



Consejo General
de la Psicología
ESPAÑA

COMITÉ EDITORIAL

EDITOR

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

GESTOR EDITORIAL

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

EDITORES ASOCIADOS

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

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

CONSEJO EDITORIAL

Manuel Acosta Contreras - Universidad de Huelva, (España)
 Francisco Alcántud Marín - Universidad de Valencia, (España)
 Leandro S. Almeida - Universidade do Minho, (Portugal)
 Marina Álvarez Hernández - Universidad de Oviedo, (España)
 Faye Antoniou - University of Athens, (Grecia)
 Bárbara Arfe - Università degli Studi di Padova, (Italia)
 Benito Arias Martínez - Universidad de Valladolid, (España)
 Olga Arias Gundín - Universidad de León, (España)
 Jorge Luis Arias Pérez - Universidad de Oviedo, (España)
 José María Avilés Martínez - Universidad de Valladolid, (España)
 María Rosario Bermejo García - Universidad de Murcia, (España)
 Ana Bernardo Gutiérrez - Universidad de Oviedo, (España)
 Lucy R. Betts - Nottingham Trent University, (Reino Unido)
 José Antonio Bueno Álvarez - Universidad Complutense de Madrid, (España)
 Anna Bujnouska - Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, (Polonia)
 María Amparo Calatayud Salom - Universidad de Valencia, (España)
 María Angel Campo Mon - Universidad de Oviedo, (España)
 Isabel Cantón Mayo - Universidad de León, (España)
 Miguel Ángel Carbonero Martín - Universidad de Valladolid, (España)
 José Juan Carrión Martínez - Universidad de Almería, (España)
 Juan Luis Castejón Costa - Universidad de Alicante, (España)
 Luis Andrés Castejón Fernández - Universidad de Oviedo, (España)
 Pilar Castro Pañeda - Universidad de Oviedo, (España)
 Fátima Chacón Borrego - Universidad de Sevilla, (España)
 Mar Cepero González - Universidad de Granada, (España)
 Rebeca Cerezo Menéndez - Universidad de Oviedo, (España)
 Marcelino Cuesta Izquierdo - Universidad de Oviedo, (España)
 Fernando Cuetos Vega - Universidad de Oviedo, (España)
 Manuel Deaño Deaño - Universidad de Vigo, (España)
 Eliseo Díez Itza - Universidad de Oviedo, (España)
 Julie Dockrell - London Institute of Education, (Reino Unido)
 Isabel Fajardo Caldera - Universidad de Extremadura, (España)
 Manuel Fernández Cruz - Universidad de Granada, (España)
 José Ramón Fernández Hermida - Universidad de Oviedo, (España)
 Jorge Fernández del Valle - Universidad de Oviedo, (España)
 Raquel Fidalgo Redondo - Universidad de León, (España)
 Jesús de la Fuente Árias - Universidad de Almería, (España)
 Francisco Juan García Bacete - Universidad Jaume I, (España)
 José Manuel García Fernández - Universidad de Alicante, (España)
 Jesús Nicasio García Sánchez - Universidad de León, (España)
 José Jesús Gázquez Linares - Universidad de Almería, (España)
 Paloma González Castro - Universidad de Oviedo, (España)
 Julio Antonio González-Piñeda - Universidad de Oviedo, (España)
 Mercedes González Sanmamed - Universidad de A Coruña, (España)
 María José González Valenzuela - Universidad de Málaga, (España)
 Matthias Grünke - Universität zu Köln, (Alemania)
 María Adelina Guisande Couñago - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 Ángel Huguet Canalis - Universidad de Lleida, (España)
 Shin-ichi Ishikawa - Doshisha University, (Japón)
 Cándido José Inglés Saura - Universidad de Miguel Hernández, (España)
 Juan E. Jiménez González - Universidad de la Laguna, (España)
 Jesús Miguel Jornet Meliá - Universidad de Valencia, (España)
 Malt Joshi - Texas A&M University, (EEUU)
 Jennifer Krawek - University of Miami, (EEUU)
 María José León Guerrero - Universidad de Granada, (España)
 Teresa Limpo - Universidade do Porto, Portugal)
 Stephen J. Loew - University of New England, (Australia)
 Víctor López Ramos - Universidad de Extremadura, (España)
 Mar Lorenzo Moledo - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 Rafaela Marco Taverner - Universidad de Valencia, (España)
 María Eugenia Martín Palacio - Universidad Complutense de Madrid, (España)
 Raquel-Amaya Martínez González - Universidad de Oviedo, (España)
 Concepción Medrano Samaniego - Universidad del País Vasco, (España)
 Lynn Meltzer - Harvard Graduate School of Education, (EEUU)
 Antonio Méndez Giménez - Universidad de Oviedo, (España)
 Charles L. Mifsud - L-Università ta' Malta, (Malta)
 Ana Miranda Casas - Universidad de Valencia, (España)
 Asunción Monsalve González - Universidad de Oviedo, (España)
 María de la Villa Moral Jiménez - Universidad de Oviedo, (España)
 Ángela Morales Fernández - Universidad Autónoma de Madrid, (España)
 Jesús Miguel Muñoz Cantero - Universidad de A Coruña, (España)
 José Muñoz Fernández - Universidad de Oviedo, (España)
 José Ignacio Navarro Guzmán - Universidad de Cádiz, (España)
 John Niefeld - North Carolina State University, (EEUU)
 Julio Ogas Jofré - Universidad de Oviedo, (España)
 Enrique Ortega Toro - Universidad de Murcia, (España)
 José Manuel Otero-López - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 Timos Papadopoulos - University of Cyprus, (Chipre)
 Ángeles Pascual Sevillano - Universidad de Oviedo, (España)
 Cristina de la Peña Álvarez - Universidad de Francisco de Vitoria, (España)
 José Vicente Peña Calvo - Universidad de Oviedo, (España)
 María Victoria Pérez Villalobos - Universidad de Concepción, (Chile)
 Manuel Peralbo Uzquiano - Universidad de A Coruña, (España)
 María del Carmen Pérez Fuentes - Universidad de Almería, (España)
 María del Hénar Pérez Herrero - Universidad de Oviedo, (España)
 Arturo X. Pereiro Rozas - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 María del Carmen Pichardo Martínez - Universidad de Granada, (España)
 Luis Jorge Martín-Antón - Universidad de Valladolid, (España)
 Margarita Pino Juste - Universidad de Vigo, (España)
 María Jesús Presentación Herrero - Universidad de Jaume I, (España)
 Cristina Ramos Galván - Hospital Comarcal de Antequera, (España)
 María del Carmen Requena Hernández - Universidad de León, (España)
 Rosa María Rivas Torres - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 Leila do Socorro Rodrigues Feio - Universidade Federal do Amapá, (Brasil)
 Arantazu Rodríguez Fernández - Universidad del País Vasco, (España)
 Alejandro Rodríguez Martín - Universidad de Oviedo, (España)
 Luis José Rodríguez Muñoz - Universidad de Oviedo, (España)
 Celestino Rodríguez Pérez - Universidad de Oviedo, (España)
 José María Román Sánchez - Universidad de Valladolid, (España)
 Cecilia Ruiz Esteban - Universidad de Murcia, (España)
 María Consuelo Saiz Manzanares - Universidad de Valladolid, (España)
 José Luis San Fabián Maroto - Universidad de Oviedo, (España)
 Anna Bujnouska - Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, (Polonia)
 Juan Carlos San Pedro Veledo - Universidad de Oviedo, (España)
 Antonio José Sánchez Guarnido - Universidad de Córdoba, (España)
 Albert Sangrà Morer - Universitat Oberta de Catalunya, (España)
 Miguel Anxo Santos Rego - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
 Sylvia Sastre I Riba - Universidad de la Rioja, (España)
 Alfred Schabmann - Universität zu Köln, (Alemania)
 Roberto Secades Villa - Universidad de Oviedo, (España)
 José Tejada Fernández - Universidad Autónoma de Barcelona, (España)
 Carme Timoneda Gallart - Universidad de Girona, (España)
 Mark Torrance - Nottingham Trent University, (Reino Unido)
 María Victoria Trianes Torres - Universidad de Málaga, (España)
 Guillermo Vallejo Seco - Universidad de Oviedo, (España)
 María Lidón Villanueva Badenes - Universitat Jaume I, (España)
 María Luisa Zagalaz Sánchez - Universidad de Jaén, (España)
 Félix Zurita Ortega - Universidad de Granada, (España)

ÍNDICE

- **Evaluación de un programa universal de prevención de la depresión en niños y niñas de educación primaria.** 87-98
Maite Garaigordobil, Elena Bernaras, y Joana Jaureguizar
- **Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria** 99-111
Bárbara Gottheil, María Elena Brenlla, Juan Pablo Barreyro, Dolores Pueyrredón, Adriana Aldrey, Luciana Buonsanti, Leticia Freire, Ana Inés Rossi y Sandra Molina
- **Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia.** 112-123
Cristina Pinel Martínez, María del Carmen Pérez Fuentes y José Juan Carrión Martínez.
- **Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto.** 124-135
Adoración Díaz-Lopez, Francisco José Rubio-Hernández y Noelia Carbonell-Bernal (2019).
- **Dificultades en atención y memoria en alumnado de Educación Primaria con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.** 136-143
Tania Vieites Lestón.
- **Propiedades psicométricas del Cuestionario de Evaluación del Conocimiento sobre Estrategias de Autorregulación en universitarios (CEA-U)** 144-156
Pedro Rosário, José Carlos Núñez, Rebeca Cerezo, Estrella Fernández, Paula Solano y Natalia Amieiro.
- **Estrés percibido y estrategias de afrontamiento en el equipo de enfermería: implicaciones para su formación.** 157-166
Rosario Isabel Niño-Higuera, Xochitl Yadira Bravo-Paz, Maetzin Itzel Ordaz-Carrillo, Carolina Santillan-Torres y Mario Ricardo Gallardo-Contreras.
- **Los protocolos de actuación con víctimas de acoso escolar. Análisis de una normativa institucional** 167-172
Fuensanta Cerezo.

Evaluación de un programa universal de prevención de la depresión en niños y niñas de educación primaria

Maite Garaigordobil*, Elena Bernaras, y Joana Jaureguizar

Universidad del País Vasco

Resumen: Muchos estudios alertan de prevalencia de la depresión a edades tempranas. Estudios en centros educativos para valorar la depresión severa señalan prevalencias cercanas al 4%, lo que evidencia la necesidad de prevención. El estudio tuvo como objetivo diseñar, aplicar y evaluar los efectos de un programa universal de prevención de la depresión infantil "Pozik-Bizi" (Vivir-Feliz), comparando sus efectos con el programa de tutorías del centro educativo. Se utilizó una muestra de 279 estudiantes de 7 a 10 años del País Vasco (50,9% chicas), 218 fueron asignados aleatoriamente al programa de prevención y 61 a la condición de control. Los participantes cursan 3º y 4º curso de Educación Primaria. Se utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control. Para medir las variables objeto de estudio se utilizaron 7 instrumentos de evaluación. Los resultados evidenciaron que los experimentales significativamente disminuyeron el índice de síntomas emocionales, los síntomas de depresión autoevaluados, así como los problemas emocionales y de conducta valorados por el profesorado; además aumentaron significativamente su nivel de ajuste personal. En conclusión, el programa "Pozik-Bizi" fue eficaz especialmente en variables clínicas. El debate se centra en la eficacia de los programas para la prevención de la depresión infantil.

Palabras clave: Depresión, Infancia, Programa, Prevención, Intervención.

Evaluation of a universal program of prevention of depression in children of primary education.

Abstract: Many studies warn of the prevalence of depression at early ages. Studies in schools to assess severe depression indicate prevalence rates close to 4%, which shows the need for prevention. The study aimed to design, implement, and evaluate the effects of a universal children's depression prevention program, the "Pozik-Bizi" (Live-Happy), comparing its effects with those of a school tutoring program. We used a sample of 279 students aged 7 to 10 from the Basque Country (50.9% girls), 218 were randomly assigned to the prevention program and 61 to the control condition. The participants were enrolled to 3rd and 4th grade of Primary Education. A quasi-experimental design with repeated pretest-posttest measures and control groups was employed. Seven assessment instruments were used to measure the target variables of the study. The results showed that the experimental group significantly decreased the rate of emotional symptoms, self-reported symptoms of depression, as well as, emotional and behavioral problems as appraised by the teachers; in addition, they significantly increased their level of personal adjustment. In conclusion, the "Pozik-Bizi" program was especially effective in clinical variables. The discussion focuses on the effectiveness of programs for the prevention of childhood depression.

Keywords: Depression, Childhood, Program, Prevention, Intervention.

Se estima que más de 300 millones de personas viven con depresión, lo que supone un incremento de más del 18% en un periodo

de 10 años (2005-2015), siendo el suicidio la segunda causa de muerte en las personas entre 15 y 29 años (WHO, 2015). La depresión constituye un problema de salud pública, siendo la primera causa de discapacidad en el mundo. Por este motivo el tratamiento de la depresión junto con otros trastornos graves de

Recibido: 20/12/2018 - Aceptado: 02/01/2019 - Avance online: 18/01/2019

*Correspondencia: Maite Garaigordobil.

Universidad del País Vasco.

C.P.: 20018, San Sebastián, España.

E-mail: maite.garaigordobil@ehu.eus

salud mental aparece recogido como uno de los objetivos para la implementación del Plan de Acción de salud mental comprehensiva 2013-2020 de la OMS que fue aprobado durante la 66^o Asamblea Mundial de la Salud (WHO, 2017).

Los problemas emocionales en la infancia suponen una preocupación y un reto para familias, educadores y profesionales de la salud, ocupando un lugar destacado en las investigaciones sobre trastornos psicopatológicos en niños. De hecho, la depresión, junto a la ansiedad, constituye uno de los trastornos de salud mental más comunes en niños y adolescentes (Rooney, Hassan, Kane, Roberts, y Nesa, 2013).

Cuando se intenta precisar qué se entiende por depresión infantil y adolescente hay que tener en cuenta que en el manual diagnóstico DSM-V (APA, 2013) la depresión es considerada como un trastorno adulto, con una leve alusión a la depresión infantil en donde la tristeza puede ser reemplazada por la irritación. Desde la complejidad para definir la depresión infantil/adolescente, Del Barrio (2015) propone una definición desde la que entiende la depresión como un cambio persistente en la conducta consistente en el descenso de la capacidad de disfrutar de los acontecimientos, comunicar con los demás, rendir escolarmente, con presentación de alteraciones de funciones corporales y frecuentemente acompañada de acciones plurales de protesta.

Muchos estudios alertan de la alta prevalencia de la depresión a edades tempranas. Investigaciones con población infantil de centros educativos que utilizan autoinformes para valorar la depresión severa, señalan tasas de prevalencia del 4% en España o Turquía, 6% en Finlandia, 8% en Grecia, 10% en Australia o 25% en Colombia (Jaureguizar, Bernarás, y Garaigordobil, 2017). La probabilidad de inicio de los trastornos depresivos aumenta notablemente en la pubertad, pero puede producirse a cualquier edad. Estudios previos indican que el comienzo de los trastornos depresivos mayores suele producirse entre los 11-12 años de edad, aunque el inicio de la

sintomatología depresiva se observa hacia los 7-8 años (Whalen et al., 2016).

Los trastornos emocionales en la infancia pueden influir de forma importante en el desarrollo integral de los niños, ya que estos trastornos afectan a todas las áreas del funcionamiento humano (cognitivo, emocional, somático y comportamental). Además, cuando ocurren en la infancia/adolescencia suelen ir asociados a consecuencias negativas (bajo rendimiento académico, problemas de relaciones familiares y sociales, problemas de salud, tentativas de suicidio, suicidio consumado...). No hay que olvidar el riesgo de suicidio que comporta la depresión (American Psychiatric Association APA, 2013). Los estudios indican que la ideación suicida varía con la edad, hallándose porcentajes de hasta el 16% en alumnado de 6-12 años (Kovess-Masfety et al., 2015).

Tanto los datos de prevalencia de la depresión infantil como sus graves consecuencias evidencian la necesidad de prevención en etapas tempranas, con la finalidad de frenar los síntomas depresivos iniciales que posteriormente pueden estructurar cuadros depresivos severos. Esta situación requiere identificar los síntomas depresivos tempranamente e implementar programas preventivos de los trastornos emocionales en los primeros años de vida. Estos programas podrían, entre otras cuestiones, enseñar a niños/adolescentes formas adaptativas de enfrentarse a los problemas, al malestar, y evitar conductas irreversibles (suicidio).

Para entender mejor los trastornos depresivos en la infancia algunos estudios han identificado factores protectores y de riesgo. Una reciente investigación (Garaigordobil, Bernarás, Jaureguizar, y Machimbarrena, 2017), evidenció cuatro predictores de depresión infantil: alto desajuste clínico, bajo autoconcepto global, alto nivel de estrés, y pocas habilidades sociales. En la misma dirección Katz, Conway, Hammen, Brennan, y Najman (2011) encontraron una conexión del aislamiento social en la infancia con síntomas y trastornos depresivos posteriores. Estos

datos son de gran utilidad para el diseño de programas universales de prevención de la depresión infantil.

La OMS (WHO, 2017) afirma que la depresión ha aumentado en los últimos años y recomienda llevar a cabo políticas preventivas que reduzcan las tasas de depresión. Asimismo, afirma que entre las estrategias comunitarias eficaces para prevenir la depresión se encuentran los programas escolares. Los programas "universales" de prevención de la depresión infantil se desarrollan en el ámbito escolar con todo el alumnado, y están encaminados a fortalecer la salud mental y desarrollar la resiliencia.

Revisiones y meta-análisis realizados sobre programas universales de prevención de la depresión en la infancia y adolescencia (Calear y Christensen, 2010; Corrieri et al., 2014; Werner-Seidler Seidler, Calear, Newby, y Christensen, 2017), concluyen que: La evaluación de los efectos pretest-postest de estos programas suelen tener tamaños del efecto bastante bajos; Los programas desarrollados por personal externo al centro escolar (psicólogos, investigadores...) muestran mayores efectos que los desarrollados por el profesorado; No se hallan diferencias significativas en función del tipo de grupo de control utilizado; y No se constatan diferencias significativas en función del tipo de intervención realizada,- terapia cognitivo-conductual frente a otro tipo de intervenciones (psicoeducativa, terapia interpersonal...)-, aunque estudios recientes (Moriani, Gálvez-Lara, y Corpas, 2017) encuentran mayor eficacia de las intervenciones cognitivo-conductuales. Además, pocos estudios incluyen fase de seguimiento. Una de las críticas más habituales de los programas de prevención universales es su pequeño tamaño del efecto, pero en el ámbito de la prevención, un pequeño tamaño del efecto puede ir asociado a repercusiones positivas en la población (Stockings et al., 2016).

Existen pocos programas universales de prevención de la depresión infantil para edades tempranas, ya que suelen ir dirigidos

principalmente a población adolescente. En la revisión realizada para este trabajo se han identificado 4 programas para estudiantes de 8-12 años: Penn Resiliency Program (PRP) (Gillham, Jaycox, Reivich, Seligman, y Silver, 1990) el cual contiene: reestructuración cognitiva, estrategias de afrontamiento desadaptativas, estilos atributivos, asertividad, negociación, relajación, toma de decisiones, habilidades sociales. Algunos estudios han encontrado que PRP reduce significativamente los niveles de depresión, ansiedad y problemas de conducta, potenciando bienestar y optimismo (Cardemil, Reivich, Beevers, Seligman, y James, 2007; Chaplin et al., 2006; Gillham, Reivich, Jaycox, y Seligman, 1995; Gillham, Hamilton, Freres, Patton, y Gallop, 2006); FRIENDS (Barrett y Turner, 2001) con los siguientes contenidos: emociones propias y ajenas, relajación, intentar hacer lo mejor posible, planificar pasos, cuidado del tiempo para divertirnos juntos, habilidades con amigos y familiares, ser feliz... Los estudios indican una reducción de la ansiedad, aunque los resultados en la disminución de la depresión son más limitados, con pequeños tamaños del efecto (Barrett y Turner, 2001; Lock y Barrett, 2003; Lowry-Webster, Barrett, y Dadds, 2001); Aussie Optimism Program (Rooney et al., 2000) cuyos principales contenidos son: identificar creencias negativas sobre uno mismo, sobre circunstancias presentes y futuras, identificar y regular emociones, realizar actividades placenteras, analizar situaciones que provocan temor o miedo y aprender a relajarse. Resultados han mostrado una significativa reducción de los niveles de depresión y un aumento de las atribuciones positivas de causalidad. Sin embargo, los resultados no se mantuvieron a largo plazo (Rooney et al., 2006); y FORTIUS (Méndez, Llavona, Espada, y Orgilés, 2013) con los siguientes contenidos: comprensión y control de emociones negativas, habilidades sociales, detección y reestructuración de pensamientos negativos, resolución de problemas, toma de decisiones y autoinstrucciones positivas. No se hallaron diferencias significativas en el postest

en depresión, aunque en el seguimiento, 12 meses después sí se hallaron diferencias aunque solo en las chicas (Orenes, 2015). Como se puede observar, se trata de programas de orientación cognitivo-conductual, con un número de sesiones entre 8 y 15, y con resultados desiguales.

Con esta contextualización, el estudio tuvo como objetivo diseñar y evaluar los efectos de un programa universal de prevención de la depresión infantil "Pozik-Bizi" (Vivir-Feliz) comparando su eficacia con un programa de tutorías estándar. Con este objetivo se hipotetiza que el programa "Pozik Bizi" comparado con el programa de tutorías fomentará significativamente una mayor disminución en variables clínicas (síntomas depresivos, problemas emocionales y de conducta...).

MÉTODO

PARTICIPANTES

El estudio se realizó con una muestra de 279 estudiantes de 7 a 10 años, 137 chicos (49,1%) y 142 chicas (50,9%), de los cuales, 218 (78,1%) fueron asignados aleatoriamente al programa específico de depresión ("Pozik-Bizi") y 61 (21,9%) a la condición de control. Los participantes están inscritos en centros educativos del País Vasco, 138 cursan 3º (49,5%) y 141 estudian 4º (50,5%) curso de Educación Primaria. La muestra fue seleccionada intencionalmente de las escuelas de Gipuzkoa.

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Para evidenciar el efecto del programa "Pozik-Bizi" se utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest. Primero se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando la investigación e invitando a colaborar. A los que aceptaron participar, se les explicó el proyecto y se entregaron los consentimientos informados para los padres. Al inicio de curso escolar se realizó la evaluación pretest. Miembros del equipo investigador se desplazaron a los centros para administrar a los estudiantes 5 instrumentos de evaluación. Los profesores cumplimentaron 2 (CDS-T, SPECI) (ver Tabla 1). La asignación de los grupos-aulas a la condición experimental y control fue aleatoria. Los experimentales realizaron 18 sesiones del programa "Pozik-Bizi" mientras que los de control hicieron el programa habitual de tutorías. Al finalizar el curso, en la fase postest se administraron los mismos instrumentos que en el pretest. Con el grupo experimental se realizó una fase de seguimiento 6 meses después de finalizar el programa, aplicando la misma batería de instrumentos de evaluación. El estudio fue evaluado favorablemente por el Comité de Ética de la Universidad del País Vasco (CEISH/266MR/2014).

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para medir las variables objeto de estudio se administraron 7 instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez (ver Tabla 1).

Tabla 1
Instrumentos de evaluación, variables evaluadas, tarea y datos psicométricos

Instrumentos	Variables	Tarea	Fiabilidad
CDS-Autoevaluación. Cuestionario de Depresión para niños (Lang y Tisher, 1978; adap. Seisdedos 2003)	Síntomas de Depresión	Autoinforme. 66 afirmaciones (p.e. "a menudo pienso que nadie se preocupa por mí"). Se valoran en una escala de 1 a 5 en función del grado de acuerdo con el contenido de la frase (1=muy en desacuerdo a 5=muy de acuerdo).	$\alpha = .88$
CDS-T. Children's Depression Scale-Teacher. (Lang y Tisher, 2004; Tisher, 1995)	Total Depresivo Total Positivo	10 ítems extraídos de la escala original CDS. El profesor debe valorar respecto a cada estudiante el grado de acuerdo con las afirmaciones en una escala de 1 a 5 (1=muy en desacuerdo a 5=muy de acuerdo).	Positivo $\alpha = .70$; Negativo $\alpha = .93$.

Tabla 1 (Continuación)
Instrumentos de evaluación, variables evaluadas, tarea y datos psicométricos

Instrumentos	Variables	Tarea	Fiabilidad
BASC-S2. Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (Reynolds y Kamphaus, 1992; adapt. González, Fernández, Pérez, y Santamaría, 2004)	Desajuste Clínico Desajuste Escolar Ajuste Personal Índice Síntomas Emocionales	Autoinforme. 146 enunciados de conductas adaptativas (p.e. "Mis padres se sienten con frecuencia orgullosos de mí") y síntomas clínicos (p.e. "A menudo tengo pesadillas"). Debe indicar en qué medida puede autoaplicarse el contenido de las afirmaciones con una escala de Verdadero-Falso.	$\alpha = .92$
SPECI. Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil (Garaigordobil y Maganto, 2012)	Problemas Internalizantes Problemas Externalizantes Problemas emocionales y de conducta (PEC)	El profesor evalúa 10 PEC o categorías diagnósticas a través de una serie de ejemplos ilustrativos del problema (p.e., "Retraimiento: Se muestra retraído e inhibido, prefiere estar solo y parece aislado; es poco activo y reservado en su relación con los demás"). Valora con qué frecuencia observa esas conductas en el estudiante (0=nada, 1=bastante, 2=mucho).	$\alpha = .89$
CAG. Cuestionario de Autoconcepto (García, 2001)	Autoconcepto Global	Autoinforme. 48 afirmaciones relacionadas con seis dimensiones del autoconcepto (p.e. "Me gusta ser como soy"). Debe informar en qué medida se puede autoaplicar el contenido de las frases (de 1=nunca, 2=pocas veces, 3=no sabría decir, 4=muchas veces, 5=siempre).	$\alpha = .74$
RSCA. The Resiliency Scales for children and adolescents (Escala de Resiliencia) (Prince-Embury, 2008)	Sentido de competencia. Sentido de afiliación. Reactividad emocional.	Autoinforme. 64 afirmaciones (p.e. "Puedo adaptarme cuando cambian los planes"). Debe responder sobre la frecuencia con la que se tiene ese pensamiento, sentimiento o conducta (0=Nunca, 1=Raramente, 2=A veces, 3=A menudo, 4=Casi siempre).	Competencia ($\alpha = .84$); Afiliación ($\alpha = .89$); Reactividad ($\alpha = .92$).
SSiS. Social Skills Improvement System (Sistema de Mejora de Habilidades Sociales) (Gresham y Elliot, 2008)	Habilidades Sociales. Comportamientos Problemáticos.	Autoinforme. 75 ítems (p.e. "Pido información cuando la necesito"). Debe mostrar su grado de acuerdo con el contenido, mediante cuatro opciones de respuesta: N=No es cierto, P=Poco cierto, B=Bastante cierto, M=Muy cierto).	$\alpha = .98$ to $.99$

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

"Pozik-Bizi" (Vivir Feliz) es un programa para la mejora de las emociones y los síntomas depresivos en niños de 8 a 10 años (Bernarás, Jaureguizar, y Garaigordobil, 2015). El programa de enfoque cognitivo-conductual tiene tres objetivos: Mejorar las relaciones intragrupo y reducir el estrés social; Identificar, entender y regular las emociones y pensamientos negativos, fortaleciendo los positivos; y Mejorar las habilidades de los estudiantes para disminuir su ansiedad y sentimientos de incapacidad, aumentando su confianza. El programa consiste en administrar 18 sesiones que presentan la siguiente estructura: se exponen los objetivos,

se describe la actividad, se desarrolla, y después se reflexiona sobre lo acontecido en la misma. Las sesiones semanales son dirigidas por el profesorado. Las técnicas utilizadas son variadas: ejercicios de reflexión individual/grupal, representaciones, inventar historias, lectura de relatos con moraleja, explicaciones del profesorado para identificar, reflexionar y profundizar en determinados conceptos (pensamientos negativos o positivos y las consecuencias de los mismos, emociones, miedo o ansiedad...); ejercicios de relajación...

A modo de ejemplo, en la actividad "Emociones", primero se reparte una ficha en la que aparecen varias emociones (miedo, tristeza, ira, asco, sorpresa, felicidad...) y en gran grupo analizan qué se siente ante estas emociones,

cuando se sienten y cuál es su función. Después se forman equipos, cada equipo recibe una emoción y deben representar una situación en la que hayan sentido esa emoción y una respuesta para afrontarla. Al final se realiza una reflexión sobre las emociones representadas y la forma de afrontarlas positivamente.

ANÁLISIS DE DATOS

Con la finalidad de analizar si en el grupo experimental se evidenciaron cambios significativos pretest-postest positivos por efecto del programa "Pozik Bizi" (Vivir Feliz) y si estos cambios se mantenían en el seguimiento (6 meses después), se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas en la fase pretest, y de la diferencia de medias pretest-postest y pretest-seguimiento), así como análisis de varianza de las diferencias pretest-postest y pretest-seguimiento.

En segundo lugar, para comparar el cambio en ambas condiciones (experimental/control), se llevó a cabo un análisis multivariado de covarianza (MANCOVA) con las diferencias pretest-postest obtenidas en todas las variables objeto de estudio (covariando las puntuaciones pretest). Además, se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) con los datos recogidos en todas las variables en los participantes experimentales y control en la fase pretest y postest, así como análisis de covarianza (ANCOVAs) de las diferencias pretest-postest (covariando el pretest) y del tamaño del efecto (d de Cohen).

RESULTADOS

CAMBIOS PRETEST-POSTEST-SEGUIMIENTO EN LOS EXPERIMENTALES (PROGRAMA "POZIK BIZI")

Los resultados de los análisis de varianza intragrupo pretest-postest y pretest-seguimiento (ver Tabla 2) evidenciaron que aquellos participantes que realizaron el programa "Pozik-Bizi" significativamente disminuyeron el nivel de desajuste clínico (ansiedad, atipicidad, locus de control externo), el

índice de síntomas emocionales (ansiedad, relaciones interpersonales negativas, baja autoestima, estrés social, tristeza-soledad, sentido de incapacidad), los síntomas depresivos autoevaluados y evaluados por los profesores (tristeza, pesimismo, preocupación por la muerte, sentimientos de culpabilidad, baja autoestima, dificultades sociales...), comportamientos problemáticos (externalizantes -conducta agresiva física y verbal-, bullying -conductas agresivas hacia los iguales, inatención-hiperactividad -distraerse con facilidad, impulsividad, exceso de actividad, e internalizantes -ansiedad, tristeza, soledad); y tendencialmente problemas emocionales y de conducta (retraimiento, somatización, ansiedad, problemas de pensamiento, depresión, conducta infantil-dependiente, atención-hiperactividad, rendimiento académico, conducta perturbadora, conducta violenta). Además, aumentaron significativamente su ajuste personal (relaciones interpersonales, relaciones con los padres, confianza en sí mismos, autoestima), su autoconcepto (físico, social, intelectual, familiar...); su sentido de competencia (optimismo, auto-eficacia, adaptabilidad), y afiliación (confianza en los demás, percepción de apoyo social ante una situación de adversidad, confort o comodidad con los otros, y tolerancia o creencia que puede expresar sus diferencias dentro de una relación) relacionado con la resiliencia ante situaciones difíciles/problemáticas.

COMPARACIÓN DEL CAMBIO PRETEST-POSTEST EN EXPERIMENTALES (POZIK BIZI) Y CONTROL (TUTORÍAS)

Al comparar el cambio producido por el programa de prevención de la depresión y el cambio fomentado por el programa de tutorías, los resultados del MANCOVA realizado con las diferencias pretest-postest de todas las variables en su conjunto (covariando el pretest), Lambda de Wilks, $\Lambda=0,679$, $F(45, 129)=1,35$ $p=.090$, no muestran diferencias significativas entre experimentales y control en el cambio pretest-

Tabla 2

Análisis Intragrupo: Medias, desviaciones típicas en todas las variables en los participantes experimentales en la fase pretest, en la diferencia pretest-postest, pretest-seguimiento, y resultados del MANOVA pretest-postest, y pretest-seguimiento

	Pretest		Pretest/ Postest		Pretest/ Seguimiento		Manova Pretest-Postest				Manova Pretest- Seguimiento			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>DM</i>	<i>DT</i>	<i>DM</i>	<i>DT</i>	λ	<i>F</i> (1,216)	<i>p</i>	<i>Eta</i>	λ	<i>F</i> (1,207)	<i>p</i>	<i>Eta</i>
BASC.Desajuste clínico	141,60	24,61	-5,25	21,89	-9,76	23,07	.945	11,95	.001	.055	.848	37,24	.000	.152
BASC.Desajuste escolar	97,76	14,49	-0,60	14,43	1,49	16,19	.998	0,37	.545	.002	.999	1,75	.187	.008
BASC. Ajuste personal	198,10	27,06	3,84	26,70	7,73	26,26	.980	4,30	.039	.020	.920	18,02	.000	.080
BASC. Índice Síntomas emocionales	285,59	40,18	-5,08	36,55	-12,85	36,11	.981	4,01	.046	.019	.887	26,34	.000	.113
CDS. Autoevaluación Depresivo Global	134,77	31,30	-11,79	31,62	-18,53	30,76	.877	29,32	.000	.123	.733	75,14	.000	.267
CDS. Profes. Total Depresivo	13,14	5,45	-0,66	3,78	-1,68	6,33	.970	6,47	.012	.030	.934	14,48	.000	.066
CDS Profes. Total Positivo	11,61	2,23	0,22	2,05	0,21	2,38	.988	2,47	.117	.012	.992	1,58	.209	.008
SPECI. P. Internalizantes	0,57	1,13	-0,12	1,21	-0,04	0,09	.991	1,92	.168	.009	.999	0,18	.665	.001
SPECI. P. Externalizantes	0,45	0,98	-0,09	0,88	-0,07	0,06	.989	2,57	.135	.011	.989	2,17	.142	.011
SPECI. Problemas Total	1,02	1,70	-0,21	1,61	-0,11	0,11	.983	3,49	.063	.017	.995	0,93	.334	.005
CAG. Autoconcepto total	187,37	20,86	2,84	17,61	7,92	19,12	.974	5,53	.020	.026	.853	35,66	.000	.147
RSCA. Competencia	57,89	10,77	1,79	11,07	2,46	11,50	.972	5,96	.015	.028	.956	9,42	.002	.044
RSCA. Afiliación	75,28	13,20	2,58	12,24	4,33	12,47	.963	7,92	.005	.037	.895	23,89	.000	.104
RSCA.Reactividad emocional	21,51	15,61	-1,20	15,52	-2,14	16,84	.995	1,09	.298	.005	.984	3,29	.071	.016
SSIS.Habilidades Sociales	109,89	15,91	-1,96	15,75	-1,26	15,60	.985	3,16	.077	.015	.993	1,35	.246	.007
SSIS. Comportamientos Problemáticos	20,28	11,87	-3,58	12,38	-3,75	11,49	.921	17,94	.000	.079	.904	21,93	.000	.096

= Lambda de Wilks; *DM* = Diferencia de medias.

postest, siendo el tamaño del efecto moderado ($\eta^2=0,321$; $r=0,56$). Así, tomadas todas las variables en su conjunto globalmente no se hayan diferencias significativas entre ambas condiciones, aunque los ANCOVAs pretest-postest sí evidencian diferencias en algunas variables clínicas (ver Tablas 3 y 4).

Como se puede observar, los ANCOVAs

pretest-postest (ver Tablas 3 y 4) confirmaron que los que realizaron "Pozik Bizi" significativamente disminuyeron en el índice de síntomas emocionales (ansiedad, relaciones interpersonales negativas, baja autoestima, estrés social, tristeza-soledad, sentido de incapacidad), en los síntomas de depresión autoevaluados (tristeza, pesimismo,

Tabla 3
Medias y desviaciones típicas en todas las variables en experimentales y control en la fase pretest, postest y en la diferencia pretest-postest

	Pretest				Postest				Pretest-Postest			
	Experimental		Control		Experimental		Control		Experimental		Control	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>DM</i>	<i>DT</i>	<i>DM</i>	<i>DT</i>
BASC. Desajuste clínico	141,60	24,61	153,37	26,58	136,72	23,70	144,27	28,75	-5,25	21,89	-8,76	26,45
BASC. Desajuste escolar	97,76	14,49	101,65	13,20	97,10	15,75	102,77	17,93	-0,60	14,43	0,46	14,36
BASC. Ajuste personal	198,11	27,06	194,90	30,60	201,86	28,74	180,18	42,95	3,84	26,70	-13,69	40,56
BASC. Índice de síntomas emocionales	285,59	40,18	301,72	42,77	281,12	38,96	306,60	59,64	-5,08	36,55	4,69	54,24
CDS Autoeval. Depresivo Global	134,77	31,30	150,68	38,68	123,18	32,75	144,05	42,74	-11,79	31,62	-6,78	33,97
CDS Profesores. Total depresivo	13,14	5,45	12,74	5,99	12,45	4,36	12,26	5,32	-0,66	3,78	0,41	5,08
CDS Profesores. Total positivo	11,61	2,23	11,57	2,07	11,82	1,83	11,82	2,10	0,22	2,05	0,09	1,58
SPECI. Problemas Internalizantes	0,57	1,13	0,90	1,60	0,46	0,76	1,16	2,03	-0,12	1,21	0,24	0,98
SPECI. Problemas Externalizantes	0,45	0,98	0,57	1,04	0,37	0,76	0,97	1,77	-0,09	0,88	0,36	0,97
SPECI. Problemas Total	1,02	1,70	1,48	2,46	0,83	1,18	2,13	3,52	-0,21	1,61	0,59	1,47
CAG. Autoconcepto total	187,37	20,88	190,85	22,98	190,27	19,41	192,43	24,06	2,84	17,61	1,65	20,14
RSCA. Sentido de competencia	57,89	10,77	56,16	11,97	59,80	9,96	59,92	13,01	1,79	11,07	3,83	11,77
RSCA. Sentido de afiliación	75,28	13,20	73,31	15,66	77,93	12,00	76,59	14,84	2,58	12,24	3,85	17,54
RSCA. Reactividad emocional	21,51	15,62	23,72	12,52	20,58	13,67	23,11	17,43	-1,20	15,52	-0,59	16,49
SSIS. Habilidades Sociales	109,89	15,91	111,42	15,08	107,96	15,24	109,42	16,03	-1,96	15,75	-1,85	12,99
SSIS. Comportamientos Problemáticos	20,28	11,87	24,85	13,97	16,71	10,39	18,48	14,03	-3,58	12,38	-6,03	12,34

DM = Diferencia de medias.

preocupación por la muerte, sentimientos de culpabilidad, baja autoestima, dificultades sociales...), así como en los problemas emocionales y de conducta evaluados por los profesores (retraimiento, somatización, ansiedad, problemas de pensamiento, depresión, conducta infantil-dependiente, atención-hiperactividad, rendimiento académico, conducta perturbadora, conducta violenta); además los experimentales aumentaron significativamente su nivel de ajuste personal (relaciones interpersonales, relaciones con los padres, confianza en sí mismos, autoestima). No obstante, en general, los tamaños del efecto en estas variables fueron pequeños.

DISCUSIÓN

Los resultados de los análisis de varianza intergrupos mostraron que al comparar el cambio que se produjo en los experimentales como efecto del programa "Pozik-Bizi", con el que se produjo en el grupo de control (tutorías), los experimentales significativamente, disminuyeron el índice de síntomas emocionales, los síntomas de depresión autoevaluados, así como los problemas emocionales y de conducta (internalizantes y externalizantes) evaluados por los profesores; además los experimentales aumentaron significativamente su nivel de ajuste personal.

Tabla 4
Análisis de covarianza de las diferencias pretest-posttest entre experimentales-control y tamaño del efecto (d de Cohen)

	<i>Ancova Pretest-Posttest</i>		
	F(1, 277)	p	d
BASC. Desajuste clínico	0,20	.655	0,14
BASC. Desajuste escolar	1,37	.241	-0,07
BASC. Ajuste personal	16,57	.000	0,51
BASC. Índice de síntomas emocionales	7,94	.005	-0,21
CDS Autoevaluación. Depresivo Global	6,83	.009	-0,15
CDS Profesores. Total depresivo	1,42	.234	-0,24
CDS Profesores. Total positivo	0,04	.825	0,07
SPECI. Problemas Internalizantes	10,31	.001	-0,33
SPECI. Problemas Externalizantes	13,29	.001	-0,49
SPECI. Problemas Puntuación total	17,40	.000	-0,52
CAG. Autoconcepto total	0,01	.948	0,06
RSCA. Sentido de competencia	0,55	.457	-0,18
RSCA. Sentido de afiliación	0,01	.940	-0,08
RSCA. Reactividad emocional	1,39	.238	-0,04
SSiS. Habilidades Sociales	0,50	.479	-0,01
SSiS. Comportamientos problemáticos	0,10	.749	0,20

En conclusión, el programa "Pozik-Bizi" fue eficaz especialmente en variables clínicas, lo que ratifica la hipótesis. Estos resultados, muestran los positivos efectos de un programa para prevenir la depresión infantil, y apuntan en la dirección de otros estudios que han evaluado programas universales hallando una reducción de la depresión, la ansiedad, de problemas de conducta, y un aumento del bienestar y optimismo (Barrett y Turner, 2001; Cardemil et al., 2007; Chaplin et al., 2006; Gillham et al., 1995; Lock y Barrett, 2003; Lowry-Webster et al., 2001; Rooney et al., 2006).

Teniendo en cuenta que existen pocos programas universales de prevención de la

sintomatología depresiva centrados en edades tempranas, este trabajo aporta un programa para prevenir la depresión infantil que se ha demostrado eficaz en la reducción de síntomas clínicos. Como limitaciones del estudio cabe destacar el bajo tamaño del efecto en todas las variables evaluadas y la ausencia de seguimiento en los de control para valorar el mantenimiento de los efectos desde la comparación intergrupos. No obstante, el bajo tamaño del efecto es un resultado frecuente en los estudios que evalúan programas universales de depresión infantil aplicados en la escuela.

Futuros estudios podrían analizar qué componentes del programa son los

más efectivos, teniendo en cuenta las variables mediadoras (habilidades sociales, autoconcepto...) y las variables moduladoras (sexo, clase social...) de la depresión. A modo de conclusión se puede enfatizar la necesidad de invertir en programas de prevención de los trastornos emocionales en la infancia y adolescencia en el ámbito español, dada la escasez de los mismos.

- **Agradecimientos.**

El estudio ha sido financiado por la Fundación ALICIA KOPLOWITZ (FP15/62).

- **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Barrett, P., y Turner, C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 40, 399-410. doi: [10.1348/014466501163887](https://doi.org/10.1348/014466501163887)
- Bernaras, E., Jaureguizar, J., y Garaigordobil, M. (2015). *El programa "Pozik-Bizi" (Vivir Feliz): Programa para mejorar las emociones y síntomas depresivos en niños de 8 a 10 años*. Material no publicado.
- Calear, A. L., y Christensen, H. (2010). Systematic review of school-based prevention and early intervention programs for depression. *Journal of Adolescence*, 33, 429-438. doi: [10.1016/j.adolescence.2009.07.004](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.07.004)
- Cardemil, E. V., Reivich, K. J., Beevers, C. G., Seligman, M. E. P., y James, J. (2007). The prevention of depressive symptoms in low-income, minority children: two year follow-up. *Behavior Research and Therapy*, 45, 313-327. doi: [10.1016/j.brat.2006.03.010](https://doi.org/10.1016/j.brat.2006.03.010)
- Chaplin, T. M., Gillham, J. E., Reivich, K., Elkon, A. G. L., Samuels, B., Freres, D. R., ... Seligman, M. E. P. (2006). Depression prevention for early adolescent girls: A pilot study of all girls versus co-ed groups. *Journal of Early Adolescence*, 26, 110-126. doi: [10.1177/0272431605282655](https://doi.org/10.1177/0272431605282655)
- Corrieri, S., Heider, D., Conrad, I., Blume, A., König, H. H., y Riedel-Heller, S.G. (2014). School-based prevention programs for depression and anxiety in adolescence: A systematic review. *Health Promotion International*, 29(3), 427-441. doi: [10.1093/heapro/dat001](https://doi.org/10.1093/heapro/dat001)
- Del Barrio, V. (2015). Los trastornos depresivos y sus tratamientos. En R. González e I. Montoya-Castilla (Eds.), *Psicología clínica infanto-juvenil* (pp. 295-326). Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., Bernaras, E., Jaureguizar, J., y Machimbarrena, J.M. (2017). Childhood Depression: relation to adaptive, clinical and predictor variables. *Frontiers in Psychology*, 8, 821. doi: [10.3389/fpsyg.2017.00821](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00821)
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2012). *SPECI: Screening de problemas emocionales y de conducta infantil*. Madrid: TEA.
- García, B. (2001). *CAG. Cuestionario de Autoconcepto*. Madrid: EOS.
- Gillham, J. E., Hamilton, J., Freres, D. R., Patton, K., y Gallop, R. (2006). Preventing depression among early adolescents in the primary care setting: A randomized controlled study of the Penn Resiliency Program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 203-219. doi: [10.1007/s10802-005-9014-7](https://doi.org/10.1007/s10802-005-9014-7)
- Gillham, J. E., Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., y Silver, T. (1990). *The Penn Resiliency Program*. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H., y Seligman, M. E. P. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological Science*, 6, 343-351. doi: [10.1111/j.1467-9280.1995.tb00524.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00524.x)
- González, J., Fernández, S., Pérez, E., y Santamaría, P. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes (adaptación española)*. Madrid: TEA.
- Gresham, F. M., y Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales*

- manual. Minneapolis, MN: Pearson.
- Jaureguizar, J., Bernaras, E., y Garaigordobil, M. (2017). Child depression: prevalence and comparison between self-reports and teacher reports. *Spanish Journal of Psychology*, 20, E17. doi: [10.1017/sjp.2017.14](https://doi.org/10.1017/sjp.2017.14)
- Katz, S. J., Conway, C. C., Hammen, C. L., Brennan, P. A., y Najman, J. M. (2011). Childhood social withdrawal, interpersonal impairment, and young adult depression: a mediational model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 1227-1238. doi: [10.1007/s10802-011-9537-z](https://doi.org/10.1007/s10802-011-9537-z)
- Kovess-Masfety, V., Pilowsky, D. J., Goelitz, D., Kuijpers, R., Otten, R., Moro M. F... Carta, M. G. (2015). Suicidal ideation and mental health disorders in young school children across Europe. *Journal of Affective Disorders*, 177, 28-35. doi: [10.1016/j.jad.2015.02.008](https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.02.008)
- Lang, M., y Tisher M. (2004). *Children's Depression Scale. Third research edition*. Camberbell, Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Lang, M., y Tisher, M. (1978). *Children's Depression Scale*. Camberbell, Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Lock, S., y Barrett, P. M. (2003). A longitudinal study of developmental differences in universal preventive intervention for child anxiety. *Behaviour Change*, 20(4), 183-199. doi: [10.1375/behc.20.4.183.29383](https://doi.org/10.1375/behc.20.4.183.29383)
- Lowry-Webster, H., Barrett, P. M., y Dadds, M. R. (2001). A universal prevention trial of anxiety and depressive symptomatology in childhood: Preliminary data from an Australian study. *Behaviour Change*, 18, 36-50. doi: [10.1375/behc.18.1.36](https://doi.org/10.1375/behc.18.1.36)
- Méndez, F. X., Llavona, L. M., Espada, J. P., y Orgilés, M. (2013). *Programa FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Madrid: Pirámide.
- Moriana, J. A., Gálvez-Lara, M., y Corpas, J. (2017). Psychological treatments for mental disorders in adults: A review of the evidence of leading international organizations. *Clinical Psychology Review*, 54, 29-43. doi: [10.1016/j.cpr.2017.03.008](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.03.008)
- Orenes, A. M. (2015). *Evaluación de la ansiedad por separación y prevención escolar de las dificultades emocionales*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Prince-Embury, S. (2008). *Resiliency Scales for Children & Adolescents (RSCA)*. San Antonio: Pearson.
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (1992). *Behaviour assessment system for children (BASC)*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Rooney, R., Hassan, S., Kane, R., Roberts, C. M., y Nesa, M. (2013). Reducing depression in 9-10 year old children in low SES schools: A longitudinal universal randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 51, 845-854. doi: [10.1016/j.brat.2013.09.005](https://doi.org/10.1016/j.brat.2013.09.005)
- Rooney, R., Pike, L., y Roberts, C. (2000). *The positive thinking program: Prevention manual (Unpublished manuscript)*. Curtin University of Technology, Australia.
- Rooney, R., Roberts, C., Kane, R., Pike, L., Winsor, A., White, J., y Brown, A. (2006). The prevention of depression in 8- to 9-year-old children: A pilot study. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 16(1), 76-90. doi: [10.1375/ajgc.16.1.76](https://doi.org/10.1375/ajgc.16.1.76)
- Seisdedos, N. (2003). *Cuestionario de Depresión para Niños. Manual. (7ª ed. Adaptación española del CDS)*. Madrid: TEA.
- Stockings, E. A., Degenhardt, L., Dobbins, T., Lee, Y. Y., Erskine, H. E., Whiteford, H. A., y Patton, G. (2016). Preventing depression and anxiety in young people: A review of the joint efficacy of universal, selective and indicated prevention. *Psychological Medicine*, 46, 11-26. doi: [10.1017/S0033291715001725](https://doi.org/10.1017/S0033291715001725)
- Tisher, M. (1995). Teachers' assessments of prepubertal childhood depression. *Australian Journal of Psychology*, 47(2), 93-96. doi: [10.1080/00049539508257506](https://doi.org/10.1080/00049539508257506)
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Callear, A. L., Newby, J. M., y Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30-47. doi: [10.1016/j.cpr.2016.10.005](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.005)

- Whalen, D. J., Luby, J. L., Tilman, R., Mike, A., Barch, D., y Belden, A. C. (2016). Latent class profiles of depressive symptoms from early to middle childhood: Predictors, outcomes, and gender effects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57, 794-804. doi: [10.1111/jcpp.12518](https://doi.org/10.1111/jcpp.12518)
- WHO. World Health Organization (2015). *The Depression*. Recuperado de: <http://www.who.int/>
- WHO. World Health Organization (2017). "Depression: let's talk" says WHO, as depression tops list of causes of ill health. Recuperado de: <http://www2.paho.org/>

Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria

Bárbara Gottheil¹, María Elena Brenlla², Juan Pablo Barreyro³, Dolores Pueyrredón¹, Adriana Aldrey¹, Luciana Buonsanti¹, Leticia Freire¹, Ana Inés Rossi¹ y Sandra Molina¹

¹Indago. Equipo de investigación psicopedagógica

²Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina

³Dpto. de Procesos Básicos, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Resumen: La comprensión lectora es la capacidad para decodificar un texto, extrayendo su sentido global y nutriéndolo con los saberes previos del lector. Se confeccionó un programa de comprensión lectora, Lee Comprensivamente, siguiendo los hallazgos en investigaciones de Jane Oakhill y Kate Cain, quienes proponen que el vocabulario, la generación de inferencias, el monitoreo de la comprensión y la comprensión de la estructura textual son conocimientos y habilidades cruciales para la comprensión. El propósito del presente trabajo es mostrar los resultados de la aplicación del programa de intervención Lee Comprensivamente sobre la lectura, fluidez y comprensión de textos, en una muestra de 102 estudiantes de 4to grado, considerando que la intervención fue llevada a cabo por los propios docentes de los alumnos, capacitados según el modelo teórico. Los resultados mostraron que el programa tuvo efectos positivos y significativos sobre la lectura y la fluidez lectora, también sobre el conocimiento acerca del vocabulario, la comprensión de la estructura textual, la generación de inferencias, el monitoreo de la comprensión y sobre la comprensión global de textos, favoreciendo así, el aprendizaje de la comprensión lectora en la muestra de niños.

Palabras clave: Comprensión lectora, Intervención, Niños, Contexto Escolar.

The efficacy of a Reading Comprehension programme: “Lee Comprensivamente” aimed to teach reading comprehension strategies in Elementary School students.

Abstract: Reading comprehension is a complex skill that involves the ability to decode a text and to construct the global meaning of the text, always based on previous knowledge. The Lee Comprensivamente programme was elaborated following the findings of Jane Oakhill and Kate Cain, who concluded that vocabulary, generation of inferences, comprehension monitoring and the comprehension text structure were crucial skills for reading comprehension in children. The aim of this work is to show the results of the application of the Lee Comprensivamente programme in a sample of 102 4th grade classroom students. The intervention was carried out by the teachers themselves, who received a training according to the theoretical framework. The results showed that the programme had positive and significant effects on reading and reading fluency, as well as on vocabulary knowledge, text structure comprehension, inference generation, comprehension monitoring, and overall texts comprehension measures.

Keywords: Reading Comprehension, Intervention, Children, School Context.

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que involucra varias habilidades, conocimientos y destrezas (Defior,

1996), cuyo propósito es la construcción de una representación o modelo situacional acerca del significado del texto (Kintsch & van Dijk, 1978, Kintsch, 1998). La comprensión de un texto no requiere únicamente decodificar cada una de las palabras que se presentan en él, sino que requiere comprender con

Recibido: 19/09/2018 - Aceptado: 13/01/2019 - Avance online: 30/01/2019

*Correspondencia: Bárbara Gottheil.

Indago. Equipo de investigación psicopedagógica

C.P: 1642, San Isidro, Buenos Aires, Argentina.

E-mail: barbara.gottheil@gmail.com

cierto grado de profundidad las palabras y las ideas, para luego vincularlas extrayendo su sentido global y enriqueciéndolo con los saberes y experiencias con las que cuenta el lector (Oakhill, Cain & Elbro, 2015).

Para la construcción de dicho modelo situacional o también denominado modelo mental, el lector deberá poner a jugar habilidades de alto nivel, tendrá que ir más allá del texto literal y realizar inferencias a partir de todo lo no dicho. La generación de inferencias es un componente crucial de la comprensión.

Es ampliamente sabido que el fin principal de la lectura es la comprensión de aquello que se lee, para ello se deberá contar con competencias relativas a una adecuada decodificación, que incluirá adecuadas habilidades de precisión y velocidad lectoras, alcanzando una fluidez lectora eficaz e instrumental. Sin embargo, dominar el ámbito del reconocimiento de las palabras no será suficiente para acceder a la comprensión lectora. Desplegar adecuados procesos de comprensión lectora incluirá el desarrollo de habilidades de alto nivel de procesamiento. Según la teoría del Simple View of Reading (Gough, 1996), la comprensión lectora se alcanza a partir del producto devenido de los procesamientos relativos al reconocimiento de palabras por un lado y por el otro de los procesamientos de comprensión lingüística. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que algún inconveniente en cualquiera de estos dos procesos podrá generar dificultades de algún tipo en la comprensión lectora.

Existen niños que presentan dificultades específicas de aprendizaje en el ámbito de la comprensión lectora. Se trata de niños que no logran acceder a la construcción adecuada del significado que encierran los textos y que, por lo tanto, ven afectados otros aprendizajes relacionados (Cain, 2010; Hulme & Snowling, 2009). Desplegar habilidades de comprensión lectora permite al lector potenciar su pensamiento, desarrollar ideas más abarcadoras, e incrementar los conocimientos que se poseen sobre diferentes temas. Se trata de una habilidad instrumental que colabora en el desarrollo del ser humano (Marder &

Borzzone, 2016). Presentar dificultades en esta área, traerá sin dudas, dificultades de aprendizaje generales, incluyendo áreas aparentemente desconectadas con lo lingüístico como pueden ser las matemáticas.

Desde la experiencia profesional psicopedagógica tanto en el ámbito de la clínica, como en el del contexto áulico escolar y universitario, se puede afirmar que existe un alto porcentaje de estudiantes que presentan dificultades en el procesamiento semántico de la lectura. Durante largas décadas, en Argentina, se ha dejado este aprendizaje, a cargo de la construcción personal de cada individuo (Borzzone & Diuk, 2001). Se constata una especie de convicción enraizada en los educadores acerca de que la comprensión lectora iría "madurando" a partir de la experiencia y del ejercicio de la lectura.

A partir de los años '90 se han desarrollado una gran cantidad de programas enfocados en la mejora de la comprensión lectora en diferentes idiomas (McNamara, O'Reilly, Best & Ozuru, 2006), como también en español (Alliende, Condemarin, & Milicic, 1991; Huerta & Matamala, 1995). En base a las investigaciones precedentes se construye en Argentina un primer programa de comprensión lectora en español para niños de 9 a 11 años: Programa Lee Comprensivamente (Gottheil et al., 2011). El mismo, se realizó con el propósito de trabajar sistemáticamente las habilidades relativas a la comprensión lectora en niños de 4to y 5to grado de la escolaridad primaria.

El programa Lee Comprensivamente (Gottheil et al., 2011), propone trabajar la comprensión a través de un texto completo a partir del cual se incluyen todos los componentes definidos como necesarios para el desarrollo de la comprensión, para ello se distribuyeron los géneros textuales en dos grandes tipos: narrativos y expositivos, presentando especial atención en la elección de textos cuyas temáticas fuesen motivantes para los niños, y visualmente atractivos. Se procedió a introducir señales claras y amigables para enseñar a los niños y hacer reflexionar a sus educadores acerca de las estrategias de comprensión lectora que se

deberían incorporar. Se incluyó un material teórico práctico que guíe a los educadores siguiendo las investigaciones llevadas adelante por Jane Oakhill y Kate Cain, (Cain & Oakhill, 1999, 2006, Oakhill & Cain, 2007, 2012), las actividades fueron organizadas en torno a habilidades que se consideran necesarias para el desarrollo exitoso de la comprensión lectora en niños de estas edades: El Vocabulario, la Producción de inferencias, el Monitoreo de la comprensión y la Comprensión de la estructura textual.

El conocimiento acerca del vocabulario y la comprensión lectora son habilidades altamente relacionadas (Perfetti 2007; Perfetti & Hart, 2001). Existen diferentes grados de conocimiento de una palabra, que va desde un nivel más superficial hasta uno más profundo. Una persona puede haber escuchado una palabra, pero ignorar su significado, o conocer vagamente su significado y poder ubicarla en diferentes contextos, pero cuando se conoce una palabra en profundidad se maneja su sentido literal y/o figurativo. Esas palabras existen interconectadas en grandes redes de significados, que se enriquecen indefinidamente. Incluso, en el caso de desconocer palabras, se puede decodificar y a la vez enriquecer su significación de acuerdo al contexto. De modo que, el bagaje lexical que se posea estará vinculado a los niveles de comprensión y expresión lingüística que se alcancen (Oakhill, Cain, McCarthy & Nightingale, 2012).

El monitoreo de la comprensión es la capacidad del lector de reflexionar y evaluar su propio proceso de comprensión (Oakhill, Hartt, Samols, 2005). Un lector activo y con adecuados procesos de comprensión lectora, realiza esta acción automáticamente, pero al encontrarse con situaciones que no comprende debe proceder a resolver el inconveniente y encontrar la estrategia que resuelva el problema detectado (McNamara, 2004). Justamente, se trata de una estrategia metacognitiva que se pone en funcionamiento eficazmente para resolver dificultades de comprensión. Los lectores que fracasan en la comprensión, frecuentemente fallan en el registro de aquello que desconocen,

por lo tanto no se detienen ni resuelven esas situaciones, las pasan por alto y en consecuencia no funciona de un modo eficaz la construcción del significado del texto.

Cain y Oakhill (1999) describen a los procesos inferenciales señalando que el lector debe inferir detalles que no se encuentran explícitamente escritos en el texto, ya sea a través de la integración de enunciados del texto o a través de la incorporación de su conocimiento general con la información textual. Las inferencias se identifican con representaciones que forman parte de la representación que el lector construyó del texto, pero que no está incluida de forma explícita en el mismo (León, 2001). En el proceso de conectar ideas los lectores rellenan "la información faltante" de los textos a partir del conocimiento del mundo, con ayuda de las pistas que van apareciendo en los textos.

Lograr la comprensión de la estructura del texto implicará una serie de habilidades relativas a la jerarquización de temas, a su organización y a la construcción de diferentes y sucesivas síntesis de aquello que se lee (Kendeou, van Den Broek, 2007). Asimismo, el reconocimiento del tipo textual será crucial en este camino, esta identificación funciona como un anclaje valioso en el proceso de construcción de la comprensión de la estructura global del texto (Oakhill & Cain, 2007).

El programa Lee Comprensivamente (Gottheil et al., 2011) está conformado por 16 unidades de comprensión que giran alrededor de un texto, incluyendo actividades que, de manera explícita y graduadas en orden de dificultad creciente, van trabajando los cuatro componentes mencionados: vocabulario, monitoreo de la comprensión, producción de inferencias y comprensión de la estructura textual. Siete de los textos son narrativos y nueve expositivos.

El objetivo general del presente trabajo es analizar la eficacia del programa de intervención para la mejora de la comprensión lectora, Lee Comprensivamente (Gottheil et al., 2011) en una muestra de estudiantes de 4to grado de Educación Primaria de Buenos Aires. Se desprenden de este objetivo

general, dos objetivos específicos: a) analizar los posibles cambios ocurridos en el lapso comprendido entre antes y después de la aplicación del programa en las siguientes variables analizadas: decodificación y comprensión lectora en cuanto al vocabulario, monitoreo de la comprensión, producción de inferencias y comprensión de la estructura textual; y b) analizar la relación entre las variables mencionadas, antes y después de aplicar la intervención.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por un total de 102 niños hablantes nativos del español de 4to grado de la educación primaria (de entre 9 y 10 años), con una edad promedio de 9.25 años ($DE = 0.44$), el 52.94% era de sexo masculino (54 niños). Los niños asistían a tres colegios privados de nivel medio, dos de la localidad de San Isidro, provincia de Buenos Aires, y uno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Se aplicó en 5 aulas en total. Todos los niños participaron con el consentimiento escrito de los padres, a los que se les informó en una reunión las características del estudio, se les aseguró la confidencialidad de la información y el anonimato de la participación. Fueron excluidos del estudio niños con dificultades de aprendizaje, déficits auditivos o del lenguaje y trastornos neurológicos o psiquiátricos.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La intervención llevada a cabo se basó en la utilización del programa Lee Comprensivamente. Cada grupo-aula completó las 16 unidades de trabajo, o "estaciones de un viaje" que proponen dos personajes de ficción. Estos personajes irán explicitando las estrategias que se irán aprendiendo y consolidando durante todo el programa. Cada unidad o estación presenta un texto (narrativo o expositivo) alrededor del cual se trabajan los cuatro componentes de la comprensión que conforman el modelo teórico:

vocabulario, monitoreo de la comprensión, generación de inferencias y comprensión de la estructura textual. El trabajo en el aula es coordinado por el o la educador/a. Cada unidad o estación se aborda de manera organizada en tres momentos: "Antes de leer", en el que se trabajará de manera oral la conceptualización de palabras que se encontrarán luego en el texto y la activación de conocimientos previos; "Lectura activa", momento en el que se leerá el texto dos veces y se señalarán en el mismo aquellas informaciones que generen dudas o que sean novedosas, también este momento incluye intercambios orales relativos al texto que se aborde; y por último "Después de leer", en el que se irán resolviendo actividades, tanto de manera oral como escrita, relacionadas a la comprensión del texto leído, que incluyen búsqueda y diferenciación de información literal, producción de procesos inferenciales (conectivas, elaborativas y léxicas), tareas de monitoreo de la comprensión y de comprensión de la estructura del texto (detección de ideas principales y secundarias, elaboración de resúmenes, asignación de títulos a párrafos, ponderación de información relevante, organización de la información en organizadores gráficos). Los niveles de dificultad van aumentando a medida que el programa avanza. El educador se propone como modelo y guía del trabajo de sus estudiantes, plantea de manera explícita las estrategias, tiende a promover el intercambio oral y andamiar a través de la generación de conflictos cognitivos el progreso de los estudiantes en el camino hacia la comprensión.

INSTRUMENTOS

Para analizar el efecto de la intervención, se emplearon medidas de Vocabulario (WISC IV), de Fluidez Lectora (TECLE y lectura de palabras y no palabras del test LEE), una medida construida *ad-hoc* de Monitoreo de la comprensión, y se analizó el rendimiento en medidas globales de Comprensión (CLP y LEE).

La prueba de Vocabulario del WISC IV (Wechsler, 2010; adaptación argentina:

Taborda y cols., 2010) evalúa el conocimiento de las palabras que demuestra el niño, así como la capacidad de expresar y explicar el significado de dichas palabras y conceptos. La prueba está compuesta por 30 ítems de dificultad creciente. Durante la tarea, el niño tiene que definir o explicar cada una de las palabras que el evaluador presenta. El puntaje máximo de la prueba es de 60 puntos. Los estudios para la adaptación argentina mostraron evidencias satisfactorias de fiabilidad ($\alpha = .90$) y de validez estructural como componente del índice de comprensión verbal (Taborda et al, 2010).

La prueba TECLE (Test de Eficacia Lectora), (Marín & Carrillo, 1999; adaptación argentina: Ferreres et al., 2011), evalúa la eficacia lectora, y consiste en la presentación por escrito de 64 oraciones en las que falta la palabra final, seguidas por cuatro opciones de respuesta. La tarea del niño consiste en marcar la alternativa que completa correctamente la oración descartando tres distractores que son otra palabra visualmente semejante pero no adecuada y dos no-palabras con semejanza fonológica y/o visual. El tiempo de administración está limitado a cinco minutos y la puntuación individual resulta de la suma de respuestas correctas que cada participante logra en los cinco minutos. El puntaje máximo de la prueba es de 64 puntos y los estudios psicométricos previos muestran que el nivel de dificultad de los ítems varía consistentemente conforme aumenta la edad y que la adaptación presenta una adecuada diferenciación entre grupos de edad (Ferreres et al, 2011).

La prueba de lectura de palabras y no palabras del test LEE (Test de Lectura y Escritura en Español, Defior et al., 2006) evalúa precisión lectora, fluidez y velocidad lectora, y consiste en la presentación de 42 palabras y 42 no palabras, es decir secuencias fonotácticas legales del español pero que no remiten a una palabra existente, para su lectura. Se mide la cantidad de palabras y no palabras leídas de forma correcta, se diferencian lecturas correctas pero silabeantes y vacilantes, y también el tiempo de lectura en segundos de palabras y no palabras. El puntaje máximo,

tanto para la prueba de lectura de palabras, como de lectura de no palabras es de 84 puntos. Los estudios psicométricos previos (Defior et al, 2006) muestran evidencias muy satisfactorias de consistencia interna ($\alpha = .80$) y de estabilidad de las puntuaciones ($r = .88$) así como de diferenciación entre grupos de edad y con grupos clínicos.

La prueba CLP (Test de Comprensión Lectora Progresiva, Alliende, Condemartín & Milicic, 1991) permite obtener una medida de la capacidad global de comprensión lectora que posee el niño. La prueba se presenta dividida en ocho niveles de lectura y presenta formas paralelas para cada año escolar. Cada nivel está construido de modo que presente una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de comprensión. Para esta muestra se utilizó una parte del cuarto nivel de lectura, que incluye la respuesta a preguntas en modalidad de respuesta múltiple de un texto narrativo, aplicando las formas paralelas correspondientes a dos diferentes momentos del año. El puntaje máximo de la prueba es de 8 puntos y las evidencias de fiabilidad y validez resultan satisfactorias tanto en el estudio original (Alliende et al, 1991) como en estudios actuales (Neira Martínez, y Castro Yáñez, 2013).

La prueba de comprensión de textos del test LEE (Test de Lectura y Escritura en Español, Defior et al., 2006) permite recoger datos acerca de la construcción por parte del lector de la micro y la macro estructura textual. La tarea consiste en la lectura de tres textos, dos expositivos y uno narrativo, en forma individual. Luego los niños responden a tres preguntas literales y tres de tipo inferencial; con la posibilidad de consultar el texto. Se solicita que seleccionen un título y un resumen para cada texto entre cuatro posibles, esto remite a poder seleccionar entre ideas principales y secundarias y jerarquizar la información textual. La prueba permite obtener un puntaje global de comprensión, y también medidas acerca de la comprensión de la información literal, la macroestructura e inferencias. El puntaje máximo de la prueba es de 48 puntos,

18 puntos para preguntas literales, 18 puntos para preguntas inferenciales y 12 puntos de preguntas acerca de la macroestructura. Las evidencias psicométricas previas (Defior et al, 2006) muestran indicadores satisfactorios de consistencia interna ($\alpha = .70$) y de estabilidad ($r = .51$) así como de validez concurrente con otras medidas.

Para evaluar el Monitoreo de la Comprensión se administró una prueba experimental ad-hoc, que consiste en la presentación de diez textos narrativos breves. La tarea del niño consiste en leer cada uno de ellos y detectar incongruencias, errores o ideas intrusas. Incluye además, la presentación de dos textos expositivos en los que se debe detectar información contradictoria. El puntaje obtenido en la prueba resulta de la resta sobre la cantidad de aciertos en la detección (máximo 18 puntos), menos los errores (omisiones y/o falsas alarmas). Se calculó la consistencia interna de la prueba en la muestra, y se obtuvo un coeficiente aceptable ($\alpha = .74$).

PROCEDIMIENTO

El programa de intervención fue utilizado durante 30 semanas, en un promedio de una sesión semanal de dos horas cátedra. La intervención fue plenamente realizada por el grupo de docentes instruidos en el marco teórico del programa y capacitados para tal fin.

A diferencia de anteriores investigaciones sobre el programa (Gottheil et al., 2011; Fonseca et al., 2014), esta intervención fue llevada a cabo por docentes que fueron capacitados en el modelo teórico, y recibieron asesoramiento y supervisión mensual por parte de los investigadores responsables.

Tanto en el pre-test como en el post-test, algunas pruebas fueron administradas de forma individual (Vocabulario del WISC IV, y pruebas del test LEE) y otras de manera grupal (prueba TECLE, prueba CLP y de Monitoreo de la comprensión). Las pruebas administradas de forma individual se realizaron en dos sesiones de 30 minutos cada una, mientras que las pruebas administradas de forma

grupal, se administraron en una única sesión de 45 minutos. El período de tomas del pre-test se realizó a comienzos del año escolar, en el mes de marzo, mientras que las tomas del post-test se realizaron hacia fines del año escolar, durante la segunda quincena de noviembre.

ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de las pruebas y medidas analizadas, y se comparó el desempeño de los participantes en las mediciones pre y post intervención. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de senderos a partir del método de ecuaciones estructurales, proponiendo un modelo de relación entre las variables analizadas. La Figura 1 muestra el modelo de relaciones de los componentes de la comprensión. El modelo propone que la fluidez lectora (medida a partir del tiempo de lectura de palabras) y el vocabulario, inciden sobre la comprensión de la estructura del texto (medida a partir de la comprensión de información literal y macroestructura), la generación de inferencias y el monitoreo de la comprensión, a su vez estas últimas inciden sobre la comprensión global de textos (medido a partir del puntaje global del test LEE). Para este análisis se utilizó la estimación de máxima verosimilitud como matriz entre las medidas como input para el análisis de datos (Arbuckle, 2014), y se utilizaron los índices de ajuste, siguiendo recomendaciones y convenciones (Hu & Bentler, 1998, 1999). Los índices de ajuste elegidos han sido: χ^2 y χ^2/gl (como prueba de bondad de ajuste del modelo propuesto a los datos), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) y RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation). Para llevar a cabo este análisis se utilizó el programa AMOS 22.0 (Arbuckle, 2014).

RESULTADOS

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de comparación de medias entre las medidas pre y post intervención empleando el estadístico

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de las medidas de lectura, fluidez, vocabulario y de comprensión de textos en condición pre y post-test junto con valores de la prueba *t* de Student y *d* de Cohen.

	Pre-test		Post-test		$t_{(101)}$	p	d
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Lectura de Palabras	68.20	8.34	70.50	8.84	3.71	<.001	0.27
Tiempo de Lectura de Palabras	62.05	19.82	55.45	17.27	5.14	<.001	0.36
Lectura de Pseudopalabras	59.69	10.03	62.10	9.81	2.74	.01	0.24
Tiempo de lectura de Pseudopalabras	74.75	20.49	70.10	19.86	3.51	<.001	0.23
TECLE	30.22	11.05	36.47	11.71	11.61	<.001	0.55
Vocabulario	28.15	6.65	29.82	6.51	2.61	.01	0.25
Información Literal	14.74	2.37	15.80	3.82	2.66	.01	0.33
Inferencias	12.47	4.02	13.54	3.38	2.78	.01	0.28
Macroestructura	9.62	1.98	10.69	1.57	6.20	<.001	0.60
Monitoreo	5.72	6.45	9.65	5.71	6.89	<.001	0.67
Comprensión de Textos LEE	36.82	6.20	39.52	5.89	4.70	<.001	0.45
Comprensión de Textos CLP	3.12	1.54	4.40	1.44	8.30	<.001	0.86

t de Student. En la tabla 1 que se presenta a continuación pueden observarse los estadísticos descriptivos de las medidas pre y post-test, los valores *t* de student, y el valor *d* de Cohen.

Los resultados muestran que post-intervención la mayoría de las medidas de lectura y eficiencia lectora (fluidez) mostraron mejores desempeños: Lectura de palabras, tiempo de lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, tiempo de lectura de pseudopalabras y TECLE.

En relación con las medidas involucradas en las habilidades de comprensión, también se observaron mejores rendimientos después de la intervención: Vocabulario, comprensión de la información literal, inferencias, macroestructura y monitoreo.

En cuanto a las medidas globales de comprensión, también se observó un mejor desempeño post-intervención en comparación con la intervención pre-test realizada: Comprensión a partir del test LEE y comprensión a partir de la prueba CLP.

Con el propósito de analizar cómo las

variables involucradas en la comprensión modificaron su relación luego de la intervención, se decidió llevar a cabo un análisis de senderos a partir del procedimiento de ecuaciones estructurales. Basados en las ideas de Oakhill y Cain (2007), se propuso un modelo (ver Figura 1) donde la fluidez lectora (tiempo de lectura de palabras) y el vocabulario, inciden sobre la comprensión de la estructura del texto (comprensión de información literal y macroestructura), la generación de inferencias y el monitoreo de la comprensión, a su vez estas últimas inciden sobre la comprensión global de textos (Comprensión del test LEE).

El análisis realizado sobre las medidas del pre-test no muestra un ajuste a los datos obtenidos [$\chi^2_{(6)} = 71.65$, $p = .01$; $\chi^2/gl = 2.94$; $AGFI = .82$, $CFI = .96$, $TLI = .91$, $RMSEA = .14 (IC_{90} = .07/.22)$], ya que si bien se obtienen valores buenos al comparar el modelo propuesto con un modelo nulo (CFI y TLI), los indicadores de ajuste son bajos y

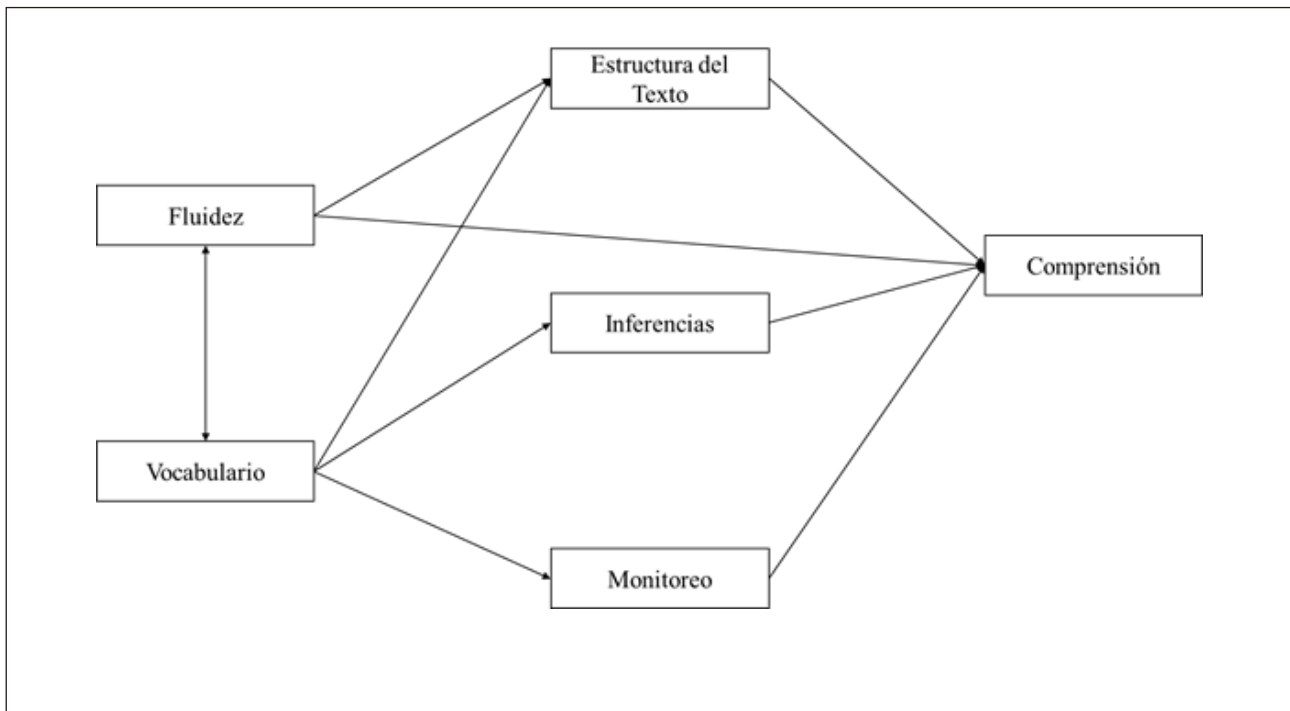


Figura 1. Modelo de relación de los componentes involucrados en la comprensión.

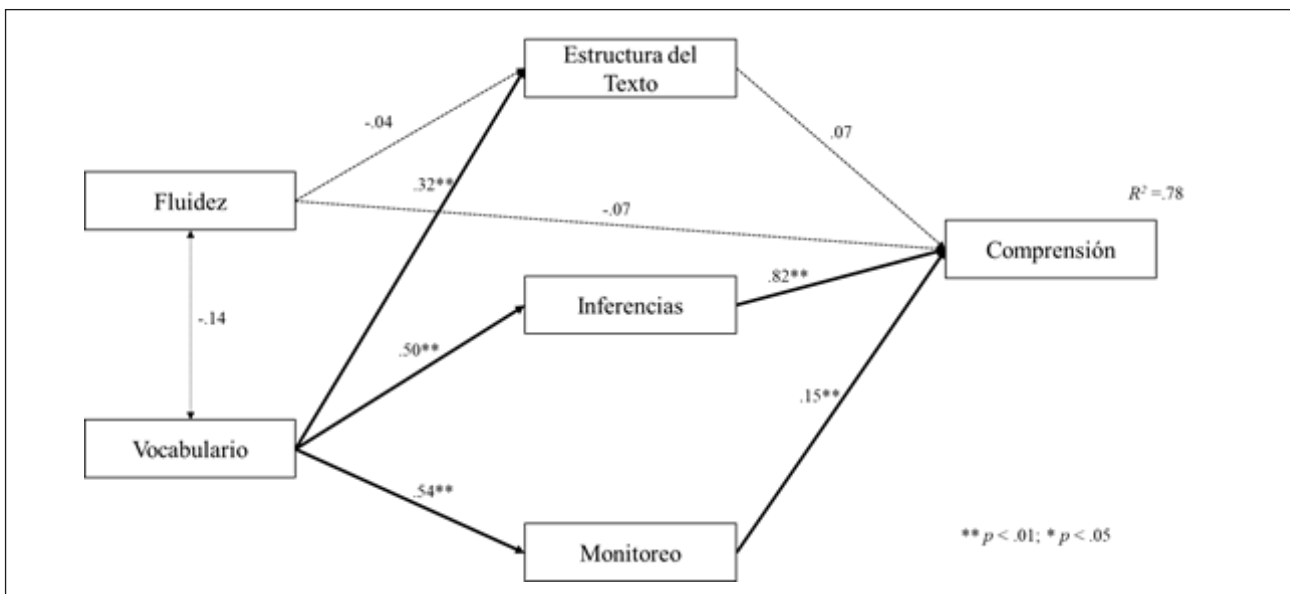


Figura 2. Pesos de regresión entre las variables involucradas en el modelo de relación de los componentes involucrados en la comprensión a partir de las medidas obtenidas luego de la intervención.

alejados de los datos (χ^2 y AGFI) y coincidentes con un alto error de ajuste en la aproximación del modelo (RMSEA).

Por otro lado, el análisis realizado del ajuste del modelo en base a los datos obtenidos luego de la intervención muestra muy buenos valores [$\chi^2_{(6)} = 8.79$, $p = .19$; $\chi^2/\text{gl} = 1.47$; AGFI = .90, CFI = .99, TLI = .97, RMSEA = .07 (IC₉₀ = .00/.15)]. Asimismo, el porcentaje de varianza explicada por el modelo es alto

en torno al 78% ($R^2 = .78$). En la Figura 2, pueden observarse los pesos de regresión entre las variables analizadas.

Al observar los pesos de regresión, se observa que el componente de fluidez verbal no incide sobre la estructura del texto ni tampoco sobre el puntaje global de comprensión. Tampoco se observa una correlación significativa entre el componente de fluidez y el de vocabulario. El conocimiento

acerca del vocabulario incide de manera directa sobre la comprensión de la estructura del texto, la generación de inferencias y el monitoreo de la comprensión. También se observa al analizar los efectos indirectos, que el vocabulario incide de manera indirecta, esto es, a través de la comprensión de la estructura del texto, inferencias y monitoreo sobre la comprensión global [$\beta = .50$, $p = .001$]. La comprensión de la estructura del texto no mostró un efecto significativo sobre la comprensión, en cambio sí mostraron efectos importantes el monitoreo de la comprensión y la generación de inferencias.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo consistió en mostrar los resultados de la aplicación del programa de intervención sobre la comprensión lectora *Lee Compensivamente* (Gottheil et al. 2011) –que está basado en investigaciones de Oakhill y Cain (2007)- sobre medidas de lectura, fluidez y comprensión de textos, en una muestra de estudiantes de 4to grado de escuelas primarias, considerando que la intervención fue llevada a cabo por los propios docentes de los niños, capacitados según el modelo teórico. De este objetivo general, se indicaron dos objetivos específicos: analizar los posibles cambios ocurridos en el lapso comprendido entre antes y después de la aplicación del programa en las habilidades de decodificación y comprensión lectora en cuanto a los componentes del modelo teórico -vocabulario, monitoreo de la comprensión, producción de inferencias y comprensión de la estructura textual- y analizar la consistencia del modelo teórico antes y después de aplicar la intervención.

Con este fin, se administraron pruebas de lectura de palabras, no palabras, de fluidez o eficiencia lectora y también medidas involucradas en la comprensión, tales como pruebas de vocabulario, monitoreo y test específicos de comprensión de textos (LEE y CLP). La administración de las pruebas se realizó pre y post intervención, con el aval de los directivos escolares y el consentimiento de los padres o tutores.

En relación al primer objetivo específico, los resultados del análisis de comparación pre-post intervención mostraron que la mayoría de las medidas de lectura y fluidez fueron mayores luego de la intervención con el programa. En cuanto a las medidas de las habilidades y conocimientos involucrados en la comprensión lectora, el vocabulario mostró un mejor rendimiento luego de la intervención, indicando que los niños no sólo conocieron más palabras, sino que fueron capaces de mejorar su capacidad de expresar y explicar el significado de éstas. El efecto del programa también se observó en la tarea de monitoreo, ya que los niños fueron capaces -luego de la intervención- de identificar con mayor eficacia las incongruencias de los textos y de chequear de manera más adecuada el estado de su comprensión. En este sentido también se observaron mejores desempeños en las respuestas a preguntas acerca del contenido literal del texto y de la macroestructura, ya que los niños, luego de la intervención, fueron capaces de identificar los elementos del texto más relevantes y recordarlos así como pesquisar con mayor precisión la idea central de los textos. En relación al desempeño en preguntas inferenciales -esto es de la información que no se encuentra explícita en el texto pero que debe ser añadida para una buena comprensión-, se observó que los niños lograron luego de la intervención desempeñarse de forma más efectiva que antes.

En cuanto a la comprensión global de los textos, ambas medidas de comprensión administradas (CLP y LEE) mostraron luego de la intervención, un desempeño significativamente más eficiente. Esto indicaría que los niños pudieron alcanzar una representación más robusta y estable del texto gracias a la intervención recibida.

Con respecto al segundo objetivo específico, los resultados del análisis de ecuaciones estructurales muestran que, en el pre-test, el modelo propuesto no mostró un buen ajuste a los datos obtenidos en esta fase. Este resultado se compara con la idea de que, antes de la intervención, las medidas vinculadas a la comprensión no

estaban asociadas de manera estable con el modelo teórico propuesto (Oakhill & Cain, 2007; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005). En cambio, luego de la intervención, las variables vinculadas a la comprensión -vocabulario, comprensión de la estructura del texto, generación de inferencias y monitoreo de la comprensión-, mostraron efectos robustos a diferencia de los de fluidez lectora, que fueron marginales. El dominio del vocabulario mostró efectos directos significativos sobre la comprensión de la estructura del texto, la generación de inferencias y el monitoreo de la comprensión. Esto es concordante con resultados encontrados en la misma línea (Currie & Cain, 2015; Kendeou, Smith, & O'Brien, 2013; Oakhill, Hartt, & Samols, 2005; van Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2014; Wassenburg, Bos, Koning, & Van der Schoot, 2015) que indican que el conocimiento previo guía al lector en la búsqueda de coherencia, lo que permite que pueda monitorear su comprensión, identificar la estructura del texto y las ideas centrales, y elaborar inferencias. Asimismo, el conocimiento acerca del vocabulario también mostró un efecto indirecto y significativo sobre la comprensión lectora, resultado congruente con varias investigaciones previas (Currie & Cain, 2015; Kieffer & Stahl, 2016). El modelo resultante también indicó que el monitoreo de la comprensión y la generación de inferencias están involucradas en la comprensión del texto, no en cambio así el conocimiento de la estructura del texto. Si bien es conocido el rol del monitoreo en la comprensión (Wassenburg, et al. 2015), y también la generación de inferencias (Oakhill & Cain, 2007), ya que la construcción de una representación coherente en memoria requiere del uso de estrategias que permitan chequear el estado de la comprensión momento a momento y además que el lector incluya información de su conocimiento previo para dotar a esta representación de mayor coherencia, es interesante destacar que el efecto no obtenido de la comprensión de la estructura del texto sobre la comprensión ha sido una sorpresa, dado que no se corresponde con resultados anteriores (Cain

& Oakhill, 1999; Oakhill, et al. 2005; Oakhill & Cain, 2007). Probablemente este resultado negativo se haya debido a que los niños han sido entrenados con mayor intensidad en el resto de las habilidades involucradas, a pesar de que ellos mejoraron post intervención esta destreza.

Las intervenciones implementadas de manera explícita y sistemática produjeron modificaciones significativas en los modos de procesar textos en esta población. Como los resultados indican, los niños comenzaron a manejarse de manera autónoma respecto de la detección del significado de palabras desconocidas. Comenzaron a desplegar efectivamente estrategias metacognitivas relativas al monitoreo de la comprensión, habilidad que los llevaba a reconocer el desconocimiento y la necesidad de resolver cada situación mediante la búsqueda de esos significados. De este modo, el monitoreo se vinculaba con el acrecentamiento del vocabulario, y debido al modo de abordarlo en clase, pidiéndoles a los niños definiciones cada vez más completas y precisas, así como indagar acerca de los aspectos lingüísticos específicos y sus vinculaciones con otros significados. En el establecimiento de redes semánticas y sentidos figurados de las palabras, también se observaron niveles más elevados de expresión. Se comprobaron fundamentalmente niveles más elevados en cuanto a la profundización en el conocimiento lexical de este grupo de niños.

Los resultados también indican que, por medio de esta intervención, los niños han logrado establecer las bases para la focalización en los procesos inferenciales, clave del avance en los niveles semánticos de cada grupo. Los niños aprendieron a reconocer información explícita en los textos (información literal) y a construir las inferencias necesarias para lograr niveles de comprensión eficientes. El procesamiento relativo a la categorización de las ideas principales y secundarias, así como a los temas de los textos, permitió a los niños ingresar en un ejercicio relativo a la aplicación de las macrorreglas que los conducía al establecimiento de la macroestructura.

Este modo de trabajo se enmarca dentro

del modelo de RAI, o modelo de Respuesta A la Intervención (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003). La estructura del programa permite responder de un modo secuencial a dicho modelo, permitiendo hacer abordajes de prevención primaria, secundaria y terciaria, característicos de este modelo. De esta manera, se aborda la enseñanza de la comprensión lectora tanto a nivel del grupo general, sin dificultades de aprendizaje, tendiendo a proporcionar más y mejores oportunidades de aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, y logra alcanzar también de un modo remedial a aquellos niños que presenten dificultades en alguno de los procesamientos señalados desde el modelo simple de lectura: Reconocimiento de palabras o en la comprensión lingüística. En conclusión, se puede afirmar que el programa Lee Comprensivamente puede operar en los tres niveles del modelo de RAI, favoreciendo el aprendizaje de la comprensión lectora en una población heterogénea.

Este estudio presenta algunas limitaciones. La primera atañe a que la aplicación del programa, tomó los meses principales del año escolar, lo cual excede los tiempos deseables en un contexto de investigación. No obstante y, tal como se ha planteado, esta experiencia fue llevada adelante por los actores naturales del aula, las docentes, en el contexto diario, en el escenario de interrelación enseñanza aprendizaje cotidiano con la capacitación y asesoramiento relativo al modelo teórico. Este tiempo ha sido ampliamente beneficioso para el aprendizaje de las estrategias de comprensión lectora, ya que brinda la posibilidad de reiterar las experiencias, y de ese modo asentar y consolidar los modos de procesamiento semántico necesarios para comprender textos. Entonces si bien en parte la variabilidad de las puntuaciones pre-post test pueden explicarse por variables evolutivas, ello no menoscaba las evidencias acerca de que hubo un ajuste robusto de los datos empíricos al modelo propuesto luego de la intervención pero no antes.

Otra limitación de este estudio es la ausencia de un grupo control que permita contrastar y comparar los resultados aquí reseñados. En

relación a esto último, es importante señalar que existen investigaciones que anteceden a este estudio (Gottheil et al. 2011; Fonseca et al. 2014) y que comprueban los efectos del modelo teórico y del programa de comprensión, respetando los aspectos antes mencionados como limitaciones: extensión de la aplicación del programa (8 semanas) y grupo control.

Por lo tanto, sin desconocer estas limitaciones, se considera que los resultados aquí hallados pueden considerarse válidos y se resalta el aspecto de aplicación por parte de los educadores como una característica que refuerza las posibilidades de este modelo de intervención.

Además, los resultados obtenidos en este estudio –aún con sus defectos- propenden a dos tópicos fundamentales: el diseño y estudio de programas de intervención basados en la evidencia y el testeo empírico del modelo teórico de Oakhill y Cain para el conocimiento de la comprensión lectora (2007). Para afianzar este enfoque se requiere el desarrollo de estudios que superen las limitaciones aquí indicadas y consoliden los incipientes hallazgos resultantes del programa *Lee comprensivamente*.

- **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Alliende, F., Condemartín, M., & Milicic, N. (1991). *Prueba CLP formas paralelas: prueba de comprensión, lectora de complejidad, lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*. Madrid, ES: CEPE.
- Arbuckle, J. L. (2014). *IBM SPSS AMOS 22 User's Guide*. Mount Pleasant, SC: Amos Development Corporation.
- Borzone, A. M. & Diuk, B. (2001). El aprendizaje de la escritura en español: Estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria*, 18, 1-33.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Oxford, EN: Wiley-Blackwell.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference

- making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11, 489-503.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British journal of educational psychology*, 76(4), 683-696. doi: [10.1348/000709905X67610](https://doi.org/10.1348/000709905X67610).
- Currie, N.K., & Cain, K. (2015). Children's inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 137, 57-75. doi: [10.1016/j.jecp.2015.03.005](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.03.005)
- Defior, C.S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 19(73), 49-63. doi: [10.1174/02103709660560546](https://doi.org/10.1174/02103709660560546)
- Defior, C.S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M. Rosa G. & Serrano Chica, F. D. (2006). LEE. *Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., & China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE). *Neuropsicología Latinoamericana*, 3(1), 1-7.
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A. & Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista neuropsicología latinoamericana*, 6(1), 41-50.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157-171. doi: [10.1111/1540-5826.00072](https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072)
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D. & Molina, S. (2011). *Programa LEE Comprensivamente. Guía Teórica*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Gough, P. B. (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of dyslexia*, 46(1), 1-20.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453. doi: [10.1037/1082-989X.3.4.424](https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424)
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Huerta, E. & Matamala, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Manual del programa de actividades y juegos integrados de lectura: fundamentos, procedimientos de intervención, recomendaciones, instrucciones para educadores y padres*. Madrid, ES: Visor.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Disorders of language, learning and cognition*. Oxford, EN: Wiley-Blackwell.
- Kendeou, P., Smith, E. R., & O'Brien, E. J. (2013). Updating during reading comprehension: Why causality matters. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 39, 854-865. doi: [10.1037/a0029468](https://doi.org/10.1037/a0029468).
- Kendeou, P., & Van Den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & cognition*, 35(7), 1567-1577. doi: [10.3758/BF03193491](https://doi.org/10.3758/BF03193491)
- Kieffer, M. J., & Stahl, K. D. (2016). Complexities of Individual Differences in Vocabulary Knowledge: Implications for Research, Assessment, and Instruction. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context* (pp. 120-137). New York, NY: Routledge.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394. doi: [10.1037/0033-295X.85.5.363](https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363)
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos*, 34(49-50), 113-125.

- McNamara, D. S. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista signos*, 37(55), 19-30. doi: [10.4067/S0718-09342004005500002](https://doi.org/10.4067/S0718-09342004005500002)
- McNamara, D. S., O'Reilly, T. P., Best, R. M., & Ozuru, Y. (2006). Improving adolescent students' reading comprehension with iSTART. *Journal of Educational Computing Research*, 34(2), 147-171. doi: [10.2190/1RU5-HDTJ-A5C8-JVWE](https://doi.org/10.2190/1RU5-HDTJ-A5C8-JVWE)
- Marder, S. E., & Borzone, A. M. (2016). El cerebro convoca al mundo social del niño. *Revista Ibero-americana de Educação*, 72, 147-168.
- Marín, J., & Carrillo, M. (1999). Test colectivo de eficacia lectora (TECLE). Manuscrito no publicado. Departamento de Psicología Básica y Metodología. Universidad de Murcia.
- Neira Martínez, A. y Castro Yáñez, G. (2013). Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Estudios pedagógicos*. vol.39 no.2 Valdivia, Chile. [Scielo](https://doi.org/10.22344/estped.v39n2a01)
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In D. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 47-71). New York: Erlbaum.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 16(2), 91-121. doi: [10.1080/10888438.2010.529219](https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219)
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. New York, NY: Routledge.
- Oakhill, J. V., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Comprehension monitoring and working memory in good and poor de Wecomprehenders. *Reading and Writing*, 18, 657-686. doi: [10.1007/s11145-005-3355-z](https://doi.org/10.1007/s11145-005-3355-z)
- Oakhill, J., Cain, K., McCarthy, D., & Nightingale, Z. (2012). Making the link between vocabulary knowledge and comprehension skill. In A. Britt, S. Goldman & J.-F. Rouet (Eds.), *From words to reading for understanding* (pp. 101-114). New York, NY: Routledge.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383. doi: [10.1080/10888430701530730](https://doi.org/10.1080/10888430701530730)
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D. Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection* (pp. 67-86). Washington DC: American Psychological Association.
- Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. V. (2005). The acquisition of reading , comprehension skill. In J. Snowling & C. Hume (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford, EN: Blackwell.
- Taborda, A., Barbenza, C. & Brenlla, M.E. (2010). Adaptación argentina del WISC IV. Procedimiento de investigación, tipificación y desarrollo de normas para Buenos Aires. *WISC IV Escala de inteligencia para niños de Wechler-IV. Manual técnico y de interpretación*. David Wechler. Buenos Aires, AR: Paidós.
- van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J., & Sanders T (2014). Connectives as processing signals: how students benefit in processing narrative and expository texts. *Discourse Processes*, 52, 47-76. DOI: [10.1080/0163853X.2014.905237](https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.905237)
- Wechsler, D. (2010). *Test de inteligencia para niños* (WISC IV). Buenos Aires, AR: Paidós.
- Wassenburg, S. I., Bos, L. T., Koning, B. B., & Van der Schoot, M. (2015). Effects of an Inconsistency-Detection Training Aimed at Improving Comprehension Monitoring in Primary School Children. *Discourse Processes*, 52(5-6), 463-488. doi: [10.1080/0163853X.2015.1025203](https://doi.org/10.1080/0163853X.2015.1025203)

Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia

Cristina Pinel-Martínez*, María del Carmen Pérez-Fuentes y José Juan Carrión-Martínez

Universidad de Almería, Almería, España

Resumen: La adolescencia se caracteriza por la sucesión de cambios biofisiológicos, sociales, emocionales, psicológicos e intelectuales, que determinan la construcción del autoconcepto y de la resiliencia, la cual sirve de base para conllevar las adversidades que encontrarán a lo largo de la vida. Los principales objetivos de este trabajo son describir los niveles de resiliencia, autoconcepto social y académico, y determinar la correlación entre resiliencia, autoconcepto social y académico. Este estudio transversal de carácter descriptivo-exploratorio se ha llevado a cabo con una muestra de 60 adolescentes, con una edad media de $M=13,02$ (D.T: 0,911) y un rango de edad entre 11 y 14 años. Se les aplicó la escala CD-RISC y el test AF5. El análisis de los datos se llevó a cabo a través del programa estadístico SPSS en su versión 23.0. Los resultados mostraron unos niveles altos de resiliencia, autoconcepto social y académico entre los jóvenes. Se observaron correlaciones positivas entre la resiliencia, el autoconcepto académico y el social. La relación existente entre los niveles de autoconcepto y resiliencia puede servir como punto de apoyo sobre el que impulsar su investigación para determinar las causas de sus posibles variaciones a lo largo del ciclo vital.

Palabras clave: Resiliencia, Género, Autoconcepto, Adolescencia, Correlación.

Relationship between gender, resilience, academic and social self-concept in adolescence

Abstract: Adolescent years are filled with biophysiological, social, emotional, psychological and intellectual changes that determine the unfolding self-concept and resilience, which serves as the bases for coping with the adversities they may face in their daily life. The main objectives of this study are to identify the levels of resilience, social and academic self-concept in relation to teenagers' gender and to determine the correlation between resilience, social and academic self-concept of adolescents. This descriptive-exploratory and cross-sectional rehearsal has been implemented in 60 adolescents with an average age of $M=13.02$ (S.D: 0.911) and an age range between 11 y 14 years old, who correctly completed the CD-RISC and the AF5 tests. Data analysis was performed using the Statistical Package SPSS 23.0. Results brought to light high levels of general resilience, social self-concept and academic self-concept levels. Positive correlations were observed between resilience and academic self-concept and social self-concept, as well as between the two types of self-concept. The relationship between levels of self-concept and resilience can serve as keystone to keep on exploring these constructs to determine the causes of their possible variations throughout the life cycle.

Keywords: Resilience, Gender, Self-concept, Adolescence, Correlation.

El ser humano se caracteriza, entre otras cualidades, por su necesidad de encontrar el sentido que brindan a su existencia las diferentes situaciones que se presentan a lo

largo de su vida, a veces siendo realidades sin trascendencia y otras con un gran peso que marcan y condicionan permanentemente a cada persona (Rincón, 2016). En la mayoría de ocasiones, las circunstancias de vida que definen a cada individuo, ya se vivencien positiva o negativamente, no están predeterminadas en tiempo o espacio, sino que pueden acaecer de manera fortuita y

Recibido: 17/09/2018 - Aceptado: 16/01/2019 - Avance online: 22/02/2019

*Correspondencia: Cristina Pinel Martínez.

Universidad de Almería, Almería, España

C.P: 04120, Almería, España.

E-mail: cpm467@ual.es

esporádica o incluso repetirse y prolongarse a lo largo de diferentes periodos vitales (Coetzee, Ebersöhn, Ferreira y Moen, 2017). Ésta dinámica es la principal precursora del avance y desarrollo del ser humano (Kong, Wang, Hu y Jia, 2015), suponiendo un cambio hacia la mejora íntegra de la persona si esta es capaz de aprovechar cada escenario vivido, o un empeoramiento de las condiciones de vida actuales y futuras si la persona no es capaz de afrontar cada circunstancia satisfactoriamente (Ganotice, Yeung, Beguina y Villarosa, 2016).

Tal y como se puede observar, en este proceso de desarrollo y cambio constante se deben incluir tanto los periodos de esplendor como aquellos momentos bajos que se consideran estresantes. Sin embargo, siguiendo las palabras de Rincón (2016) las culturas occidentales, entre las que incluimos la nuestra, tienden a rehusar las situaciones anómalas que pueden provocar en el individuo daños o perjuicios proporcionando facilidades para asegurar el bienestar social y la salud física y mental, evitando en cierto modo que las personas tengan que enfrentarse a esos escenarios adversos. Aun así, el acontecimiento de dificultades e infortunios es inevitable, constituyendo una parte fundamental del propio ciclo vital, siendo su aceptación de gran importancia en el desarrollo de capacidades que permitan enfrentar, asimilar y superar las circunstancias del día a día (García, Ríos, Carrillo y Sabuco, 2018).

Los individuos que poseen y ponen en práctica este tipo de habilidades, obteniendo un aprendizaje y desarrollo positivo a través de situaciones consideradas desestabilizantes, son aquellos que poseen lo que comúnmente se llama un "perfil resiliente" (Kim y Lee, 2018). La resiliencia está definida como la capacidad de superar situaciones adversas, independientemente del grado de gravedad con el que las percibe cada individuo, que permite salir de ellas fortalecido y de manera airosa (Bouillet, Ivanec y Miljević, 2014; Campos y González, 2018; Rincón, 2016; Rodríguez, Ramos, Martínez y Rey, 2018). Las personas resilientes son capaces de tomar situaciones consideradas perjudiciales como

una base para el crecimiento personal y el autoaprendizaje (Richards, Levesque, Templin y Graber 2016).

El estudio del desarrollo de características resilientes suele centrarse en personas pertenecientes a grupos considerados de riesgo que, en contra de todo pronóstico, no han seguido un desarrollo anómalo (Muñoz, 2016; Pinto, 2014; Costa, Barontini, Forcada, Carrizo y Almada, 2010). Sin embargo, esta capacidad puede ser aprendida e internalizada a cualquier edad e independientemente de la situación personal (Pintado y Cruz, 2017). Aun así, debemos tener en cuenta que no todas las personas pueden llegar a desarrollarla o del mismo modo, poniendo de manifiesto la influencia que algunos factores, como el género, la educación recibida o la edad, pueden llegar a ejercer en su adquisición (Vinaccia, Quiceno y Moreno, 2007).

Si nos fijamos en la edad, aunque esta capacidad tiene tendencia natural a verse reforzada con el trascurso de los años, existe un reconocimiento generalizado sobre la importancia de desarrollar la resiliencia en edades tempranas debido a los múltiples beneficios que puede aportar desde la primera infancia si forma parte del proceso madurativo de la persona, ya que puede ayudar reafirmar la identidad y aumentar la autoconfianza o la seguridad (Coppari, Barcelata, Bagnoli y Codas, 2018; Fínez y Morán, 2017; Sampedro, Alvarez y Begega, 2018). Otros autores afirman que puede mejorar el proceso de aprendizaje, fomentar un desempeño escolar satisfactorio (Acevedo y Restrepo, 2012) y evitar problemas mentales, conductas disruptivas o comportamientos disfuncionales tales como bullying, consumo de drogas o violencia (Esturgó y Sala, 2010; González y Valdez, 2015).

Con este fin y gracias a la necesidad de crear personas resilientes desde la infancia, es cada vez más frecuente su estudio en diferentes etapas educativas, así como su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea por medio de implementaciones a través de maestros y profesores o "tutores de resiliencia" (García y Domínguez, 2013; Pinto, 2014) o de determinar los factores delimitantes en el

desarrollo psicosocial durante estas edades (Pintado y Cruz, 2017; Ramírez y Castro, 2018). Dentro de la población estudiantil, destacamos a los alumnos de educación secundaria por pertenecer a un sector en los que se dan grandes cambios fisiológicos y psicológicos, siendo la incapacidad de los alumnos para enfrentarse a dichos cambios de manera autosuficiente la causa principal de diversos desequilibrios (Salum, Marín y Reyes, 2011). Igualmente, debemos tener en cuenta el género de los estudiantes, ya que aunque nos encontramos en una sociedad cada vez más igualitaria, las propias diferencias físicas y biológicas de cada género influyen en su desarrollo, sobre todo en la etapa de la adolescencia (Fínez y Morán, 2014). En estudios como los realizados por Fínez y Morán (2014), las alumnas tendían a tener menores niveles de resiliencia que sus semejantes varones por ser ellos los que más capacidad demostraban para enfrentarse a los contratiempos y los que más factores protectores adquirían. Otros estudios como los realizados por Villalta y Saavedra (2012) mostraban resultados contradictorios, teniendo las chicas unas medias más elevadas que los hombres aunque sin existir significatividad en estas diferencias.

Además de los cambios que se pueden llegar a producir como consecuencia del género o la edad, debemos tener en cuenta que la resiliencia es el producto de la adquisición de factores protectores, entre otros, el pensamiento crítico, la creatividad (Muñoz, 2016), el humor, la autoeficacia (Fínez y Morán, 2016), el sentimiento de control, el compromiso o la aceptación del miedo al fracaso (Fínez y Morán, 2014). Estos factores protectores están directamente ligados con el desarrollo y la percepción del "yo" en el alumno, refiriéndonos no solo a la persona en sí misma junto con sus cualidades, sino también a la capacidad de regular su conducta respecto aquellas cosas que le rodean, las situaciones que experimenta y los objetos y elementos que cada estudiante considera como suyos (Andrade, Duffay, Ortega, Ramirez y Carvajal, 2017; Himmel, 2002). Esta función de regulación se da gracias

a la autoevaluación y la autoconciencia, dos procesos que permiten a cada individuo conocer sus propias capacidades, dando forma al llamado autoconcepto, el cual es a su vez está orientado hacia el bienestar y el propósito de superación (Bernal y Gálvez, 2017; Valenzuela y López, 2015) Por tanto, para el desarrollo de la resiliencia en la etapa educativa, sería importante conocer los niveles que presentan los estudiantes de autoconcepto.

El autoconcepto está considerado como la definición que cada individuo crea de su persona a partir de factores externos e internos, es decir, una serie de creencias sobre lo que las personas consideran "verdaderas respecto a sí mismos" (Padilla, García, y Suárez, 2008; Valenzuela y López, 2015). Este cambia a lo largo de los años dependiendo de las experiencias vividas por cada uno y se vincula, al igual que la resiliencia, con la edad y el género de los estudiantes, creando una relación directa y positiva respecto a los niveles de resiliencia (González y Valdez, 2015). Según estudios como los realizados por Gonzáles, Huamán, Cubas y Visalot (2018) el 28,7% de los estudiantes manifiestan un autoconcepto positivo y unos niveles de resiliencia media y el 27,3% de los estudiantes con autoconcepto medio tenían niveles altos de resiliencia. Rodríguez et al. (2018) mostraron que cuando los niveles de resiliencia y de autoconcepto se presentaban altos, resultaban ser predictores directamente proporcionales a la implicación escolar y el desarrollo de habilidades para la vida.

Aunque en los inicios del estudio del autoconcepto éste estuvo considerado como un constructo unidimensional, diversos autores lo dividen en diferentes dimensiones que aluden a dichos factores internos y externos mencionados anteriormente. Siguiendo el ejemplo de autores como Fínez y Morán, (2014), quienes toman la división realizada por James en 1985, el autoconcepto consta de "yo material", "yo social" y "yo espiritual". Autores más recientes fragmentan en autoconcepto en cinco factores en los que se puede observar la influencia de las primeras definiciones: social, académico, familiar, físico

y espiritual, haciendo de este constructo un elemento multidimensional (Bernal y Gálvez, 2017; Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005; Salum et al., 2011).

Si bien es cierto que todas las dimensiones afectan de una manera u otra en la progresión del individuo, el autoconcepto social y el autoconcepto académico están especialmente ligados al crecimiento de los alumnos que cursan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Costa y Taberner, 2012). Durante este periodo, la influencia que ejercen las opiniones de su grupo de iguales es mayor que en otras etapas, afectando al desarrollo de su autoconcepto de una manera más significativa (Taberner, Serrano y Mérida, 2017). Del mismo modo, el entorno académico es uno de los contextos que cobra más importancia en el desarrollo biopsicosocial de cada individuo, ya que pasan gran parte de su vida en este escenario. De esta manera, es la base principal para la construcción de la percepción de su rol como estudiante y el pilar en el que se sustenta el aprendizaje que le llevará a relacionarse de manera congruente con su entorno social (Sosa, Sánchez y Guerrero, 2016). Si hacemos alusión al género, estas dos variables de autoconcepto suelen presentar diferencias entre los niños y las niñas en los estudios realizados. En ciertas investigaciones, los varones son los que muestran mayores niveles de autoconcepto social (Reynoso, Caldera, de la Torre, Martínez y Macías, 2018) y las mujeres puntúan más alto en los niveles de autoconcepto académico (Sosa et al., 2016). Sin embargo, en otros estudios son las mujeres las que presentan niveles más elevados tanto en académico como en el social (Padilla et al., 2010), o incluso ambos géneros mantienen una tendencia alta y equilibrada (Fernández, Goñi, Rodríguez y Goñi, 2017).

Como podemos observar, existe una controversia respecto a los resultados de las investigaciones realizadas en los últimos años sobre las diferencias en los niveles de resiliencia y el autoconcepto social y académico. Esta diferencias de opiniones se dan sobre todo dentro del grupo social en el que se incluyen

los estudiantes, así como es las posibles variaciones dependiendo del género del alumnado. Por esta razón y tras esta revisión de la literatura, los objetivos del actual trabajo serán los de identificar y describir los niveles de resiliencia, autoconcepto social y académico en adolescentes; determinar la relación entre el género y los niveles de resiliencia y de autoconcepto social y académico en adolescentes; y definir la correlación entre resiliencia, autoconcepto social y académico de adolescentes.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Nos encontramos ante un trabajo de corte transversal, de carácter descriptivo y exploratorio, el cual ha sido llevado a cabo sobre una muestra de 60 adolescentes pertenecientes a diferentes institutos localizados en el centro y suroeste de la ciudad de Granada (España). El 61,7% (n=37) de la muestra estaba compuesta por chicos, mientras que el 38,3% (n=23) de participantes restantes pertenecían al sector femenino, con una edad media de $M=13,02$ (entre 11 y 14 años, D.T: 0,911).

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para la recogida de datos sociodemográficos, se utilizó una hoja de autorregistro con la que se determinaron las variables de edad (respuesta libre) y género (masculino/femenino) de los encuestados. Al mismo tiempo, se presentó la *Escala de resiliencia CD-RISC (Connor-Davidson Resilience Scale)*, propuesta por Connor y Davidson en 2003. En este caso, nos encontramos ante un test con 25 preguntas cuyas respuestas se encuentran predispuestas en una escala tipo Likert del 1 al 4, correspondientes consecutivamente a "Nada de acuerdo", "Casi de acuerdo", "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo". Sus ítems se dividen de la siguiente manera: *Locus de control y compromiso* (21, 4, 19, 22, 17), *Desafío de conducta orientada a la Acción* (2, 13), *Autoeficacia y Resistencia al Malestar* (7,

10, 16, 24, 11, 5, 15, 18, 25), *Optimismo* y *Adaptación a Situaciones Estresantes* (1, 6, 8, 12, 14) y *Espiritualidad* (3, 9, 20). Aunque con este test se da la posibilidad de poder medir por separado cada una de las dimensiones, en este estudio se ha decidido utilizarlas en conjunto para la medición de la resiliencia en general, tal y como suelen hacer la mayoría de investigaciones en este campo (Díaz y Barra, 2017; Richards et al., 2016; Villalta y Saavedra, 2010). Este test se contabiliza con un mínimo de 25 puntos y un máximo de 100, siendo mayor el nivel de resiliencia cuanto más alta es la puntuación final. El índice de fiabilidad que obtuvieron los autores en su investigación fue de $\alpha = ,89$, encontrándose una fiabilidad con un valor similar en este estudio con un $\alpha = ,876$.

Para la obtención de datos sobre el autoconcepto, se implementó el *Test de Autoconcepto Forma 5 (AF5)*, presentado por García y Musitu en 1999. Para realizarlo, se proporcionó una escala del 1 al 5 donde 1 era "nunca", 2 "Pocas veces", 3 "Algunas veces", 4 "Muchas veces" y 5 "Siempre". El test se compone de 30 preguntas, las cuales se encuentran divididas en cinco tipos de autoconcepto. En este caso, se han utilizado las dimensiones de autoconcepto académico y autoconcepto social por ser, como se ha explicado con anterioridad, dos de los constructos relacionados con los contextos con los que más contacto tienen los adolescentes durante estas etapas y por tanto, los que pueden obtener un mayor desarrollo en este periodo (Padilla et al., 2010; Sosa, Sánchez y Guerrero, 2016). El estudio realizado por los autores, obtuvo una fiabilidad de $\alpha = ,815$. En el presente estudio, la fiabilidad tiene un valor menor, pero igualmente alto ($\alpha = ,788$). Respecto a las dimensiones, el autoconcepto académico presentó una fiabilidad de $\alpha = ,766$; mientras que el autoconcepto social se obtuvo de $\alpha = ,707$. Las preguntas quedan divididas en *Autoconcepto Académico* (1, 6, 11, 16, 21, 26) y *Autoconcepto Social* (2, 7, 12, 17, 22, 27), perteneciendo la suma final de las respuestas de todos los ítems del test al autoconcepto global que posee la persona (autoconceptos social, académico, emocional,

familiar y físico). A mayor puntuación en cada una de las dimensiones, mayor el autoconcepto del alumno. Se ha utilizado los niveles de autoconcepto general de la tabla 1 creada por los autores como guía, para poder discernir entre niveles bajos, medios y altos de autoconcepto general (Salum et al., 2011). A partir de la misma, se ha compuesto una columna propia en la misma tabla para poder determinar los niveles de autoconcepto en cada una de las dimensiones de forma individual (Dimensiones).

Tabla 1
Niveles de autoconcepto: Tabla original (general) y de creación propia (Dimensiones)

Niveles de autoconcepto	General	Dimensiones
Autoconcepto Bajo	De 30 a 69	De 6 a 13
Autoconcepto Medio	De 70 a 109	De 14 a 21
Autoconcepto Alto	De 110 a 150	De 22 a 30

PROCEDIMIENTO

Antes de comenzar con la recogida de datos, se concertó una reunión con los directores y los tutores de los centros implicados, explicando el objetivo, el carácter del estudio y el procedimiento que se iba a llevar a cabo, pidiendo su participación. Una vez aceptaron la petición y al encontrarnos ante una muestra compuesta por menores de edad, se proporcionó la información necesaria por escrito a los participantes y a sus tutores legales, así como un consentimiento firmado de los tutores legales tendrían que firmar en el que se hablaba del carácter voluntario y anónimo de la investigación, cumpliendo así con los requisitos éticos de la Declaración de Helsinki (1975). Se determinaron dos días para cumplimentar el test de forma voluntaria en horario escolar, con la finalidad de obtener el mayor número de participaciones posibles. Por último, se pasó a la recogida de los test para su posterior análisis. La aplicación del test se llevó a cabo de manera colectiva, completando cada alumno individualmente

su test y preguntando las posibles dudas al investigador principal, utilizando para ello los diez primeros minutos de las clases de aquellos tutores escolares que nos dieron permiso para usar ese tiempo.

En un principio, se consiguieron recoger 135 test entre los diferentes centros, de los cuales solo 60 de ellos estaban completados correctamente, de manera que se decidió proceder solo con los completados en su totalidad para evitar resultados alejados de la realidad. El responsable principal de la investigación se encontraba presente durante todo el proceso de realización del test, el cual se encarga de guardar los datos de manera confidencial. Solo se aceptaron los test de aquellos participantes que se encontraban en el momento de la recogida de datos y de aquellos que no poseyesen ninguna discapacidad psíquica que les impidiese completar los cuestionarios de manera fidedigna. Igualmente, tampoco se aceptaron aquellos test en los que los estudiantes no presentasen, en el momento de la realización de los cuestionarios, el consentimiento firmado de los tutores legales que se había expedido con anterioridad, los cuales se separaron de los test para asegurar la confidencialidad y el anonimato.

ANÁLISIS DE DATOS

En la interpretación de los datos y en la comparación de las diferentes variables, se ha utilizado el programa estadístico SPSS versión 23.0 en el que se han analizado los datos para realizar el estudio descriptivo

(Medias y frecuencias) y el correlacional. Dado el tamaño de la muestra y tras rechazar la hipótesis de normalidad gracias a la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se utilizó el test estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney para dos muestras independientes en las comparaciones de los dos grupos de género, resiliencia, autoconcepto social y autoconcepto académico. Así mismo, se realizó una prueba de análisis de correlación de Spearman para el estudio de la fuerza y la dirección de la relación entre las variables dependientes del estudio.

RESULTADOS

Tal y como se puede observar en la Tabla 2 (Estadísticos Descriptivos de las principales variables), los datos descriptivos más destacables son las medias de los constructos, las cuales se muestran altas tanto en la variable de resiliencia como en las dos dimensiones de autoconcepto. En el caso de la distribución de los participantes en cuanto a los niveles de resiliencia, la gran mayoría de estos se encuentran dentro del tramo con altos niveles de resiliencia y autoconcepto. Basándonos en los resultados de la Tabla 2, solo una pequeña parte de los participantes tenían unos niveles bajos de autoconcepto académico, mientras que no se encontraron estudiantes que tuvieran niveles bajos de resiliencia o de autoconcepto social. Todos aquellos que no mostraron unos niveles altos de resiliencia o de autoconcepto social, se situaron en los escalones correspondientes a los niveles medios.

Tabla 2
Estadísticos Descriptivos de las principales variables

Estadísticos descriptivos	Mín.	Máx.	\bar{x}	D.T.	Niveles porcentuales		
					Bajo	Medio	Alto
Resiliencia	2	3,8	3,12	0,43	0% (n=0)	35% (n=21)	65% (n=39)
Autoconcepto Social	2,83	4,83	3,66	0,44	0% (n=0)	45% (n=27)	55% (n=33)
Autoconcepto Académico	2	5	3,99	0,68	1,7% (n=1)	21,7% (n=13)	76,7% (n=46)

Tabla 3
Género por resiliencia, autoconcepto social y autoconcepto académico

Género por autoconcepto académico, autoconcepto social y resiliencia		Rango promedio	Umw	Z	p
Resiliencia	Masculino	31,11	403	-0,342	,732
	Femenino	29,52			
Autoconcepto Social	Masculino	29,36	383	-0,65	,516
	Femenino	32,33			
Autoconcepto Académico	Masculino	28,54	353	-1,11	,267
	Femenino	33,64			

Tabla 4

Correlación Bivariada de Spearman para las variables de autoconcepto académico, social y resiliencia.

Correlación entre resiliencia, autoconcepto social y autoconcepto académico	Autoconcepto	Dimensiones
Social	Autoconcepto	,625**
Académico		,318**

*. La correlación es significativa en el nivel ,05 (bilateral).
**. La correlación es significativa en el nivel ,01 (bilateral)

Tal y como se presentan los resultados de la Tabla 3 (Género por resiliencia, autoconcepto social y autoconcepto académico), no existen diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$), entre los niveles de autoconcepto académico, autoconcepto social y resiliencia en comparación con el género de los estudiantes.

En el análisis correlacional se puede observar una relación positiva, significativa y alta entre las variables de resiliencia y autoconcepto académico al nivel de ,05. De esta manera, la resiliencia se encuentra positivamente relacionada con el Autoconcepto Social. Por otra parte, la resiliencia también ha mostrado una relación positiva, pero esta vez moderada, con el autoconcepto social, al nivel de ,01. La relación que se mostró entre las dos dimensiones de autoconcepto fueron moderadas y positivas en el nivel ,05.

DISCUSIÓN

En este estudio, se puede encontrar que la media de la resiliencia se mantiene en valores bastante elevados. Fínez y Morán (2014) toman la resiliencia desde el punto de vista académico, presentando medias igualmente altas y comparándolas con los niveles de agotamiento de los estudiantes, los cuales suelen ser bajos. Otros estudios muestran resultados contradictorios, con bajos niveles de resiliencia en niños de educación primaria. Sin embargo, estos estudios se centran en colegios en desventaja social y económica, donde los niños no han desarrollado factores de protección internos (autoeficacia, aprendizaje, identidad, etc.) ni externos (apoyo familiar, confianza en las personas, afectividad, etc.) (Campos y González, 2018). Estos datos dan a entender la importancia de mantener y enseñar al alumnado a cómo mantener los niveles de resiliencia altos, evitando así el agotamiento académico y mejorando la propia percepción del alumnado de sus habilidades académicas y para la vida (González, Huamán, cubas y Visalot, 2018).

Respecto al autoconcepto, se ha considerado en la presente investigación priorizar el estudio del Autoconcepto Social y del Autoconcepto Académico frente al resto de dimensiones de este constructo. Aunque existen varias investigaciones que estudian el autoconcepto, incluyendo el físico, emocional y familiar (Padilla et al., 2010), diversos autores se encuentran de acuerdo

en que la falta de autoconcepto social y académico están directamente relacionados con múltiples dificultades en estudiantes en edades entre 12 y 20 años, como por ejemplo, una inadecuada percepción del rol de estudiante o incapacidad para mantener relaciones interpersonales (Bernal y Gálvez, 2017; Fernández, Goñi, Rodríguez y Goñi, 2017; Sosa, Sánchez y Guerrero, 2016). De acuerdo con los resultados obtenidos en este trabajo, las medias de Autoconcepto Social y Autoconcepto Académico se mantienen altas en el alumnado de educación secundaria. Estos resultados se repiten en investigaciones tales como las llevadas a cabo por Padilla et al. (2010) o Hernández, Hernández y López (2017) las cuales afirman que los estudiantes, sobre todos aquellos que se encuentran en las etapas de primaria y de secundaria, mantienen unos niveles de autoconcepto altos (al igual que pasa con los de resiliencia), debido al apoyo familiar, al soporte que los jóvenes suelen encontrar en sus semejantes y las propias expectativas de futuro que los mueven a mejorar académicamente en el presente (Himmel, 2002; Rodríguez, Ramos, Martínez y Rey, 2018).

Siguiendo en la línea del autoconcepto, más de tres cuartos de los estudiantes se encontraban por encima de la media o dentro de los valores normales de Autoconcepto Académico. No se observaron participantes con niveles preocupantemente bajos en el Autoconcepto Social o en los niveles de Resiliencia. En términos generales, son pocos los casos que se dan de estudiantes con baja autoestima o con niveles de resiliencia por debajo de la media. Como hemos mencionado anteriormente, los estudiantes que pertenecen a este grupo de personas suelen ser alumnos con algún tipo de discapacidad, dificultad, problema físico o psíquico, o alumnado en situación de desventaja social o económica (Andrade, Duffay, Ortega, Ramírez y Carvajal, 2017; Taberner, Serrano y Mérida, 2017)

En cuanto a la comparación de los niveles de resiliencia respecto al género de los participantes, los resultados encontrados no mostraron diferencias significativas entre niños y niñas. La falta de significatividad

hace que los resultados no apoyen los de otros estudios en los que si se encuentran diferencias significativas, como por ejemplo, la investigación realizada por Pintado y Cruz (2017) o Ramírez y Castro (2018) donde se encontró una tendencia natural en los hombres a tener mayores niveles de resiliencia que las mujeres, independientemente de la situación en la que estos se encuentren. En nuestro caso, la aproximación que tienen los niveles de resiliencia entre niños y niñas se puede deber a la zona geográfica en la que se encuentra el colegio. Este alumnado vive en una sociedad que, por una parte, da gran importancia al equilibrio social y el bienestar presente y futuro de los individuos que la componen y, por otra, en la que cada vez es más frecuente encontrar una igualdad de condiciones en mujeres y hombres, ofreciéndoles un trato similar y las mismas oportunidades para desarrollar esta capacidad (Rincón, 2016)

En la comparación de medias respecto al género y las variables de autoconcepto, las diferencias encontradas en este estudio tampoco fueron significativas. Podemos encontrar una gran variedad de resultados cuando hablamos de género y autoconcepto. Por ejemplo, en la investigación llevada a cabo por Garaigordobil, Durá y Pérez (2005), aunque las mujeres puntúan por encima de los hombres en lo que refiere a Autoconcepto Académico, se puede encontrar una similitud con los resultados presentados en este estudio en cuanto autoconcepto social, ya que no los autores tampoco encontraron diferencias en esta dimensión. En otros estudios como el de Padilla, García y Suárez (2010), si encontraban una diferencia significativa a favor de las mujeres en el Autoconcepto Académico, mientras que los hombres presentaban mayores medias en el Autoconcepto Social. Esta discrepancia en los resultados de investigación hallados en torno al autoconcepto, demuestra la importancia de continuar trabajando sobre este constructo, teniendo en cuenta diferentes variables relacionadas con los estudiantes para determinar posibles causantes de este tipo de variaciones en poblaciones tan similares.

En cuanto el análisis correlacional entre

las diferentes variables, este ha mostrado una relación positiva y moderadamente alta, entre la resiliencia y la dimensión del autoconcepto académico. Entre la resiliencia y el autoconcepto social, aunque también existe una relación positiva, está se muestra a unos niveles moderados, situación que se repite en la relación entre las dimensiones del autoconcepto. Estos resultados son similares a los que muestran investigaciones como la llevada a cabo por Fínez y Morán, (2014), en las que el autoconcepto y la resiliencia presentan una correlación igualmente positiva, aunque moderada, con una correlación de $r=,386$. Otros autores, exponen relaciones significativas similares a las mostradas en este estudio en referencia al Autoconcepto Social y Académico, con una relación igualmente positiva, aunque en este caso sean fuertes (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011). Los alumnos resilientes son capaces de crear una imagen más positiva sobre sí mismos, lo que a su vez genera menos desconfianza en sus propias capacidades y mayor destreza para superar situaciones adversas, lo que podría explicar estas relaciones que se muestran en los resultados (Fínez y Morán, 2014). Sin embargo, debemos tener en cuenta la posibilidad de que esta relación se pueda ver influenciada por una tercera variable no tenida en cuenta en el presente estudio en el análisis correlacional, como por ejemplo, la edad, la localización del centro, la personalidad, o la situación familiar del alumnado (Acevedo y Restrepo, 2012; Campos y González, 2018). Estos factores podrían suponer una variación en el grado de relación o incluso en la propia causalidad entre la resiliencia y el autoconcepto en caso de que se introduciesen en el estudio estas y otras variables no controladas.

Se considera necesario hablar de las limitaciones presentes en este estudio, de manera que puedan ser tenidas en cuenta en futuras investigaciones. La muestra que se ha utilizado es pequeña, estando compuesta por un total de 60 estudiantes, lo que podría aumentar el riesgo de error en los resultados. Este número se debe, por una parte, a las dificultades que se han encontrado al realizar

el test y por otra, a la necesidad de que todos los niños traigan el consentimiento firmado de sus tutores legales en los días en los que se procede aplicar los cuestionarios. Aunque los cuestionarios elegidos estaban validados para las edades con las que se ha trabajado, los alumnos han presentado dudas en algunos de los apartados, cuya redacción podía dar lugar a ambigüedades. Esta dificultad se ha intentado suplir a través de las explicaciones dadas por el investigador principal. Aun así, más de la mitad de los niños dejaron ítems sin contestar o con varias respuestas, lo que invalidaba dichos test, dejándonos con una población más pequeña de la deseada. Sería por tanto de interés y una mejora en el proceso, la creación y validación de un test que realmente se adapte a este sector educativo, evitando preguntas ambiguas y extensas que puedan confundir a alumnado.

Por otra parte, los resultados de este estudio muestran una relación entre estos dos constructos, desvelando la importancia de seguir esta línea de investigación para poder establecer relaciones más precisas. En este caso, se podían utilizar poblaciones más extensas, así como otras variables de diversa índole (personal, académica, social, etc.), con las que se pueda determinar las verdaderas causas y dirección de dicha relación y hacer un perfil más preciso.

Tal y como se puede observar, el autoconcepto y la resiliencia son dos constructos que es necesario desarrollar desde la primera infancia para una formación íntegra como ser humano social, activo y autosuficiente. Este estudio sirve como base para mejorar el conocimiento actual de este tema, sobre todo el de los docentes, de manera que sea de utilidad a la hora de concienciar de la importancia de su desarrollo dentro de las aulas. Además, sirve como incentivo para potenciar una evolución positiva en aquellos alumnos con niveles bajos de resiliencia y autoconcepto, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionando una educación de calidad.

- **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

- **Agradecimientos.**

Esta investigación ha sido realizada bajo el programa de becas FPU (Formación del Profesorado Universitario) financiado por el Ministerio de Educación cultura y deporte del gobierno de España, concedida a la primera autora, Cristina Pinel Martínez, con referencia FPU16/05225.

REFERENCIAS

- Acevedo, V.E. y Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, 301-319.
- Andrade, J.A., Duffay, L., Ortega, P.A., Ramírez, E. y Carvajal, J.E. (2017). Autoestima y desesperanza en adolescentes de una institución educativa del Quindío. *Revista Duazary*, 14(2), 179-187. Doi: [10.21676/2389783X.1968](https://doi.org/10.21676/2389783X.1968).
- Bernal, F. y Gálvez, F. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de Orientación Educacional*, 31(60), 1-23.
- Bouillet, D., Ivanec, T.P. y Miljević, R. (2014). Preschool teachers' resilience and their readiness for building children's resilience. *Health Education*, 114(6), 435-450. Doi: [10.1108/HE-11-2013-0062](https://doi.org/10.1108/HE-11-2013-0062).
- Campos, S.R. y González, M.C. (2018). Resiliencia en la escuela: Un camino saludable. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 8(1), 9-22. Doi: [10.18259/acs.2018002](https://doi.org/10.18259/acs.2018002)
- Coetzee, S., Ebersöhn, L., Ferreira, R. y Moen, M. (2017). Disquiet voices foretelling hope: rural teachers' resilience experiences of past and present chronic adversity. *Journal of Asian and African Studies*, 52(2), 201-216. Doi: [10.1177/0021909615570955](https://doi.org/10.1177/0021909615570955).
- Coppari, N., Barcelata, B.E., Bagnoli, L. y Codas, G. (2018). Efectos de la edad, el sexo y el contexto cultural en la disposición resiliente de los adolescentes de Paraguay y México. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 16-22. Doi: [10.21134/rpcna.2018.05.1.2](https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.1.2).
- Costa, S., Barontini, M., Forcada, P., Carrizo, P. y Almada, L. (2010). Estrés psicosocial y baja resiliencia, un factor de riesgo de hipertensión arterial. *Revista argentina de cardiología*, 78(5), 425-431.
- Costa, S. y Taberero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- Díaz, C. y Barra, E. (2017). Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 1(1), 75-86. Doi: [10.4067/S0718-07052017000100005](https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100005).
- Esturgó, M.E. y Sala, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 830-837.
- Fernández, A., Goñi, E., Rodríguez, A. y Goñi, A. (2017). Diferencias de sexo y edad en el autoconcepto social. *Universitas Psychologica*, 16(2), 192-201. Doi: [10.11144/Javeriana.upsy.16-2.dsea](https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.16-2.dsea).
- Fínez, J. y Morán, C. (2016). La resiliencia y su relación con salud y ansiedad en estudiantes españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 409-416. Doi: [10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.90](https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.90).
- Fínez, M.J. y Morán, C. (2014). Resiliencia y autoconcepto: su relación con el cansancio emocional en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(6), 289-296. Doi: [10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.746](https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.746)
- Fínez, M.J. y Morán, C. (2017). Resiliencia y autovaloraciones esenciales: Estudio comparativo en adolescentes y jóvenes. *Psychology. society and education*, 9(3), 347-356. Doi: [10.25115/psye.v9i3.857](https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.857)
- Fuentes, M., García, J., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Ganofice, F.A., Yeung, S.S., Beguina, L.A. y Villarosa, J.B. (2016). In search for H.E.R.O among Filipino teachers: the relationship

- of positive psychological capital and work-related outcomes. *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 407-414. Doi: [10.1007/s40299-015-0267-9](https://doi.org/10.1007/s40299-015-0267-9)
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- García, M.C. y Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. Doi: [10.11600/1692715x.1113300812](https://doi.org/10.11600/1692715x.1113300812)
- García, M., Ríos, M.I., Carrillo, C. y Sabuco, E. (2018). The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students. *Educational Psychology*, 38(1), 1-13. Doi: [10.1080/01443410.2015.1044944](https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1044944)
- González, E., Huamán, M., Cubas, N. y Visalot, G. (2018). Resiliencia y autoconcepto de los estudiantes, Facultad de Enfermería Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, Chachapoyas - 2014. *Revista de Investigación Científica UNTRM: Ciencias de la Salud*, 1(1), 59-65.
- González, N.I. y Valdez, J.L. (2015). Resiliencia. Diferencias por Edad en Hombres y Mujeres Mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1996-2010. Doi: [10.1016/S2007-4719\(15\)30019-3](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(15)30019-3)
- Hernández, V., Hernández, M.S. y López, A. (2017). Uso de redes sociales y autoconcepto en niños de primaria. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas.*, 3(5), 31-37.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior - Retención y movilidad estudiantil. *Revista Calidad en la Educación*, 17, 91-108.
- Kim, S.R. y Lee, S.M. (2018). Resilient college students in school-to-work transition. *International Journal of Stress Management*, 25(2), 195-207. Doi: [10.1037/str0000060](https://doi.org/10.1037/str0000060)
- Kong, F., Wang, X., Hu, S. y Liu, J. (2015). Neural correlates of psychological resilience and their relation to life satisfaction in a sample of healthy young adults. *Neuroimage*, 123, 165-172. Doi: [10.1016/j.neuroimage.2015.08.020](https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.08.020)
- Muñoz, V. (2016). La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 79-89.
- Padilla, M.T., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Pintado, S. y Cruz, M.F. (2017). Factores de resiliencia en niños y adolescentes con cáncer y su relación con el género y la edad. *CIENCIA ergo-sum*, 24(2), 137-144.
- Pinto, C.G. (2014). Psychological resilience: an approach to the concept, theoretical framework and relation with child sexual abuse. *Summa Psicológica UST*, 11(2), 19-33. Doi: <https://doi.org/10.18774/448x.2014.11.129>
- Ramírez, I.A. y Castro, M. (2018). Análisis de los niveles de resiliencia en función del género y factores del ámbito educativo en escolares. *ESHPA-Education, Sport, Health and Physical Activity.*, 2(1), 50-61.
- Reynoso, O.U., Caldera, J.F., De la Torre, V., Martínez, A. y Macías, G. (2018). Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 9(1), 100-119. Doi: [10.29365/rpcc.20180529-66](https://doi.org/10.29365/rpcc.20180529-66)
- Richards, A.R., Levesque, C., Templin, T.J. y Graber, K.C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19(3), 511-536. Doi: [10.1007/s11218-016-9346-x](https://doi.org/10.1007/s11218-016-9346-x)
- Rincón, B. (2016). Resiliencia y educación social Resilience and social education. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 79-94.

- Rodríguez, A., Ramos, E., Martínez, I. y Rey, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108. Doi: [10.5944/EDUCXXI.16026](https://doi.org/10.5944/EDUCXXI.16026)
- Salum, A., Marín, R. y Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- Sampedro, P., Alvarez, P. y Begega, A. (2018). Coping with stress during aging: The importance of a resilient brain. *Current Neuropharmacology*, 16(3), 284-296. Doi: [10.2174/1570159X15666170915141610](https://doi.org/10.2174/1570159X15666170915141610)
- Sosa, D., Sánchez, S. y Guerrero, E. (2016). Autoconcepto académico: modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. *Campo abierto*, 35(2), 69-82.
- Tabernero, C., Serrano, A. y Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa*, 23(1), 9-17. Doi: [10.1016/j.pse.2017.02.001](https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.02.001)
- Valenzuela, B. y López, M.D. (2015). Autoconcepto de estudiantes universitarios chilenos con discapacidad. Diferencias en función del género. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 153-170.
- Villalta, M. y Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78. Doi: [10.11144/Javeriana.UPSY13-1.oete](https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.oete)
- Vinaccia, S., Quiceno, J.M. y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16(1), 139-146.

Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto

Adoración Díaz-Lopez^{*1}, Francisco José Rubio-Hernández¹ y Noelia Carbonell-Bernal²

¹Universidad de Murcia

²Universidad Internacional de la Rioja

Resumen: Los escolares se enfrentan diariamente a infinidad de retos. Para superarlos cuentan con la ayuda del grupo de iguales, familia o profesorado. Sin embargo, los discentes quedan expuestos cuando dentro del centro escolar no encuentran apoyo frente a fenómenos violentos. De esta forma, surge la necesidad de fortalecer el clima de convivencia escolar y de dotar a los alumnos y alumnas de competencias emocionales. La presente investigación pretende analizar la eficacia de un programa de inteligencia emocional en la mejora del clima de convivencia y el bullying, así como en el desarrollo de ciertas habilidades emocionales. Para ello, se implementó el programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) en una muestra de 27 sujetos. Como instrumentos de recogida de información se utilizaron el Test Bull-S y el cuestionario Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE). El diseño de investigación fue pre-experimental con medidas repetidas pretest-postest. Los datos sugieren, tal como recogen investigaciones previas, la pertinencia del programa para la mejora de ciertos aspectos del clima de convivencia y acoso escolar, así como para desarrollo de la motivación y la empatía. Se concluye, con carácter exploratorio, la idoneidad de abordar la educación emocional en la adolescencia como herramienta preventiva de problemas de convivencia escolar.

Palabras clave: Clima de convivencia, Acoso escolar, Inteligencia Emocional, Intervención Educativa, Convivencia Escolar.

Effects of the application of an emotional intelligence program on the dynamics of bullying. A pilot study

Abstract: It is well known that schoolchildren are faced with a large number of challenges every day. The support of their peer group, family, or teachers can help them to overcome these challenges. However, students are vulnerable when they do not find support against violent actions at school. Hence, the importance of strengthening the atmosphere of school coexistence and providing students with emotional tools. The present investigation analyzed the effectiveness of an Emotional Intelligence program for the improvement of the climate of coexistence and bullying as well as for the development of emotional skills. For this purpose, the "Convivencia e Inteligencia Emocional" (CIE [Coexistence and Emotional Intelligence]) program was implemented in a sample of 27 students. The Bull-S Test and the Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) questionnaire were used to collect the data. The method followed was pre-experimental with repeated pretest-posttest measures. The analysis of the results confirmed the relevance of the CIE program in terms of improving certain aspects of the climate of coexistence as well as in the development of motivation and empathy. It is concluded that, with an exploratory character, addressing emotional intelligence in adolescence is a way to prevent problems of coexistence at school.

Keywords: Climate of Coexistence, Bullying, Emotional Intelligence, Educative Intervention, Coexistence School.

Berra y Dueñas (2013) conceptualizan la convivencia escolar como la interrelación entre

los diferentes miembros de un establecimiento educacional, la cual no se limita a la relación entre personas sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa.

La convivencia, cuando es adecuada, puede ser entendida como un modo de vivir

Recibido: 29/09/2018 - Aceptado: 22/01/2019 - Avance online: 06/03/2019

*Correspondencia: Cristina Pinel Martínez.

Universidad de Almería, Almería, España

C.P. 04120, Almería, España.

E-mail: cpm467@ual.es

en relación o en interrelación con los otros, en la cual se respeta y tienen en cuenta las características y diferencias individuales de las personas involucradas. Para que exista un clima de convivencia dentro del aula, debe de existir una naturaleza prosocial, preocupada por la formación socioemocional y en valores de sus miembros. Este reto conllevaría no solo a elevar la calidad educativa, sino también a tener profundos beneficios sobre la comunidad escolar.

Además, existen evidencias de que tanto el clima escolar, en particular, como la forma de convivencia escolar, en un sentido más amplio, presentan efectos positivos sobre el rendimiento de los alumnos, su desarrollo afectivo y ético, el bienestar personal y grupal de la comunidad y sobre la formación ciudadana (Viana-Orta, 2013).

Orbegoso y Morocho (2016) afirman que en las prácticas educativas actuales se ha descuidado la enseñanza de una competencia muy importante en las aulas, como es la de aprender a convivir, lo cual ha llevado a que en el manejo de conflictos en los centros educativos primen las vías sancionatorias en oposición a otros métodos más creativos que eliminen la cultura de la violencia. En su análisis, la autora propone alternativas en las que se busque la creación de espacios más democráticos y se implemente la práctica de valores, el trabajo en equipo, la mediación y la educación emocional, entre otras alternativas.

Desde un enfoque similar, se ha apreciado un aumento en la demanda social en relación a la convivencia escolar positiva y sana, lo cual ha llevado a que, desde distintas instancias superiores, se inste a la comunidad educativa a poner en práctica soluciones compartidas para frenar, redimir y erradicar los conflictos en el aula que alteran el clima de convivencia. En este sentido, cabe mencionar las propuestas del defensor del pueblo (Defensor del Pueblo, 2007) y de los documentos derivados de los diferentes encuentros del Consejo Escolar del Estado (CEE, 2001). Por ello, las administraciones públicas han promulgado diversas normativas tratando de proporcionar estrategias a las instituciones educativas para que actúen de manera

coordinada y cohesionada, sobre todo, y especialmente, cuando se está ante casos de violencia escolar. Sin embargo, solo 1 de cada 4 comunidades autónomas contempla dentro de su legislación un protocolo que promueva la prevención, guíe la evaluación y establezca los ejes de la intervención ante un fenómeno que altera y afecta de manera directa el clima de convivencia, el *bullying* o acoso escolar, así como la modalidad virtual del mismo, el *cyberbullying* (Cerezo y Rubio, 2017; Díaz y Rubio, 2018; Rubio y Díaz, 2018).

Por su parte, Dan Olweus (1991) define la violencia escolar, maltrato entre iguales o *bullying* como:

La conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, generalmente más débil, al que escoge como víctima de repetidos ataques sin que medie provocación alguna, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de miedo indefensión y aislamiento de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios (citado en Cerezo, 2007, p. 5).

De este modo, el fenómeno *bullying* es entendido como un tipo de acoso escolar y a su vez como un problema de conducta grupal, emergente de las malas relaciones que se generan en el aula, donde, con frecuencia, tanto los agresores, las víctimas como los observadores se encuentran inmersos en un proceso de inadaptación social. Como se percibe, se incluye un grupo de comportamientos heterogéneos, tales como exclusión social, agresión física directa e indirecta, agresión verbal, amenazas y acoso sexual, que varían de acuerdo al grado de sofisticación social necesario para alcanzarlos (Cerezo, 2012)

Es importante añadir que éste fenómeno ha sido estudiado durante los últimos años por diferentes autores, tales como Beightol, Jeverson, Gray, Carter y Gass (2009), así como por Correia y Dalbert (2008), entre otros. Todos ellos han determinado la existencia de tres roles principales de esta interacción: el agresor (*bully*), la víctima y el observador.

Por ende, en el encuadre de esta dinámica confluyen en un espacio común los dos polos de la violencia: los agresores, o *bullies*, y sus víctimas. El problema va más allá de los episodios concretos de agresión y victimización. Por un lado, cuando un sujeto recibe las agresiones de otro de manera sistemática, generaliza la percepción hostil al conjunto del ambiente escolar, generando graves estados de ansiedad y aislamiento, y con ello, la consiguiente pérdida del interés por aprender (Cerezo, 2009); por otro lado, el agresor va afianzando su conducta antisocial, cuyas consecuencias suelen provocar la exclusión social y la predelinuencia (Olweus, 1991). Así, verse inmiscuido en una dinámica de acoso escolar no solo tiene un impacto negativo para el sujeto en situación de indefensión, es decir, la víctima, sino también en el agresor. La víctima de la agresión puede desarrollar graves síntomas de ansiedad, inseguridad y baja autoestima, inmediatas y persistentes a lo largo de la vida. Del mismo modo, el agresor puede desarrollar una tendencia a conductas desafiantes, desacato a la autoridad y repetidos episodios de agresividad que condicionaran el desarrollo de su vida adulta (Cerezo, 2007; Piñuel y Oñate, 2006). Como gravedad añadida, Martínez-Otero (2017) señala que todos los implicados en este tipo de violencia, independientemente del rol que ocupen, son más vulnerables de sufrir desajustes psicosociales y problemas psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta.

Se constata así que el entramado surgido a tenor del fenómeno del *bullying* no solo toca de cerca a los implicados en la dinámica, sino que, además, el clima afectivo del grupo de iguales sufre una importante pérdida de actitudes prosociales, favoreciendo la falta de consideración hacia los demás (Cerezo, 2007; Roland y Galloway, 2002) y la consiguiente merma y decadencia de la calidad del clima educativo. Se trata, pues, de un fenómeno de amplia repercusión que afecta a la comunidad educativa en su totalidad y quebranta la propia sensación de seguridad. Es por ello que la acción educativa pierde sentido y se pervierte en un contexto en el que es posible

el ejercicio del abuso de poder y en el que de un modo u otro se refuerza, por acción u omisión, el miedo y la sumisión. Este tipo de relaciones que se cursan con tanta impunidad, distorsionando y quebrantando el grupo clase terminar por debilitar o quebrantar el clima de convivencia.

Además de la gravedad de las consecuencias del *bullying* a corto y largo plazo, investigaciones realizadas durante las últimas décadas (Avilés y Monjas, 2005; Piñuel y Oñate, 2006) revelan el incremento paulatino de las incidencias violentas. El informe del Defensor del Pueblo (AA.VV.2007) también destaca la presencia de este fenómeno en más del 50% de los centros escolares españoles. Asimismo, revisiones sistemáticas de la normativa educativa relacionada con el acoso escolar y el ciberacoso (Cerezo y Rubio, 2017; Rubio y Díaz, 2018) señalan que el respaldo normativo otorgado a esta problemática es insuficiente y poco ajustado a las medidas propuestas en el citado informe del Defensor del Pueblo Español.

En otro orden de cosas, es pertinente reseñar que la implicación en este fenómeno denota la expresión de cierto desajuste emocional, una carencia o una inteligencia emocional poco desarrollada. Diversos estudios han puesto de manifiesto el papel de la expresión y regulación emocional como correlatos y/o posibles predictores de la victimización dentro de la dinámica de *Bullying* (Garner y Lemerise, 2007). En esta línea Fergus y Zimmerman (2005) apuntan que el agresor, por lo general, no goza de habilidades sociales que le permitan comunicar o expresar sus deseos, empatía para ponerse en el lugar del otro ni autocontrol que le facilite calmarse ante un conflicto o provocación. Estévez, Carrillo y Gómez-Medina (2018) señalan que la mejor prevención frente al *bullying* es aquella basada en las relaciones de la comunidad educativa, es decir, en el respeto, en la promoción de las conductas prosociales y en el uso del diálogo como herramienta en la resolución de conflictos.

La estela de comportamientos principalmente emocionales citados con anterioridad queda recogida dentro del

constructo de la inteligencia emocional. Respecto a lo anterior, Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en definir la inteligencia emocional como un tipo de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar las propias emociones y las ajenas, de discriminar entre ellas y utilizar esta información para regular nuestras emociones y ser capaces de guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. Goleman (2000), por su parte, la define como la capacidad de saber gestionar las emociones, tanto las propias como las ajenas, desarrollando lo que se conoce como empatía, es decir, la capacidad de saber ponerse en el lugar de la otra persona, pero sin llegar a identificarse emocionalmente con ella.

También, estudios precedentes han demostrado que el metaconocimiento sobre las propias emociones, así como de las emociones ajenas, es un elemento diferencial entre los escolares que se implican o no en fenómenos de acoso escolar o *bullying* (Elípe, Ortega, Hunter, y Del Rey, 2012).

Por ende, la inteligencia emocional está adquiriendo una progresiva relevancia en el contexto escolar en relación al clima de convivencia, ya que, adecuadamente entrenada, puede mejorar las relaciones interpersonales en el aula, propiciar la resolución pacífica de conflictos y favorecer a la disminución de las alarmantes cifras de presencia de *bullying* en los centros escolares. Diferentes estudios señalan diferencias en los perfiles de inteligencia emocional asociados a los roles de víctima o agresor en el fenómeno del *bullying* (Ortega, Del Rey y Casas, 2016).

A tenor de los resultados arrojados por investigaciones precursoras a la presente indagación, los alumnos implicados en el fenómeno del *bullying* muestran unas graves carencias en inteligencia emocional, pero sobre todo en uno de los aspectos principales de la misma, la empatía (Carbonell, 2017). Olweus (1991) señala que los niños y adolescentes agresivos son impulsivos, tienen la necesidad de dominar a sus compañeros y no muestran empatía por las víctimas de sus agresiones. Siguiendo los planteamientos de Olweus (1991), el estar dotado de empatía

supone tener la capacidad de dar una respuesta emocional que permita comprender el estado o la situación en la que se encuentra la otra persona y ser capaz de ponerse en su lugar y experimentar lo que el mismo está sintiendo. Por lo tanto, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar a partir de lo que observa, de la información verbal o de la información accesible desde la memoria (toma de perspectiva), además de la reacción afectiva de compartir su estado emocional. También, los constructos de motivación y autoconcepto están íntimamente ligados a los roles de víctima y agresor, siendo los agresores en gran medida niños desmotivados y con un autoconcepto distorsionado o equívoco. En el caso de las víctimas, es frecuente la predominancia de un autoconcepto bajo y a todas luces infravaloradas.

En la primera década del siglo XXI se comenzó a abordar el problema de la convivencia en las aulas desde el desarrollo de las competencias emocionales en diferentes estudios. Martorell, González, Rasal y Estellés (2009) se centraron en la relación existente entre las variables autocontrol, empatía e impulsividad, que forman parte del constructo denominado inteligencia emocional, con influencia en las conductas agresivas en el ambiente escolar. Los resultados fueron alentadores, ya que les permitieron diseñar programas concretos de intervención en relación con variables de edad, sexo y empatía en relación con la agresividad. En esta línea, Garaigordobil y Oñaderra (2010) analizaron las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la inteligencia emocional. Los autores concluyen señalando la suma importancia de implementar programas de inteligencia emocional para la prevención del acoso escolar. Carbonell, Sánchez y Cerezo (2017), por su parte, registran como a través del desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos, el clima de convivencia dentro del aula se consolida. Además, destacan la importancia de concienciar a los menores sobre la gravedad que implican las agresiones y el impacto que pueden producir en la víctima,

no solo en el momento de dicha agresión, sino a lo largo de toda su escolaridad y vida adulta.

De igual modo, recogiendo indicaciones de indagaciones existentes, Valderrama y Rubio (2018) diseñaron un programa para alumnado de segundo curso de Educación Primaria que aborda, a través de la lectoescritura, contenidos relacionados con la inteligencia emocional. Esta intervención está destinada a la prevención del bullying, al desarrollo de competencias socioemocionales y del proceso lectoescritor.

Por otro lado, uno de los estudios más recientes relativos a este tema fue llevado a cabo por Estévez, Carrillo y Gómez-Medina (2018), quienes apreciaron que tanto los agresores como las víctimas presentan puntuaciones de inteligencia emocional inferiores a los de sus compañeros no implicados en el fenómeno de *bullying*. Como ya se apuntaba en líneas anteriores, se sabe que el déficit en destrezas como la empatía se presenta como un factor de riesgo para implicarse de manera activa en la dinámica de *bullying* (Garaigordobil y Oñaderra, 2010).

Así pues, el respaldo teórico y empírico ofrecido por cuantiosos autores corrobora y hace que sea incuestionable la estrecha relación que guarda el correcto desarrollo de la inteligencia emocional con una convivencia escolar sana y libre de *bullying*. Pon ello, y a tenor del sufrimiento y el miedo que todavía hoy sigue estando presente en los centros escolares, se considera pertinente y relevante la investigación que se plantea a continuación. Esta indagación fue llevada a cabo en un grupo aula de Educación Secundaria Obligatoria. En ella se evalúa el efecto de la implementación de un programa, basado en la inteligencia emocional, sobre ciertos elementos de la convivencia escolar y el *bullying* (frecuencia de las agresiones y conciencia en la gravedad de las mismas por parte de los discentes), así como sobre la motivación, empatía y autoconcepto.

Por ende, se formulan las siguientes hipótesis: tras la implementación del programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) (Carbonell, 2017 a)

disminuirá significativamente la frecuencia de las agresiones entre escolares; b) aumentará significativamente la consciencia de la gravedad de las agresiones por parte de los discentes; y c) habrá un incremento estadísticamente significativo de la empatía, autoconcepto y motivación.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La técnica de muestreo es no probabilística, puesto que el procedimiento de selección de los participantes se basa en criterios informales y establecidos por los investigadores. En este caso se optó por un muestreo casual, intencional o por accesibilidad, ya que se eligió a un grupo de discentes accesible para los responsables de la indagación. Por tanto, la muestra quedó conformada por un total de 27 sujetos, 13 hombres y 15 mujeres, con edad comprendidas entre los 12 y 13 años. Los sujetos pertenecían al mismo grupo-clase, en concreto a 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria de un instituto sito en la capital de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Entre las características de los sujetos que forman la muestra, destacar que ninguno ha repetido curso y que pertenecen, por lo general, a familias con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto (véase tabla 1).

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) de Carbonell (2017) fue la intervención educativa implementada en la presente investigación.

Este programa consta de cinco sesiones de 60 minutos de duración y de aplicación semanal. Es eminentemente vivencial y se vale de las tecnologías de la información y la comunicación, concretamente de un aula virtual para su ejecución. Su aplicación se inicia con una explicación teórica en profundidad de cada uno de los componentes de la inteligencia emocional para pasar posteriormente a trabajar con los mismos

Tabla 1
Frecuencia y porcentajes de las variables sociodemográficas del grupo

Variables sociodemográficas		Frecuencia	Porcentaje (%)
Sexo del alumnado	Hombre	13	48,14
	Mujer	15	51,85
Ocupación del padre	Desempleado	6	22,2
	Trabajo no cualificado	13	48,1
	Trabajo cualificado	3	11,1
	Cargo directivo	5	18,5
Ocupación de la madre	Desempleada	8	29,6
	Trabajo no cualificado	14	51,9
	Trabajo cualificado	5	18,5
	Cargo directivo	0	0
Nivel de estudios alcanzado por el padre	No sabe leer ni escribir	4	14,8
	Primarios	9	33,3
	Secundarios	13	48,1
	Superiores	1	3,7
Nivel de estudios alcanzado por la madre	No sabe leer ni escribir	4	14,8
	Primarios	7	25,9
	Secundarios	13	48,1
	Superiores	3	11,1
Nivel de ingresos de la familia	Bajo	3	11,1
	Medio	18	66,7
	Alto	6	22,2

Tabla 2
Esquema del programa, organización e índice de actividades

Módulo	Contenido	Actividades
Módulo 1	Gestión emocional	Nuestra balanza
	Relacionarse con uno mismo	La cara de mi emoción Visualización corto empatía
Módulo 2	Habilidades de comunicación	Role playing de técnicas de escucha activa
	Empatía	Disco rayado Role playing de técnicas asertivas Ironía asertiva
Modulo 3		Vídeo sobre empatía Proyección de material audiovisual <i>Role playing</i> situaciones cotidianas cuya solución radica en la empatía
Modulo 4	Relacionarse con los demás	Técnica de semáforo Material audiovisual sobre el reconocimiento, comprensión y gestión emocional
Módulo 5	Conclusión	Debate y cierre

contenidos a nivel práctico, a través de una serie de tareas (entre dos y tres por sesión), mediante los ejercicios propuestos. Así, se lleva a cabo una enseñanza grupal de los elementos principales de la inteligencia emocional, además de mostrar distintas maneras de incorporarlos a la cotidianidad de la vida de los adolescentes para hacer frente y prevenir las dinámicas de *bullying*. Todo esto es posible a través del desarrollo de cinco módulos, uno por sesión, los cuales abordan los contenidos y actividades que se plasman en la Tabla 2.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos de evaluación que se utilizaron para comprobar la eficacia del programa CIE fueron los que se exponen a continuación.

En primer lugar se administró el Test BULL-S, test de evaluación sociométrico de la violencia entre escolares (Cerezo, 2012). El Test Bull-S, siguiendo la línea metodológica de la sociometría y a través de la técnica de *peer nomination*, analiza la estructura interna del aula definida bajo los criterios siguientes: aceptación-rechazo, agresividad-victimización y la apreciación de determinadas características personales que se pueden asociar a los alumnos directamente implicados. Goza de idoneidad para la detección, medida y valoración de situaciones de agresividad entre escolares, entendiendo por conductas agresivas los insultos, amenazas, rechazo, peleas, etc. Además, recoge información sobre variables sociodemográficas: sexo, edad, procedencia y repetición de curso. Asimismo incluye ítems relativos a tres dimensiones: variables sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto, variables agresión-victimización (se distinguen los perfiles asociados al agresor y los asociados a la víctima) y variables situacionales y afectivas (circunstancias o aspectos situacionales o afectivos de la dinámica *bullying*). Presenta un alfa de Cronbach de ,73 (Méndez y Cerezo, 2010).

En esta indagación se ha optado por analizar la tercera dimensión, concretamente la frecuencia de las agresiones y la conciencia de los discentes acerca de la gravedad de las mismas.

Por otro lado, para la evaluación de la inteligencia emocional se usó el Cuestionario Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) (Carbonell, 2017). Se trata de un instrumento de recogida de información de carácter cuantitativo que está constituido por 5 escalas y un total de 154 ítems.

En primer lugar, se seleccionó la escala LAEA (Garaigordobil, 2011) por su pertinencia en la evaluación del autoconcepto. Ésta arrojó un alfa de Cronbach de ,77 (Carbonell, 2017).

En segundo lugar, la escala MESSY (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar, e Infante, 2002). Esta permite a evaluar las habilidades sociales específicas implicadas en comportamientos sociales adaptativos. Dicho instrumento de recogida de información cuenta con un alfa de Cronbach de ,80.

En tercer lugar, se hizo uso de la escala SMAT (Swenwy, Cattell, Krug, 2002) para valorar la motivación. Su coeficiente de confiabilidad es de ,79.

En cuarto lugar, se utilizó la escala de Empatía de Bryant (1982), a través de la cual se midió el constructo empatía. Esta escala arrojó un alfa de Cronbach de ,79.

La quinta y última escala que conforma el cuestionario empleado para el desarrollo de la presente indagación es CACIA, Cuestionario de auto-control infantil y adolescente (Capafons y Silva, 1995). Su coeficiente de confiabilidad es de ,60.

La validez factorial del cuestionario CIE, ha sido también examinada utilizando el análisis factorial confirmatorio. La fiabilidad interna fue determinada al calcular los coeficientes de alfa de Cronbach por lo que todas las subescalas demostraron una consistencia interna satisfactoria.

Por último, se debe indicar que para la presente indagación se ha optado por analizar únicamente las dimensiones relacionadas con la empatía, autoconcepto y motivación.

DISEÑO

El diseño de investigación establecido fue pre-experimental de pretest-postest con un grupo. Por tanto, se aplicaron los instrumentos de evaluación o medida al grupo de sujetos antes de la intervención (pretest) y después de ésta (postest), dando como resultado la valoración del cambio ocurrido en las variables analizadas desde la primera a la segunda medida.

PROCEDIMIENTO

De manera previa al comienzo de la intervención, los profesionales que aplicaron el programa (una pedagoga y un maestro de pedagogía terapéutica) realizaron una sesión de formación con la creadora y estudiaron en profundidad el material.

En segundo lugar, se procedió al contacto y facilitación de información del estudio al centro, en concreto al equipo directivo, a la orientadora educativa y al tutor del grupo que formó parte de la muestra. Tras ello, se envió un consentimiento informado a los padres de los alumnos y alumnas participantes, así como un documento de asentimiento para los menores. Tanto progenitores como discentes tuvieron que firmar dichos documentos. Una vez finalizado este trámite, se siguió la siguiente secuencia: a) pretest, b) aplicación del programa, c) postest.

Finalmente, se llevó a cabo el análisis de datos a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20 y la redacción del informe de investigación.

RESULTADOS

Atendiendo al objetivo general de la investigación, que es evaluar el efecto de la implementación del programa CIE sobre ciertos elementos de la convivencia escolar, el *bullying* y las competencias emocionales, se procede ahora a la descripción de los resultados.

En este sentido, se analizan las diferencias de medias del pretest y postest en relación a las variables incluidas en la indagación empleando la prueba T de Student para dos muestras relacionadas o dependientes. En la Tabla 3 se detallan las medias y desviaciones típicas correspondientes a las variables dependientes de la muestra de discentes en el pretest y el postest.

Los resultados indican que, tras la implementación del programa CIE, la frecuencia de las agresiones disminuyó, ya que la media en el pretest fue inferior a la del postest. A la vista de los resultados obtenidos, se puede afirmar que la diferencia entre las medias es estadísticamente significativa.

Tabla 3
Medias y desviaciones típicas correspondientes a las variables dependientes en el pretest-postest

Variables	M	DT	M	DT	t	sig.	d
Frecuencia de las agresiones	3,26	0,550	2,93	0,81	-2,20	,036	0,6
Conciencia de las agresiones	2,04	0,94	2,59	0,97	-5,70	< ,001	-0,58
Empatía	26,70	1,85	28,74	3,18	-3,16	,004	-1,10
Autoconcepto	78,92	21,07	82,88	9,98	-0,899	,377	-0,18
Motivación	13,74	1,25	14,59	1,5	-2,36	,026	0,68

En cuanto a la conciencia de la gravedad de las agresiones acaecidas en grupo-aula, la media en el pretest fue inferior a la del postest. Se puede constatar que las diferencias halladas entre el pretest y postest son estadísticamente significativas.

De igual modo, la media en el pretest fue inferior a la del postest en la variable empatía, lo cual señala que existen diferencias significativas entre las medias antes y después de la implementación de la intervención.

No obstante, se hizo visible que la diferencia de medias no fue estadísticamente significativa en relación al autoconcepto antes y después de la aplicación del programa.

En último lugar, se pretendió valorar si se había producido cambios en la motivación. El análisis de datos reveló que la media del pretest fue inferior a la del postest y que las diferencias entre ellas son estadísticamente significativas.

Respecto al tamaño del efecto, se consideran medianos los pertenecientes a las variables frecuencia y conciencia de las agresiones, así como motivación. La variable empatía, por su parte, presenta un índice de *d* de Cohen elevado.

DISCUSIÓN

El *bullying* o acoso escolar es el principal fenómeno responsable de la merma o quebrantamiento del clima de convivencia escolar. Dada la gravedad del mismo, se hace pertinente intervenir con los docentes no solo de manera particular, sino como parte de un todo (grupo-clase). Con ello se busca favorecer el desarrollo de competencias emocionales que puedan detonar mejoras dentro de las relaciones entre los menores, un aumento de las herramientas emocionales de los mismos y, en consecuencia, una disminución de los fenómenos violentos (Cerezo y Rubio, 2017; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Viana-Orta, 2013)

Así, en esta indagación ha tenido lugar un paulatino aumento de la conciencia de los adolescentes ante la problemática del *bullying* y, como efecto, se ha percibido un notable descenso de la frecuencia de las agresiones.

Estas conclusiones confirman la postura de Del Rey, Mora-Merchán, Casas, Ortega-Ruiz y Elipe (2018), quienes señalaban que la implementación de programas de inteligencia emocional en contextos educativos tiene implicaciones positivas de cara a disminuir el número de niños y adolescentes que sufren situaciones de violencia y acoso por parte de sus iguales, y avalan la eficacia de estas intervenciones en el correcto desarrollo del clima de convivencia en su totalidad.

Del mismo modo, se ha comprobado como el desarrollo de la inteligencia emocional dentro del aula supone un aumento de la empatía de los alumnos, los cuales se muestran más empáticos en el momento del postest. Este hecho, adherido a los positivos resultados en la disminución de la frecuencia y en el aumento de la conciencia, coinciden con lo que ya apuntaban Garaigordobil, Martínez-Valderrey, y Aliri (2013), quienes apostaban por la importancia del desarrollo de la empatía como elemento diferenciador en una convivencia escolar sana.

Entre los beneficios obtenidos tras la implementación del programa de inteligencia emocional cabe señalar el impacto que tuvo en el desarrollo de la motivación, la cual es fundamental a lo largo de la adolescencia, ya que impulsa al alumno a hacer algo por una razón, en este caso contribuir a la mejora de la convivencia en su aula. Los resultados alentadores en el aspecto motivacional van en consonancia con lo expuesto por Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz (2016), quienes mantienen que la motivación en los discentes es vital para la construcción de un clima de convivencia seguro y libre de *bullying*.

A tenor del análisis de los resultados, se concluye que la idea de promover el desarrollo de la inteligencia emocional como herramienta para mejorar la convivencia es una propuesta que parece acertada, viable y fructífera.

A la luz de los resultados, y siguiendo la estela de estudios de programas precedentes (Del Rey et al., 2018; Estévez et al., 2018), se vislumbra que una de las bases fundamentales para lidiar el *bullying* es aquella basada en las

relaciones de la comunidad educativa, es decir, en el respeto, en la apuesta por las conductas prosociales y en el uso del diálogo como medio de resolución de conflictos. Por ello, se hace latente la pertinencia y la necesidad de abordar la inteligencia emocional en el curriculum escolar, no solo de manera transversal sino desde un punto de vista práctico y funcional. Se insta así a una educación emocional reglada, desde la infancia, la cual dote a los alumnos de habilidades y herramientas emocionales que serán determinantes a la hora de enfrentarse a la vida adulta, tanto o más que las pertenecientes a la inteligencia tradicional. En este sentido, existe consonancia con lo expuesto por Estévez et al.(2018), los cuales hablaban de la necesidad de resaltar el papel de la educación emocional en la infancia, no solo como parte de un abordaje global del proceso educativo sino como estrategia preventiva del acoso escolar y de la resolución pacífica de conflictos. En esta línea, y a modo de cierre, Goleman (2006) señala que las personas que son capaces de ejercer control sobre sus emociones, así como aquellas que gozan de unas habilidades sociales bien desarrolladas y o trabajadas, tienen más posibilidades de ser felices en cualquier aspecto, escenario o situación de sus vidas.

- **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Avilés, J. M., y Monjas Casares, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales De Psicología*, 21(1), 27-4. Recuperado https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf
- Beightol, J., Jeverson, J., Gray, S., Carter, S., y Gass, M. (2009). The effect of an experiential, adventure-based "Anti-bullying initiative" on levels of resilience: A mixed methods study. *Journal of Experiential Education*, 31(3), 420-424. doi: <https://doi.org/10.1177/105382590803100312>
- Berra, M. J., y Dueñas, R. (2013). Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista Científica Electrónica De Psicología*, (7), 159-165. Recuperado <https://bit.ly/2GpWKYw>
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425. doi: <https://doi.org/10.1037/t01742-000>
- Capafóns, A., y Silva, F. (1995). *Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA)*. Madrid. España: TEA
- Carbonell, N. (2017). *Desarrollo de la inteligencia emocional a través de un programa de aula virtual como prevención del bullying en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral) Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/405648>
- Carbonell, N., Sánchez, S., y Cerezo, F. (2017). Estimulación de la inteligencia emocional como prevención del fenómeno "bullying" en alumnos víctimas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD De Psicología)*, 6(1), 427-430. Doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.762>
- Cerezo, F. (2007). *Violencia y victimización entre escolares. El bullying: Terapia con niños y adolescentes*. Madrid, España: Pirámide
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2012). *Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares (BULL-S)*. Vizcaya: Albor Cohs.
- Cerezo, F. y Rubio, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 20(1), 113-126. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- Consejo Escolar del Estado, (2001). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: Curso 1999-2000*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/2AAPRIB>

- Correia, I. y Dalbert, C. (2008). School bullying: Belief in a personal just world of bullies, victims, and defenders. *European Psychologist*, 13(4), 248-254. Doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.248>
- Defensor del Pueblo Español (2007). *Violencia escolar; El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). Madrid: Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de <https://bit.ly/2GUE6rH>
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., y Elipe, P. (2018). Programa "Asegúrate": Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar*, 26(56), 39-48. Doi: <https://doi.org/10.3916/c56-2018-04>
- Díaz, A., y Rubio, F.J. (junio, 2018). *Inteligencia emocional. Una propuesta de mejora para el clima de convivencia en las aulas*. Comunicación presentada en el IX Congreso Internacional de Psicología y Educación, Logroño. Resumen recuperado de <https://bit.ly/2OTr4yK>
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S.C., y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar (Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of school bullying). *Psicología Conductual/ Behavioral Psychology*, 20(1), 169-181. Recuperado de <https://bit.ly/2E6KwGS>
- Estévez, C., Carrillo, A., y Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD De Psicología)*, 1(1), 227-238. Doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1200>
- Fergus, S., y Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419. Doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40. Doi: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i1.33>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. Doi: <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>
- Garner, P. W., y Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19(1), 57-71. Doi: <https://doi.org/10.1017/s0954579407070046>
- Goleman, D. (2000). *La salud emocional: conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Martínez-Otero, V. (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de educación secundaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(3), 279-298. Recuperado de <https://bit.ly/2G3SYbu>
- Martorell, M, Gonzalez, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78. Doi: <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.18>
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010) Test Bull-s: programa informático de evaluación de la agresividad entre escolares. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <https://bit.ly/2SmzujQ>
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of

- a school based intervention program. *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, 17, 411-448. Recuperado de <https://bit.ly/2wRlaHK>
- Orbegoso, J. A., y Morocho, E. E. (2016). *Estilos parentales y clima social escolar en estudiantes de una Institución Educativa Secundaria Estatal de Chiclayo* (tesis de grado). Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú. Recuperado de <https://bit.ly/2DSeEFa>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI)*. Recuperado de <https://bit.ly/2zxYTjR>
- Roland, E., y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312. Doi: <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Romera, E.M., Cano, J.J., García-Fernández, C.M., y Ortega-Ruiz, R. (2016) *Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships*. *Comunicar*, 24(48), 71-79. Doi: <https://doi.org/10.3916/c48-2016-07>
- Rubio, F.J., y Díaz, A. (2018). Cyberbullying en la normativa autonómica española. Poster presentado en el IX Congreso Internacional de Psicología y Educación, Logroño. Resumen recuperado de <https://bit.ly/2PwHRsG>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Doi: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Swenwy, A., Cattell, R., Krug, S. (2002). *Test de Motivaciones en Adolescentes*. Manual Smat. Illinois: Tea Ediciones.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. e Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214. Recuperado de <https://bit.ly/2zwDRCc>
- Valderrama, M.A. y Rubio, F.J. (2018). Prevención del bullying a través del aprendizaje de la lectoescritura en Educación Primaria. IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica, 21, 22-58. Recuperado de <https://bit.ly/2SexA5q>
- Viana-Orta, M.I. (2013). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 271-292. Doi: https://doi.org/10.5209/rev_rced.2014.v25.n2.41458

Dificultades en atención y memoria en alumnado de Educación Primaria con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Tania Vieites Lestón

Universidad de A Coruña

Resumen: Este estudio analiza las dificultades en atención y memoria de los escolares con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) entre los ocho y doce años (cursando cuarto, quinto y sexto de primaria), en comparación con un grupo control de la misma edad ($N=80$), mediante la aplicación de tres pruebas estandarizadas: el test de percepción de diferencias o test de caras, el Children's Color Trails Test (CCTT) y la prueba de dígitos de la Escala de Inteligencia Wechsler. Estas pruebas analizan la atención selectiva, la atención sostenida, la atención alternante, la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo, respectivamente. Los resultados muestran diferencias significativas entre el grupo control (grupo sin TDAH) y el grupo con TDAH en todos los procesos cognitivos evaluados. Además, se observan diferencias en las correlaciones de dichas funciones en ambos grupos, comprobando que puede existir una estrecha relación entre el déficit de atención y la ejecución de otros procesos cognitivos.

Palabras clave: Memoria, Atención, Procesos Cognitivos, TDAH, Educación Primaria.

Difficulties in attention and memory in Primary Education students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Abstract: This investigation analyzes the difficulties in attention and memory of children with Attention Deficit Disorder and Hyperactivity (ADHD) between eight and twelve years old (attending fourth, fifth and sixth grade of primary school) compared with a control group of the same age ($n = 80$), by applying three standardized tests: the test of perception of differences or test face, Children's Color Trails Test (CCTT) and test digit by Wechsler Intelligence Scale. These tests analyze selective attention, sustained attention, alternating attention, short term memory and working memory, respectively. The results show significant differences between the control group (group without ADHD) and ADHD group in all evaluated cognitive processes. In addition, differences in the correlations of these functions in both groups, checking that there may be a close relationship between attention deficit and implementation of other cognitive processes.

Keywords: Memory, Attention, Cognitive Processes, ADHD, Primary Education.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el cual se define como un trastorno del desarrollo neurológico que se caracteriza por síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad que son inconsistentes con el nivel de desarrollo y que repercuten de manera negativa en las

actividades sociales y académicas (DSM-5, 2013). Esta sintomatología afecta en diferentes grados y con combinaciones distintas que, en muchos casos, se encuentran complementadas con trastornos comórbidos, tales como trastornos de conducta y/o dificultades de aprendizaje. "El TDAH se caracteriza por ser un trastorno heterogéneo" (Afonso, Artiles, Díaz, Jiménez y Rodríguez, 2013, p.155).

El TDAH es uno de los trastornos psiquiátricos infantiles más frecuentes (Macià,

Recibido: 27/09/2018 - Aceptado: 11/02/2019 - Avance online: 19/03/2019

*Correspondencia: Tania Vieites.

Universidad de A Coruña, Coruña, España

C.P: 15071, Coruña, España.

E-mail: t.vieites@udc.es

2012). Como indica Díaz et al. (2013) en su investigación sobre los estudios de prevalencia del trastorno, existen tasas de prevalencia muy variadas. Pero todos coinciden que en cuanto al género la tendencia es claramente favorable a un predominio de varones. La tasa de prevalencia del TDAH más citada entre los niños de edad escolar se encuentra en el 5% y el 2,5 % de los adultos (DSM-5).

Según la APA (2013), la ratio niños/niñas es de 4 a 1 en la población general y de 9 a 1 en la población clínica, diferencias que suelen desaparecer en la adolescencia. Los niños suelen mostrar unos síntomas más severos que las niñas, sobre todo la hiperactividad, mientras que en las niñas son los déficits atencionales (Barkley, 2006a; Biederman et al., 2004 citado en Lavigne y Romero, 2010). El DSM-5 (APA, 2013) ofrece tasas de prevalencia entre el 3 y el 7% en la población infantil entre 6 y 12 años pero la prevalencia más alta la encontramos en el rango de edad de 6-9 años. Por esta razón su estudio es fundamental para el desarrollo educativo de las personas afectadas.

Por otro lado, existen diferentes tipos de TDAH, es decir, que dicho trastorno engloba diferentes modalidades o tiene diferentes manifestaciones. El DSM-5 determina las tres siguientes; *predominante inatento*, *predominante hiperactivo-impulsivo* y *presentación combinada*. Todos los subtipos se reconocen bajo la etiqueta de trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), aunque presente sólo déficit de atención o predomine el subtipo hiperactivo.

Si nos centramos en las diferentes presentaciones del TDAH, el subtipo más frecuente es el inatento aunque el combinado sea el más diagnosticado. En un estudio de metanálisis de Willcutt (2012) se pudo comprobar que la presentación inatenta es hasta dos veces más frecuente que la combinada en la edad escolar, aunque parezcan paradójicos los resultados es porque los afectados por la presentación combinada acuden antes a consulta, y por tanto se diagnostica con mayor frecuencia.

El TDAH entendido como un trastorno del desarrollo neurológico que afecta a

nivel madurativo cerebral y a las áreas cognitivas del cerebro. Muestra que estas alteraciones en determinadas áreas del cerebro se traducen en procesos cognitivos disfuncionales que dan como resultado respuestas conductuales diferentes. Muchos de los síntomas y comportamientos de los estudiantes con TDAH son consecuencia de los problemas en los procesos cognitivos, perceptivos y neurobiológicos, siendo este abanico de comportamientos la expresión conductual y observable de un trastorno en el funcionamiento cognitivo (Artigas y Narbona, 2011). Los escolares con TDAH muestran mayor rigidez cognitiva en el procesamiento de la información, es decir, su flexibilidad cognitiva es menor. Mostrando déficit en la regulación de las emociones o dificultades para inhibir una respuesta.

Por un lado, los procesos atencionales son imprescindibles en las funciones ejecutivas de los escolares. Según destaca García (2014) estos procesos requieren de un mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y/u operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica. Los niños con TDAH tienen un foco muy inconsciente y fácilmente cambiante (Guerrero, 2016).

Se determina que el funcionamiento atencional de los niños con TDAH es diferente al del resto de los niños. Pero no se trata de afirmar que los mecanismos atencionales del niño con TDAH no funcionen, sino más bien atienden de una manera diferente. Suelen tener dificultades en mantener la atención ante una tarea o estímulo, atención sostenida, sobre todo si son actividades poco motivadoras (Guerrero, 2016).

Por otro lado, los niños con TDAH no tienen dificultades en ningún tipo de atención involuntaria porque suelen prestar atención a todo tipo de estímulos. En cuanto a atención voluntaria se refiere cabe destacar que los niños con TDAH tienen dificultades para mantener la atención, ya que dicha atención depende de las funciones ejecutivas, esta dificultad depende de la motivación externa que reciba a la hora de realizar la actividad

que le requiere dicha atención voluntaria. Barkley (2006) cree que la falta de atención que muestran los niños con TDAH inatento refleja las deficiencias en la rapidez del procesamiento de la información y en la atención selectiva o focalizada, mientras que los niños con TDAH con hiperactividad e impulsividad muestran dificultades en la atención sostenida y en su incapacidad para no atender a estímulos irrelevantes y los TDAH de tipo combinado tendrían déficits en la atención sostenida como en la dificultad de control motor (Macià, 2012).

Por otro lado, la memoria de trabajo (MT) es un sistema activo que mantiene y manipula la información, permitiendo que se lleven a cabo diversos procesos cognitivos como la lectura, el razonamiento o la comprensión lingüística (Portellano y García, 2014). En otras palabras, la MT se refiere a la capacidad de mantener y manipular por un corto periodo de tiempo la información necesaria para guiar una determinada conducta (Enseñat, 2015). Los escolares con TDAH poseen dificultades en la habilidad de retener en la mente aquella información necesaria para guiar las acciones, recordar hacer las cosas en un futuro cercano, dificultad para memorizar y seguir instrucciones, olvidar una información mientras trabaja en otra y, también, dificultad para manipular y transformar la información que almacena al servicio de guiar su conducta hacia un objetivo. Es decir, como afirma Díaz et al. (2013) los síntomas presentes en el TDAH ocasionan algún deterioro funcional en el alumnado que los presenta.

La investigación realizada en la Universidad Autónoma de Barcelona por García, Estévez y Junqué (2001), determina que los estudiantes con TDAH tienen dañadas sus habilidades amnésicas, es decir, tienen dificultades en la memoria de trabajo y en la memoria a corto plazo, en concreto, la memoria inmediata está en mayor medida más dañada.

Sin embargo, la memoria a corto plazo (MCP) se entiende como almacén de información, de capacidad limitada, que mantiene dicha información por un breve periodo de tiempo (Portellano y García,

2014). La MCP está relacionada directamente con la MT, ambas pueden verse afectadas en escolares con TDAH, ya que muestran deterioro en algunos procesos cognitivos. Cabe destacar que la MCP no se encuentra tan afectada como la MT, de acuerdo con Guerrero (2016) la memoria operativa es un tipo de MCP, diferenciándose de ésta en que la primera no sólo almacena información, como hace la MCP, sino que también opera con ella para llegar a un resultado o meta.

La mayor parte de los estudios sobre TDAH se centran en el déficit de atención, la hiperactividad y la impulsividad de estos escolares. Por esta razón parece conveniente remarcar la importancia de realizar más estudios que analicen otras funciones ejecutivas como la MT, la MCP y la planificación. El objetivo de esta investigación es precisamente determinar las diferencias en cuanto a MT, MCP, atención sostenida, selectiva y alternante, en escolares de 8-12 años con TDAH.

Este estudio pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Los escolares con TDAH de 8 a 12 años muestran mayor déficit en los diferentes tipos de atención y en la memoria de trabajo que los escolares sin TDAH de la misma edad? A partir de esta cuestión se establecen dos objetivos generales: estudiar la atención selectiva, sostenida y alternante, la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo en niños con TDAH y comprobar si existen diferencias significativas entre los grupos.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Los participantes son escolares de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid y de la provincia de A Coruña, todos ellos en España. La muestra fue elegida de forma intencionada según la disponibilidad de los centros, el diagnóstico de los escolares y el rango de edad del estudio. La muestra final estuvo compuesta por 80 escolares entre 8 y 12 años, 40 escolares con TDAH y 40 escolares sin TDAH, todos cursando cuarto,

quinto y sexto de Educación Primaria. En el grupo con TDAH se afirma la prevalencia del sexo masculino con un total de 29 escolares niños (72,5%) y 11 niñas (27,5%) frente al grupo control que es homogéneo con un total de 20 escolares niños (50%) y 20 escolares niñas (50%). La edad media de la muestra es de 10,4 años en el grupo con TDAH y 10,3 años en el grupo sin TDAH.

INSTRUMENTOS

Test de Caras Revisado (Thurstone y Yela, 2012). El test de Caras es un test de percepción de diferencias que tiene como objetivo principal evaluar los aspectos perceptivos y atencionales en contextos de orientación y evaluación escolar, en concreto, la atención selectiva. Esta prueba consta de sesenta elementos gráficos, cada uno de ellos está formado por tres dibujos esquemáticos, dos de ellos son iguales; la tarea consiste en determinar cuál es diferente y tacharla. La interpretación de los resultados se realiza considerando el número de aciertos y el número de errores del alumno, estipulando como medida principal el rendimiento del estudiante el número de aciertos netos (aciertos menos errores). Esta versión revisada del test incluye baremos a partir de una muestra a nivel nacional que supera los doce mil escolares. El coeficiente de fiabilidad es un estadístico que indica la precisión o estabilidad de los resultados. Señala la cuantía en que las medidas de la prueba están libres de errores casuales. Así, un índice de fiabilidad de 0,90 quiere decir que, en la muestra y condiciones usadas, el 90 por 100 de la varianza de la prueba se debe a la auténtica medida y sólo el 10 por 100 a errores aleatorios.

Children's Color Trails Test (CCTT) (Llorente, Williams, Satz y D'Elia, 2003). CCTT es una prueba que consta de dos partes; parte A y parte B. La primera evalúa la atención sostenida mientras que la segunda evalúa la atención alternante. La parte A se compone de los números del 1 al 25 que aparecen separados en dos colores, color rosa y color amarillo, de forma alterna y distribuida de una manera aleatoria. Mientras que la parte

B se compone de los números del 1 al 25 pero repetidos en ambos colores donde el escolar tiene que unir de forma aleatoria los números por colores. En definitiva, la parte A es principalmente una prueba de atención visual que implican seguimiento perceptivo y una secuenciación simple, mientras que la parte B, debido a la secuencia alterna evalúa más directamente sistemas frontales de funcionamiento.

Prueba de Dígitos de la Escala de Inteligencia WISC-IV (Wechsler, 2005). La prueba de dígitos evalúa la memoria de trabajo, capacidad para retener temporalmente en la memoria cierta información, trabajar u operar con ella y generar un resultado. También se trata de una medida de la memoria a corto plazo y de la atención, evaluando la capacidad del escolar para retener diversos elementos que no tienen relación lógica entre sí. Debido a que la información auditiva debe recordarse y repetirse de manera oral en una secuencia adecuada. Esta prueba consta de dos tareas de aplicación independiente; "dígitos en orden directo" y "dígitos en orden inverso". La prueba de Dígitos presenta una adecuada consistencia interna, una buena fiabilidad test-retest y una adecuada validez de constructo.

En definitiva, el Test de Caras evalúa la atención selectiva, el Children's Color Trails Test evalúa la atención sostenida y alternante, mientras que la Prueba de Dígitos de la Escala de Inteligencia WISC-IV evalúa la memoria de trabajo y la memoria a corto plazo.

PROCEDIMIENTO

La recogida de datos fue realizada en su contexto educativo mediante la aplicación individualizada de los instrumentos seleccionados. La aplicación de los mismos se ha realizado por parte de una psicopedagoga externa a los centros educativos durante el horario lectivo. Tras una previa carta de presentación del estudio a las familias de los escolares/as y su correspondiente autorización se realiza la evaluación de los procesos cognitivos de manera individual, fuera del

aula, en el horario indicado por los tutores del alumnado. La selección de los centros se ha realizado mediante muestreo intencional según la disponibilidad y actitud positiva a participar en el estudio, por otro lado, la selección de la muestra ha sido realizada por los centros educativos según la autorización afirmativa de las familias a participar en el estudio.

ANÁLISIS DE DATOS

Se emplearon técnicas descriptivas para el análisis global de resultados, además de realizar una comparación de medias de las variables principales a analizar en este estudio (memoria de trabajo, memoria a corto plazo, atención selectiva, atención sostenida y atención alternante) mediante la prueba *t* de Student y el estudio de la correlación entre diferentes variables mediante el coeficiente de correlación *r* de Pearson. Los análisis fueron realizados a través del programa *IBM Statistics 19.0* En todos los casos se ha tomado el valor 0.05 como valor de significación que corresponde con un nivel de confianza del 95%.

RESULTADOS

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las puntuaciones medias globales de los participantes en las diferentes pruebas estandarizadas empleadas. La información relativa a este análisis puede verse en la Tabla 1.

Como se observa, el índice de impulsividad del Test de caras, que mide la atención selectiva de esta muestra, la diferencia de medias es significativa, ($p < 0,005$). En cuanto a la atención sostenida y la atención alternante del grupo control, medida en segundos mediante la prueba CCTT, dónde la media de la prueba CCTT 2 es mayor que la parte CCTT 1, con una diferencia significativa, ($p < 0,005$). Esto se debe a que la segunda parte tiene una dificultad mayor. En el grupo con TDAH se puede apreciar valores superiores en esta variable, demostrando que al igual que el grupo control, los escolares con TDAH alcanzan puntuaciones menores en atención alternante que en atención sostenida, dónde la media de la prueba CCTT 2 es mayor que la parte CCTT 1.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos por grupos

	Grupo	n	Media	Desviación típica	t de Student	p	d
Test caras (atención selectiva)	Control	40	13.66	26.83	-2.45	.01	.56
	TDAH	40	-4.54	37.97			
CCTT 1 segundos (atención sostenida)	Control	40	60.90	17.95	2.72	.01	.62
	TDAH	40	82.15	45.98			
CCTT 2 segundos (atención alternante)	Control	40	118.12	28.08	3.38	.01	.77
	TDAH	40	150.20	52.94			
Dígitos orden directo (memoria a corto plazo)	Control	40	8.90	1.98	-2.11	.04	.48
	TDAH	40	8.05	1.57			
Dígitos orden inverso (memoria de trabajo)	Control	40	6.92	1.46	-2.27	.03	.51
	TDAH	40	6.10	1.78			

Por otro lado, la prueba de dígitos alcanza puntuaciones más altas en orden directo (memoria a corto plazo) que en orden inverso (memoria de trabajo) según la media de ambas pruebas en los dos grupos. Por lo tanto, los alumnos de la muestra tienen resultados inferiores en memoria de trabajo que en memoria a corto plazo, y la atención alternante tiene unos resultados inferiores que la atención sostenida en el grupo sin TDAH. Comprobando que existen diferencias significativas entre los grupos, con un nivel de significación ($p < .05$).

En resumen, en todas las pruebas, el grupo sin TDAH (grupo control) supera la media con respecto al grupo con TDAH. Cabe destacar que la prueba CCTT está en segundos, por eso la media del grupo con TDAH es mayor, porque tardan más tiempo en realizar la actividad.

Además de la diferencia de medias, se observan diferencias significativas entre los diferentes procesos cognitivos a partir del valor de p , mediante la prueba t para muestras independientes. Los resultados de todas las pruebas estandarizadas empleadas muestran un nivel de significación ($p < .05$) indicando que existen diferencias significativas entre los grupos en todos los procesos cognitivos evaluados (atención selectiva, sostenida y alternante, memoria de trabajo y memoria a corto plazo).

Por otro lado, se ha realizado un análisis mediante el coeficiente de correlación de Pearson, el cual permite cuantificar el grado de relación existente entre variables del estudio en función de los procesos cognitivos evaluados. En el grupo control, se observan correlaciones entre los índices de las pruebas que evalúan atención sostenida y atención selectiva. Mientras que en el grupo con TDAH, la memoria a corto plazo tiene una correlación significativa y negativa con la atención sostenida ($r^2 = -.37^*$) ($p < .05$). Además entre la memoria de trabajo y la memoria a corto plazo, ambas evaluada por la prueba de dígitos, existe una correlación negativa ($r^2 = -.34^*$) ($p < .05$).

DISCUSIÓN

Los resultados generales observados en este estudio permiten conocer los déficits

característicos del TDAH y las diferencias que pueden existir entre los escolares diagnosticados con TDAH y los escolares sin dicho trastorno en los ejes principales de esta investigación.

Los objetivos del estudio eran estudiar tres tipos de atención (atención selectiva, sostenida y alternante), la memoria de trabajo y la memoria a corto plazo de escolares con TDAH además de analizar las diferencias y similitudes entre este grupo y el grupo control, sin TDAH. El presente estudio amplía los hallazgos obtenidos en investigaciones precedentes sobre el TDAH.

En primer lugar, los niños con TDAH muestran un rendimiento menor que los escolares del grupo control en el tiempo de reacción, respondiendo más lentamente, resultados obtenidos a través de la prueba CCTT que evalúa atención sostenida y atención alternante. Estos resultados muestran que los escolares con TDAH tienen mayor déficit atencional, tal y como indica la bibliografía actual y los criterios diagnósticos de dicho trastorno. Además, en la evaluación de la atención sostenida se han encontrado diferencias notables entre ambos grupos que, según Barkley (1997), se relacionan claramente con una disfunción atencional.

En segundo lugar, los resultados permiten concluir que el rendimiento de los niños con TDAH en la prueba de dígitos, sobre todo en dígitos en orden inverso, es inferior que el de los escolares del grupo control. Estos datos son coherentes con la literatura existente (Hale et al., 2002), esta prueba mide la memoria de trabajo y memoria a corto plazo como en este estudio y en otras investigaciones (García et al., 2001), estudios cuyos frutos han puesto de manifiesto unos resultados inferiores de los escolares con TDAH frente a los de los niños que no padecen dicho trastorno. Estos resultados en los escolares con TDAH en la prueba de dígitos se pueden interpretar como un reflejo de los problemas de orientación y focalización atencional de la memoria operativa, componente que controla y supervisa los sistemas subsidiarios verbal y viso-espacial, estando el primero de ellos implicado en la ejecución de la prueba

de dígitos en orden inverso (Baddeley 1999, citado en Balluerka et al., 2009).

En tercer lugar, Narbona y Crespo-Eguilaz (2005) destacan que la atención sostenida y la memoria de trabajo actúan de forma sincronizada para dar continuidad y congruencia a la actividad mental y a la conducta humana. En nuestro estudio, la asociación entre la atención sostenida y la memoria de trabajo en el grupo con TDAH es muy elevada, corroborando dicha afirmación.

Por otro lado, cabe destacar que los participantes del estudio con TDAH muestran características similares, en lo referente a promocionar curso y a la medicación de los escolares. Es decir, la mayor parte de los escolares combinan la intervención educativa en el aula con el tratamiento farmacológico, repercutiendo de forma favorable en sus estudios. Esto se comprueba mediante la comparación de medias para muestras independientes, donde se observa que los escolares medicados diariamente muestran menor déficit en los procesos cognitivos evaluados, excepto una pequeña diferencia en la prueba que evalúa memoria de trabajo. Además, un 32,5% de los escolares con TDAH no promocionan curso, repitiendo curso al menos una vez, esto nos indica que si la intervención psicoeducativa no resulta satisfactoria o no se alcanzan los contenidos mínimos del curso, el escolar repite curso.

Por tanto, a partir de los resultados obtenidos se puede concluir que los niños con TDAH tienen un rendimiento menor que los niños del grupo control en las pruebas que evalúan atención, y en menor medida, muestran déficits en los procesos cognitivos evaluados mediante la prueba de dígitos. Mostrando que para los escolares con TDAH es más difícil focalizar y mantener la atención que llevar a cabo tareas que requieran la implicación de la memoria de trabajo. Alsina y Sáiz (2003) señalan que cuanto menor es la velocidad de procesamiento, menor es la duración de la información en la memoria de trabajo, proceso que con la atención es esencial para lograr concentración en las operaciones cognitivas y actividades intencionales.

En resumen, este estudio responde de forma positiva al problema a investigar, mostrando diferencias entre ambos grupos, al igual que otras investigaciones de la misma temática. Se puede afirmar el déficit atencional característico del trastorno, además de la asociación de este déficit con otros procesos cognitivos como los evaluados en este estudio, la memoria de trabajo y la memoria a corto plazo en los escolares de 8 a 12 años.

A partir de estos resultados, desde el ámbito de la orientación educativa, se debe fomentar una intervención cognitiva y psicoeducativa que intente entrenar y mejorar los procesos cognitivos de los niños con TDAH, promoviendo una intervención integral. Para esto es necesario intervenir, de forma colaborativa, con los padres, el niño y la escuela para alcanzar unos resultados terapéuticos favorables. Las intervenciones psicoeducativas a los padres y al entorno social-educativo del niño disminuyen los problemas de conducta del niño y favorecen el manejo de los síntomas del TDAH. Además, la intervención escolar es esencial en los niños con TDAH. Como corrobora el estudio de Areces, Cueli, García, Peláez y Rodríguez (2017), una intervención adecuada fomenta el aprendizaje de estrategias que favorecen las habilidades atencionales.

Para concluir, se considera necesario destacar la importancia que tiene seguir investigando sobre el trastorno con el fin de mejorar el diagnóstico y el tratamiento de los niños que presentan TDAH. La profesionalidad y el interés por el bienestar y la salud de la persona son los que deben dirigir el rumbo futuro de la investigación sobre este trastorno. Además de solventar las limitaciones de este estudio, como por ejemplo; ampliar la muestra a estudiar, tener en cuenta el subtipo de TDAH (combinado, inatento e hiperactivo-impulsivo) o el hecho de que los grupos no sean equivalentes en cuanto a género.

- **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Alsina, Á. Y Sáiz, D. (2003): Un análisis comparativo del papel del bucle fonológico versus la agenda viso-espacial en el cálculo en niños de 7-8 años, *Psichotema*, 15 (2), 241-246.
- American Psychiatric Association., Kupfer, D.J., Regier, D.A., Arango López, C., Ayuso-Materos, J.L., Vieta Pascual, E., & Bagney Lifante, A. (2013). *DSM-5: Manual de Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Artigas, J. y Narbona, J. (2011). *Trastornos del neurodesarrollo*. Barcelona: Viguera.
- Balluerka, N., Iraola, J.A., Soroa, G. y Soroa, M. (2009). Evaluación de la atención sostenida de niños con Trastorno de Déficit de Atención. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 279-297.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- Barkley, R.A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Díaz, A., Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Afonso, M. y Artiles, C. (2013). Consideraciones de los estudios de prevalencia del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH). *Revista de Psicología y Educación*, 8 (2), 155-170.
- Enseñat, A. (2015). *Neuropsicología pediátrica*. Madrid: Síntesis.
- García, C., Estévez, A. y Junqué, C. (2001). Perfil de memoria en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Anuario de Psicología*, 32(4), 35-46.
- García, J. (2014). *Psicología de la atención*. Madrid: Síntesis.
- Guerrero, R. (2016). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Entre la patología y la normalidad*. Barcelona: Planeta.
- Hale, J.B., Hoepfner, J.B. & Fiorello, C.A. (2002). Analyzing digit span components for assessment of attention processes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 128-143.
- IBM Corp. Released (2010). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 19.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Lavigne, R. y Romero, J.F. (2010). *El TDAH*. Madrid: Pirámide.
- Llorente, A. M., Williams, J., Satz, P. & D'Elia, L. F. (2003). *Children's Color Trails Test professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment resources.
- Macià, D. (2012). *TDAH en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Narbona, J. y Crespo-Eguilaz, N. (2005). Trastornos de memoria y de atención en disfunciones cerebrales del niño. *Revista de Neurología*, 40, 33-36.
- Peláez, N., Cueli, M., Areces, D., García, T. y Rodríguez, C. (2017). Efecto de la representación dinámica integrada sobre la competencia matemática y la atención en niños con TDAH. *Revista de Psicología y Educación*, 12 (2), 105-115.
- Portellano, J.A. y García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid: Síntesis.
- Thurstone, L.L. y Yela, M. (2012). *Test de Percepción de Diferencias Revisado (CARAS-R)*. Madrid: TEA.
- Wechsler, D. (2005). *Escala de Inteligencia Wechsler para Niños IV. (WISC-IV)*. Madrid: TEA.
- Willcutt, E.G. (2012). The Prevalence of DSM-IV Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Neurotherapeutics*, 9, 490-499.

Propiedades psicométricas del Cuestionario de Evaluación del Conocimiento sobre Estrategias de Autorregulación en universitarios (CEA-U)

Pedro Rosário¹, José Carlos Núñez^{2*}, Rebeca Cerezo², Estrella Fernández², Paula Solano² y Natalia Amieiro²

¹Universidad do Minho

²Universidad de Oviedo

Resumen: Se dispone de suficientes instrumentos de evaluación sobre el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes de las diferentes etapas educativas. Sin embargo, no existen instrumentos fiables y válidos que aporten información sobre el grado de conocimiento del estudiante sobre lo que implica un comportamiento autorregulado a la hora de aprender, a pesar de que el nivel del conocimiento previo es un determinante importante de la conducta posterior. Por ello, el objetivo de este estudio fue el análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Conocimiento Autorregulatorio (CEA) en estudiantes universitarios (CEA-U). En base a un diseño de medidas repetidas (dos medidas con un intervalo temporal de seis meses) se ha aplicado el instrumento de evaluación a una amplia muestra de estudiantes de las titulaciones de psicología y educación. La validez y la fiabilidad de la escala se estudió por una doble vía: la validez estructural y la predictiva; así como la fiabilidad por consistencia interna y test-retest. Los resultados obtenidos muestran al CEA-U como un instrumento válido y fiable para su utilización con estudiantes universitarios.

Palabras clave: Autorregulación del aprendizaje, Conocimiento, Educación Superior, Propiedades psicométricas.

Psychometric properties of the Knowledge Evaluation Questionnaire on self-regulation strategies in university students (CEA-U)

Abstract: There are enough assessment instruments available on the use of self-regulated learning strategies by the students of the different educational stages. However, there are no reliable and valid instruments that provide information on the student's level of knowledge about what self-regulated behavior implies when it comes to learning. However, it has repeatedly been proven that the level of prior knowledge is an important determinant of subsequent behavior. Therefore, the aim of this study was the analysis of the psychometric properties of the Self-Regulatory Knowledge Questionnaire (CEA) in university students (CEA-U). Based on a design of repeated measures (two measures with a time interval of six months) the instrument has been applied to a wide sample of students of psychology and education degrees. The validity and reliability of the scale was studied in two ways: structural and predictive validity; as well as reliability for internal consistency and test-retest. The results obtained show the CEA-U as a valid and reliable instrument for use with university students.

Keywords: Self-regulation of learning, Knowledge, Higher Education, Psychometric properties.

Desde hace ya algunos años existe una gran preocupación por la calidad de los

aprendizajes del estudiante universitario y, en general, por su formación integral (Allgood, Risko, Álvarez & Fairbanks, 2000). Por un lado, se han estudiado factores relacionados con aspectos externos, como el tiempo dedicado al estudio (Plant, Ericsson, Hill & Asberg, 2005), la realización de actividades extra

Recibido: 21/01/2019 - Aceptado: 24/02/2019 - Avance online: 02/04/2019

*Correspondencia: José Carlos Núñez.

Universidad de Oviedo, Oviedo, España.

C.P.: 33003, Oviedo, España.

E-mail: jcarlosn@uniovi.es

(Cheung & Kwok, 1998; Rosário, Mourao, Soares, Chaleta, Grácio, Simoes, Núñez & González-Pienda, 2005) y la influencia de factores contextuales y ambientales (Pike, 2005). Por otro lado, también ha sido estudiada la relevancia de factores internos como, por ejemplo, variables de personalidad (Paunonen & Ashton, 2001) o factores vinculados con su forma de aprender, como los enfoques de aprendizaje (Biggs, 2001; Entwistle & Waterston, 1988), las estrategias de aprendizaje (Cano, 2005; Tuckman, 2003), o los aspectos motivacionales que le condicionan el inicio, sostén y dirección del proceso (Wolters, 2003).

Desde una perspectiva amplia, abarcando los factores más importantes señalados, muchos autores caracterizan al estudiante universitario con éxito como un “estudiante autorregulado” (Allgood et al. 2000; Williams & Hellman, 1998, 2004; Garavalia & Gredler, 2002; Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman, 1998; Zimmerman & Bandura, 1994; Nota, Soresi & Zimmerman, 2005). Los estudiantes autorregulados dirigen su aprendizaje a través de la puesta en práctica de una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo que les permiten construir sus conocimientos de forma constructiva, siendo capaces de regular y controlar de forma intencional todo el proceso —conocen sus habilidades, los conocimientos que poseen, saben qué deben hacer para aprender, han aprendido a monitorizar sus conductas de estudio, ajustan sus conductas y actividades a las demandas de estudio, están motivados por aprender y son capaces de regular su motivación, etc. (Pintrich, 2000, 2004). Lo que claramente los identifica como gestores eficaces de sus aprendizaje no es tanto su utilización aislada de estrategias de aprendizaje, sino su iniciativa personal, su perseverancia en la tarea y las competencias exhibidas, independientemente del contexto en el que ocurre el aprendizaje. Los alumnos “auto-reguladores” se centran en su papel como agentes: son conscientes de que el éxito académico depende sobre todo de su actividad e implicación (Bandura, 2001; Zimmerman, 2002).

Por todo ello, la autorregulación de aprendizaje resulta fundamental de cara al éxito académico en los estudios superiores, ya que éste está muy relacionado tanto con la realización de un trabajo personal de intensa implicación en tiempo de estudio, como con el patrón estratégico de autorregulación utilizado (Rosário, et al., 2005). Por otro lado, la autorregulación del aprendizaje no solo influye en el rendimiento sino en otros aspectos fundamentales en la universidad como la constancia y la persistencia (Nota, Soresi & Zimmerman, 2005), o las conductas de procrastinación (Cerezo, Sánchez-Santillán, Paule, & Núñez, 2016).

El alumno universitario debería ser capaz de autorregular su aprendizaje y actividad de estudio, lo cual le permitiría ser autónomo a la hora de aprender significativa y constructivamente durante toda su vida, tal y como queda reflejado en las nuevas legislaciones recogidas en la *Declaración de Bolonia* y otros documentos europeos (González & Wagenaar, 2003). También se hace hincapié en la necesidad de dotar al estudiante de una serie de competencias que los capaciten para enfrentarse a las nuevas demandas de nuestra sociedad caracterizada por los cambios en el conocimiento y la información. En definitiva, dotar al alumno de las competencias necesarias para aprender de forma autónoma se considera como uno de los grandes retos de en la nueva legislación europea.

Sin embargo, la situación real que encontramos en la universidad es que la mayoría de los estudiantes no están adecuadamente preparados para lo que se requiere de ellos en la universidad, no son alumnos autorregulados (Allgood et al. 2000). Por ello, a partir de todo este conocimiento que indica qué características deben poseer los estudiantes universitarios para tener éxito a la hora de estudiar y aprender, la cuestión más importante radica en saber qué saben y qué hacen realmente estos alumnos cuando afrontan sus tareas como estudiantes universitarios para, a partir de ahí, identificar carencias y planificar intervenciones (Allgood et al., 2000; Winnie & Jamienson, 2002, 2003). La evaluación del conocimiento personal

sobre SRL, en consecuencia, parece una tarea necesaria para la prevención de dificultades en los procesos de aprendizaje universitario.

La toma de conciencia de la relevancia de los procesos autorregulatorios en el aprendizaje académico, y para un aprendizaje autónomo, ha llevado al desarrollo de multitud de instrumentos de medida de SRL, o variables cercanas conceptualmente (e.g., estrategias de aprendizaje, procesos de estudio, procesos metacognitivos, estrategias SRL en dominios específicos, et., o combinación de constructos relacionados como, por ejemplo, estrategias motivacionales, cognitivas y afectivas) (N nuez, Amieiro,  lvarez, García & Dobarro, 2015), principalmente de tipo autoinforme (e.g., Escala de Estrategias de Aprendizaje –ACRA-, Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado –ESEAC-, Learning and Study Strategies Inventory –LASSI-, State Metacognitive Inventory –SMI-, Motivated Strategies for Learning Questionnaire –MSLQ-, Patterns of Adaptive Learning Scales –PALS-, Sistema Integrado e Interactivo de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos y Estrategias de Aprendizaje –SIACEPA-, Self-Regulation Strategy Inventory –SRSI-SR-, Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos ARATEX-R). El autoinforme es el formato principalmente utilizado posiblemente debido a que es relativamente fácil de diseñar, administrar y puntuar (Winne & Perry, 2000), y ello a pesar de los importantes inconvenientes observados con su utilización (Boekaerts & Corno, 2005; N nuez, et al., 2006; Zimmermann, 2008).

Todos estos instrumentos aportan información sobre el uso de estrategias autorregulatorias. Sin embargo, no disponemos de instrumentos fiables y teóricamente válidos que aporten información sobre el *grado de conocimiento del estudiante sobre lo que implica un comportamiento autorregulado a la hora de aprender*. Dado que es posible que los déficits observados en el uso de estrategias SRL est n vinculados, además de a otras condiciones, a déficits en el conocimiento sobre SRL, parece razonable disponer de instrumentos fiables y válidos que aporten información sobre dicho conocimiento.

Por todo ello, el objetivo principal de este estudio fue el análisis de las propiedades

psicométricas (fiabilidad y validez) del Cuestionario de Evaluación del Conocimiento sobre Estrategias de Autorregulación (CEA), elaborado inicialmente por Ros ario et al (2007) para adolescentes, en estudiantes universitarios. El CEA fue desarrollado para la evaluación del conocimiento de los procesos autorregulatorios en estudiantes de enseñanza media, pero no se dispone de información sobre las propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. Para el estudio de la validez predictiva se tendrán en cuenta los datos aportados por el Inventario de Autorregulación de Estrategias de Aprendizaje (IPPA) y los de la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R), así como las calificaciones académicas.

MÉTODOS

PARTICIPANTES

En el presente estudio han participado 917 estudiantes de la Universidad de Oviedo, que cursaban sus titulaciones en las Facultades de Psicología y Logopedia ($n = 504$; 55%) o en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación ($n = 413$; 45%). La mayoría de los estudiantes eran mujeres ($n = 770$; 84%), que asistían principalmente a los cursos de 1  ($n = 472$; 51.5%), 2  ($n = 126$; 13.7%), 3  ($n = 319$; 34.8%). La nota media de entrada en los estudios universitarios fue de 6.99, sobre 10 (mínimo 5, máximo 9,90), con una DT de .91. A nivel socio-educativo familiar, señalar que padres y madres tienen estudios principalmente secundarios (madres 39,4%; padres 42,7%) o universitarios (madres 34,3%; padres 32,5%); mientras que el 24% de las madres y el 22,6 de los padres solo tienen estudios a nivel primario.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Además de la medida del conocimiento sobre estrategias SRL, tomada mediante el Cuestionario de Evaluación del Conocimiento sobre Estrategias de Autorregulación en universitarios (CEA-U), en el presente estudio se evaluó el uso de estas estrategias, a través del Inventario de Autorregulación

de Estrategias de Aprendizaje (IPPA) y de la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R), así como el rendimiento académico de los estudiantes (mediante sus calificaciones).

– *Cuestionario de Evaluación del Conocimiento sobre Estrategias de Autorregulación en universitarios (CEA-U)*. Con este cuestionario (adjunto en Apéndice A) se evaluó el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre estrategias de autorregulación del aprendizaje. Está constituido de 10 cuestiones cerradas, con tres posibilidades de respuesta (dos falsas y una verdadera). Los ítems se refieren a diez estrategias fundamentales en el proceso autorregulatorio (Rosário, Mourão, Nuñez, González-Pienda, Solano, & Valle, 2007), y que están asociadas en cuatro grupos: cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de gestión de recursos. Dentro de las estrategias cognitivas, se preguntan cuestiones relacionadas con estrategias de toma de apuntes, elaboración y organización de la información y estrategias de preparación de exámenes. Respecto a las estrategias metacognitivas, se evalúan la planificación y la auto-evaluación. A nivel motivacional, se valora el aplazamiento de las tareas. Y en cuanto a las estrategias de gestión de recursos, se evalúan los conocimientos sobre organización y gestión del tiempo, así como la búsqueda de ayuda. Los datos de los estudios con alumnos adolescentes (pues no se dispone de datos con universitarios) indican una buena fiabilidad del cuestionario (alpha de Cronbach de .89) y una buena validez estructural (Rosário et al., 2007).

– *Inventario de Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje (IPPA)*. El IPPA ha sido elaborado por Rosário et al. (2007) y proporciona información sobre el uso de estrategias de autorregulación a la hora de aprender. Está basado en el modelo de B. J. Zimmerman (Zimmerman, 2011), en el que se identifican tres grandes fases: planificación, ejecución y evaluación. Conforme a esto, el IPPA está constituido por 12 elementos, cuatro ítems por fase, que se valoran en una

escala de tipo Likert de 5 puntos (1-nunca a 5-siempre). Se le pide al alumno que responda pensando en general y sobre la mayoría de sus asignaturas (eg., ítem 1: antes de comenzar a escribir un artículo, hago un plan: pienso en lo que voy a hacer y necesito para lograrlo). Los datos aportados por Cerezo et al. (2019) indican que el IPPA es fiable en términos de SRL (escala global), $\alpha = .78$ y $CR = .79$, aunque algo menor cuando atendemos a las tres dimensiones teóricas en particular, planificación: $\alpha = .47$, $CR = .48$; evaluación: $\alpha = .56$, $CR = .58$; ejecución: $\alpha = .62$, $CR = .62$), algo lógico si tenemos en cuenta el número reducido de ítems de cada factor. En relación a la validez, los resultados del análisis factorial confirmatorio de tres factores llevado a cabo por Cerezo et al. (2019) son satisfactorios, lo que aporta respaldo empírico en forma de validez de constructo del inventario.

– *Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R)*. Esta escala proporciona información sobre el uso de estrategias SRL cuando los estudiantes están aprendiendo de textos. Los estudios de validez con estudiantes universitarios muestran que ARATEX-R dispone de cinco dimensiones: planificación, cognición, motivación, evaluación y gestión del contexto (Núñez et al., 2015). La escala comienza con una declaración general: «cuando estoy estudiando o trabajando en un texto (...)». Los estudiantes deben valorar en qué medida funcionan dentro de ese contexto como se indica en los 20 ítems. La respuesta se ofrece en una escala tipo Likert de 5 puntos (1-nunca a 5-siempre). La fiabilidad de la escala global es buena ($\alpha = .89$, $CR = .92$), y lógicamente algo menor para los cinco factores mencionados (motivación: $\alpha = .78$, $CR = .78$; planificación: $\alpha = .84$, $CR = .82$; gestión del contexto: $\alpha = .45$, $CR = .45$; cognición: $\alpha = .88$, $CR = .89$; evaluación: $\alpha = .70$, $CR = .71$), especialmente en el factor de gestión del contexto ya que solo tiene dos elementos.

– *Rendimiento académico*. Se tienen en cuenta dos medidas de rendimiento: *previo* y *posterior*. Por un lado, la nota

de entrada a la Universidad (y que por ser anterior a la evaluación de las variables SRL denominamos «rendimiento previo»). Por otro, las calificaciones finales de los estudiantes en el curso académico en que se realizó la evaluación y la intervención fueron utilizadas como medida del rendimiento «académico posterior» (y que aquí denominamos así por ser posterior a la intervención y las medidas de las variables).

PROCEDIMIENTO

Los estudiantes que constituyen la muestra descrita han participado en un programa de mejora de estrategias de autorregulación, el cual ha tenido una duración de un trimestre (de septiembre a diciembre). Las escalas de evaluación utilizadas para este estudio se aplicaron en dos ocasiones: antes y después de la intervención. De este modo, se dispone de medidas repetidas para los estudios de validez y fiabilidad.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos han sido analizados en tres fases. Inicialmente, se aportan datos descriptivos de la escala CEA-U (correlaciones de Pearson de dos colas, medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis). Posteriormente, con ayuda del programa AMOS 22 (Arbuckle, 2013), se estudia la validez de constructo de la escala mediante análisis factorial confirmatorio (AFC), tomando en cuenta las dos medidas, atendiendo tanto al ajuste del modelo como a su invarianza. La evaluación del modelo factorial se realiza tanto en base al valor de chi-cuadrado (χ^2) y su probabilidad asociada (p), como también a partir de la información proporcionada por índices de ajuste como el SRMR, GFI y AGFI (Jöreskog & Sörbom, 1983), el CFI (Bentler, 1990), y el RMSEA (Browne & Cudeck, 1993). El modelo ajusta bien cuando GFI y AGFI $> .90$, CFI $> .95$, y SRMR y RMSEA $\leq .05$. Se utilizan también los criterios de información de Akaike (AIC) y el bayesiano de Schwarz (BIC) para la comparación de modelos. Finalmente, se analiza la fiabilidad de la escala, tanto por el

procedimiento de consistencia interna como test-retest.

RESULTADOS

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

En la Tabla 1 se aportan los estadísticos descriptivos correspondientes a los ítems del CEA-U (matriz de correlaciones, medias, y desviaciones típicas) en los dos momentos de medida. La prueba de esfericidad de Bartlett muestra que los diez ítems están significativamente correlacionados, tanto en la primera medida ($\chi^2(45) = 833.56$, $p < .001$) como en la segunda medida ($\chi^2(45) = 725.70$, $p < .001$).

VALIDEZ

Se han calculado dos tipos de validez de la escala CEA-U: (a) de *constructo* (mediante análisis factoriales confirmatorios), y (b) *predictiva* (por su asociación con el uso de estrategias autorregulatorias a la hora de aprender y el rendimiento).

VALIDEZ DE CONSTRUCTO

Tal como se indicó, esta escala pretende aportar información sobre los conocimientos que poseen los estudiantes en relación a cuatro tipos de estrategias de aprendizaje autorregulado (cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de gestión de recursos). No obstante, los propios autores, Rosário et al. (2007), en base a datos aportados por estudiantes de educación obligatoria, informan que se trata de una escala unifactorial, al menos a estas edades. Sin embargo, no hay información sobre la estructura de esta escala con estudiantes universitarios.

En este estudio se contrastan dos modelos: unifactorial y multifactorial. El modelo unifactorial está justificado por los datos aportados por los estudios previos (con muestras de enseñanza no universitaria). El modelo multifactorial (de cuatro factores según proponen los autores originalmente y que ha sido descrito en el apartado de instrumentos)

Tabla 1
Estadísticos descriptivos del CEA-U en la primera y segunda medida.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Primera medida										
1	–									
2	.124**	–								
3	.143**	.130**	–							
4	.124**	.186**	.098**	–						
5	.052	.188**	.012	.303**	–					
6	.246**	.179**	.135**	.120**	.085**	–				
7	.195**	.145**	.100**	.236**	.170**	.215**	–			
8	.169**	.100**	.132**	.182**	.142**	.137**	.196**	–		
9	.107**	.247**	.097**	.193**	.247**	.097**	.123**	.127**	–	
10	.155**	.215**	.151**	.288**	.284**	.193**	.264**	.170**	.281**	–
M	0.68	0.72	0.83	0.86	0.93	0.66	0.89	0.95	0.87	0.81
DT	0.47	0.45	0.38	0.34	0.26	0.47	0.32	0.21	0.34	0.39
Segunda medida										
1	–									
2	.183**	–								
3	.134**	.121**	–							
4	.251**	.125**	.118**	–						
5	.182**	.121**	.026	.077*	–					
6	.210**	.176**	.130**	.166**	.200**	–				
7	.182**	.084*	.006	.173**	.179**	.209**	–			
8	.156**	.063	.025	.109**	.057	.227**	.158**	–		
9	.120**	.194**	.042	.179**	.084*	.227**	.171**	.154**	–	
10	.204**	.182**	.086**	.204**	.143	.218**	.235**	.209**	.233**	–
M	0.77	0.78	0.83	0.90	0.95	0.77	0.92	0.96	0.90	0.85
DT	0.42	0.41	0.37	0.31	0.21	0.42	0.27	0.20	0.30	0.45
* $p < .05$; ** $p < .01$										

se justifica porque los estudiantes universitarios disponen de mayores competencias y experiencia que los estudiantes de secundaria y, como consecuencia, podrían realizar una mayor diferenciación del constructo.

Los datos de ajuste del modelo unifactorial aportados por los estudiantes en ambas medidas, en general, muestran un ajuste aceptable: primera medida ($\chi^2(35) = 118.39$; $p < .001$; SRMR = .006; GFI = .97; AGFI = .96; CFI = .90; RMSEA = .051 (.041-.061); AIC = 158.38; BIC = 254.81), segunda

medida ($\chi^2(35) = 75.48$; $p < .001$; SRMR = .004; GFI = .98; AGFI = .98; CFI = .95; RMSEA = .036 (.024-.047); AIC = 115.48; BIC = 211.90). Al comparar los datos de ambas muestras, se observa que el ajuste del modelo en la segunda medida es óptimo, y mejor que el aportado por los datos de la primera medida (AIC y BIC son menores en la segunda medida, y los índices de ajuste mejores). Por otra parte, el ajuste del modelo multidimensional de cuatro factores no ha sido posible por falta de convergencia.

VALIDEZ PREDICTIVA

La validez predictiva del CEA-U se estudió examinando las correlaciones entre esta medida y otras con las que debería estar asociada, tales como el uso de estrategias de autorregulación (generales y específicas a la comprensión de textos) y el rendimiento académico (tanto pasado como futuro). En términos generales, se hipotetizó que: (a) si bien un buen conocimiento de estrategias SRL no necesariamente tiene que llevar a su uso, en principio si debería observarse una relación positiva y estadísticamente significativa; y (b) si ocurre lo anterior, entonces, deberíamos obtener una relación positiva y estadísticamente significativa entre conocimiento en estrategias SRL y rendimiento académico. En la Tabla 2 se aportan los datos obtenidos del estudio correspondientes a estas dos hipótesis.

En términos generales, los resultados obtenidos confirman las hipótesis formuladas. En concreto, atendiendo a la primera columna de la Tabla 2, se observa que cuanto mayor es el conocimiento en SRL mayor es el uso de estrategias SRL, tanto a nivel general como en el contexto específico de la comprensión de textos. Asimismo, un mayor conocimiento de SRL también est  positivamente asociado con el rendimiento académico, tanto previo como posterior.

FIABILIDAD

Obtenida evidencia empírica de la unidimensionalidad factorial del CEA-U, se procedió al cálculo de la fiabilidad general de la escala, en los dos momentos de la aplicación, mediante el estadístico alpha de Cronbach y el índice de fiabilidad compuesta (IFC). Los datos obtenidos muestran valores moderados de fiabilidad en ambos momentos

Tabla 2

Relación entre conocimiento en SRL, uso de estrategias SRL y rendimiento académico.

	1	2	3	4	5
Primera medida (previa)					
1. Conocimiento en SRL	–				
2. Uso de SRL general (IPPA)	.256**	–			
3. Uso de SRL específico (ARATEX-R)	.226**	.675**	–		
4. Rendimiento previo	.182**	.132**	.103**	–	
5. Rendimiento posterior	.157**	.197**	.143**	.240**	–
Segunda medida (posterior)					
1. Conocimiento en SRL	–				
2. Uso de SRL, general (IPPA)	.276**	–			
3. Uso de SRL específico (ARATEX-R)	.282**	.683**	–		
4. Rendimiento previo	.110**	.118**	.037	–	
5. Rendimiento posterior	.188**	.191**	.171**	.464**	–
* $p < .05$; ** $p < .01$					

de medida: previo a la intervención ($\alpha = .67$; IFC = .68) y posterior a la intervención ($\alpha = .65$; IFC = .67). Por otra lado, los datos de la fiabilidad por el procedimiento test-retest muestran una buena consistencia temporal: $r_{1-2} = .561$, $p < .001$, $d = 1.36$ (con un tamaño del efecto grande).

DISCUSIÓN

SRL hace referencia al modo en que los estudiantes controlan el aprendizaje de manera proactiva y cómo manejan sus procesos cognitivos y motivacionales hacia sus objetivos auto-establecidos (Zimmerman, 2008). Investigaciones previas, ofrecen un sólido corpus de datos empíricos que indican una fuerte relación entre el uso de estrategias SRL y el éxito académico (e.g., Boekaerts & Corno, 2005; Liem, Lau, & Nie, 2008; Núñez, Cerezo, González-Pienda, Rosário, Valle, Fernández, & Suárez, 2011; Rosário, Núñez, González-Pienda, Valle, Trigo, & Guimarães, 2010; Zimmerman & Martínez-Pons, 1988). Por ello, entre otros aspectos, en las últimas décadas se han llevado a cabo numerosos intentos por dotar a los estudiantes con conocimientos y habilidades que les permitan autorregular su aprendizaje de diferentes maneras (Cleary & Zimmerman, 2004; Dignath et al., 2008). Esta capacitación en SRL ayuda a los estudiantes a comprender la importancia y la instrumentalidad del uso de estrategias motivacionales, conductuales y metacognitivas para controlar su aprendizaje (Weinstein, Husman & Dierking, 2000). Esta suposición resalta varios aspectos esenciales del SRL: el conocimiento y uso de estrategias de SRL por parte de los estudiantes, la percepción de autoeficacia, la utilidad percibida, y el compromiso personal con los objetivos educativos.

Aunque existe un buen número instrumentos de evaluación, principalmente de tipo autoinforme, que aportan información sobre en qué medida los estudiantes utilizan estrategias necesarias para la autorregulación del aprendizaje y, por tanto, para un aprendizaje autónomo, no disponemos de instrumentos fiables y teóricamente válidos

que aporten información sobre el grado de conocimiento del estudiante sobre lo que implica un comportamiento autorregulado a la hora de aprender. Esta ausencia de instrumentos quizás sea debida a que se da por hecho que tal conocimiento ya forma parte de la memoria a largo plazo de los estudiantes, y más cuanto mayores son éstos. No obstante, esto no es así en un buen porcentaje de alumnos (Rosário et al., 2013). Lo anterior, sumado al hecho de que podría ser que los déficits observados en el uso de estrategias autoregulatoras a la hora de aprender estén vinculados, en cierta medida, a déficits en el conocimiento sobre SRL, es lo que ha motivado principalmente el estudio de las propiedades psicométricas del CEA-U.

En base a un diseño de medidas repetidas (dos medidas con un intervalo temporal de seis meses) se ha aplicado el CEA-U a una amplia muestra de estudiantes de las titulaciones de psicología y educación. Se estudió la validez y la fiabilidad de la escala por una doble vía: la validez estructural y la predictiva; así como la fiabilidad por consistencia interna y test-retest.

Los resultados obtenidos muestran al CEA-U como un instrumento válido y fiable para su utilización con estudiantes universitarios. En concreto, se obtuvo evidencia empírica de la unidimensionalidad propuesta por Rosário et al. (2007) y una excelente consistencia en la capacidad predictiva tanto del uso de estrategias de autorregulación como del rendimiento académico. Las correlaciones halladas indicaron que aquellos alumnos que disponen de más conocimiento sobre las estrategias específicas de la autorregulación del aprendizaje más utilizan éstas en su día a día (con un tamaño del efecto importante: $d = .57$ en estrategias SRL generales; y $d = .59$ en estrategias SRL específicas en comprensión de textos), como estudiantes y mejor rendimiento académico obtienen ($d = .38$ para la predicción del rendimiento). Obviamente es menor el tamaño del efecto en la predicción del rendimiento pues el conocimiento en estrategias SRL está más cercana al uso de tales estrategias de lo que lo está del rendimiento académico (ya que éste

depende de muchísimas más variables que del conocimiento en SRL). No obstante, habría que tomar en cuenta que los tamaños de los efectos no son grandes ni para la predicción del rendimiento académico ni para la predicción del uso de estrategias SRL. Quizás esto esté relacionado con que no siempre los procesos de aprendizaje, y el rendimiento, está directamente relacionados con el uso de tales estrategias. Es posible que aún tengan lugar procesos de aprendizaje demasiado dirigidos por los procesos de enseñanza, con escaso margen a la autonomía.

Con todo, los resultados derivados del CEA-U deben utilizarse con cierta cautela pues existen dos aspectos problemáticos. En primer lugar, está el hecho de que a nivel de estudios superiores el estudiante, por lo general, ya dispone de un buen conocimiento sobre estrategias SRL y, por tanto, es posible que la escala de medida actual conlleve cierta asimetría y kurtosis. Por ello, sería de interés que estudios posteriores tuvieran como objetivo la mejora de la escala de medida de la versión actual del CEA-U (acierto-fallo), por ejemplo, utilizando una escala continua (o al menos de tipo ordinal) que pueda captar diferentes modos y grados de entender el aprendizaje autorregulado y el uso específico de las estrategias implicadas.

En segundo lugar, existe un evidente problema de fiabilidad en términos de consistencia interna de la escala, aunque no en relación a su estabilidad temporal. Como se ha podido comprobar por los datos del alpha de Cronbach y por el índice de fiabilidad compuesta, la consistencia de la escala, con ser aceptable, puede mejorar significativamente. Consecuentemente, sería de interés refinar la escala en su aplicación con universitarios para mejorar su consistencia interna. Por ejemplo, aunque hoy en día se tiende al uso de instrumentos breves, una posible vía para el incremento de la fiabilidad de esta escala es el incremento del número de ítems (principalmente respecto de la evaluación de la metacognición, de la gestión de recursos y, fundamentalmente, respecto de las estrategias motivacionales y afectivas).

Con todo, tal como se ha indicado, CEA-U es un instrumento suficientemente fiable y válido para la evaluación del conocimiento de estrategias de autorregulación del aprendizaje en contextos de Educación Superior.

• Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU2010-16231), el Ministerio de Economía y Competitividad - Dirección General de Investigación Científica y Técnica (EDU2014-57571-P) y el Principado de Asturias (FC-GRUPIN-IDI/2018/000199).

• Conflicto de intereses.

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Allgood, W. P., Risko, V. J., Álvarez, M. C. & Fairbanks, M. M. (2000). Factors that influence study. En R. F. Flippo y D. C. Caverly (Coord.), *Handbook of college reading and study strategy research*, (pp. 201-219). NJ: LEA.
- Arbuckle, J. L. (2013). *Amos 22.0 User's Guide*. Crawfordville: Amos Development Corporation.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An genetic perspective. *American Review of Psychology*, 52, 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246. Doi: [10.1037/0033-2909.107.2.238](https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238)
- Biggs, J. (2001). "The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning". *Higher Education*, 42, 221-237. doi.org/10.1080/0260293960210101
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199-231. doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. Bollen & J. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage. doi:[10.1111/j.1600-0047.2004.00316.x](https://doi.org/10.1111/j.1600-0047.2004.00316.x)

- Cano, F. (2005). Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction, 15*, 201-223. doi: [10.1016/j.learninstruc.2005.04.003](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.003)
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2019). Mediating role of self-efficacy and usefulness between self-regulated learning strategy knowledge and its use. *Revista de Psicodidáctica, 24* (1), 1-8.
- Cerezo, R., Sánchez-Santillán, M., Paule, M. P., & Núñez, J. C. (2016). Students' LMS interaction patterns and their relationship with achievement: A case study in higher education. *Computers & Education, 96*, 42-54. doi: [org/10.1016/j.compedu.2016.02.006](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.006)
- Cheung, C. K. & Kwok, S. T. (1998). Activities and academic achievement among college students. *The Journal of Genetic Psychology, 159* (2), 147 – 162. doi: [10.1080/00221329809596142](https://doi.org/10.1080/00221329809596142)
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*, 537-550. doi: [10.12691/education-2-11A-2](https://doi.org/10.12691/education-2-11A-2)
- Dignath, Ch., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively? A Meta-Analysis on Self-Regulation Training Programmes. *Educational Research Review, 3*(2), 101-129.
- Entwistle, N., & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology, 58*, 258 – 265. doi: doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00901.x
- Garavalia, L. S. & Gredler, M. E. (2002). Prior achievement aptitude and use of learning strategies as predictors of college student achievement. *College Student Journal, 36*, 616-626. doi.org/10.4219/jaa-2008-775
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1983). *LISREL - 6 User's reference guide*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 486-512. doi: [10.12691/education-1-3-4](https://doi.org/10.12691/education-1-3-4)
- Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2005). Self-regulation and academia and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research, 41*, 198-251.
- Núñez, J. C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., & Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology, 8*, 9-22.
- Núñez, J. C., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E., & Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of an experience in higher education. *Psicothema, 23*, 274-281.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P. & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema, 18*, 353-358.
- Paunonen, S. V. & Ashton, M. C. (2001). Big five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality, 35*, 78-90. doi: [10.1006/jrpe.2000.2309](https://doi.org/10.1006/jrpe.2000.2309)
- Pike, G. R. & Kuh, G. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education, 46*, 185-209. doi: [10.1007/s11162-004-1599-0](https://doi.org/10.1007/s11162-004-1599-0)
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self – regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 452-502). San Diego, California: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 385-407. [doi.](https://doi.org/)

- [org/10.1007/s10648-004-0006-x](https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x)
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. doi: [10.1037/0022-0663.82.1.33](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33)
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L. & Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 96-116. doi: [10.1016/j.cedpsych.2004.06.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.06.001)
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Pinto, R., Ferreira, P., Lourenço, A. & Paiva, O. (2010). Efficacy of the program "Testas's (mis)adventures" to promote the deep approach to learning. *Psicothema*, 22, 828-834.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Evaluating the efficacy of a program to enhance college students' self-regulation learning processes and learning strategies. *Psicothema*, 19, 422-427.
- Rosário, P., Mourao, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simoes, F., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicología em Estudo*, 10, 343-351.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J.A., Almeida, L., Soares, S. & Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17, 20-30.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., González-Pienda, J. A., & Lourenço, A. (2013). Grade level, study time, and grade retention and their effects on motivation, self-regulated learning strategies, and mathematics achievement: a structural equation model. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1311-1331. doi: [10.1007/s10212-012-0167-9](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0167-9)
- Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44, 430-437. doi: [10.1353/csd.2003.0034](https://doi.org/10.1353/csd.2003.0034)
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. (2000). Self-regulation intervention with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). New York, San Diego: Academic press.
- Williams, J.E. & Hellman, C.M. (1998). Investigating self-regulated learning among first-generation community college students. *Journal of Applied Research in the Community College*, 5, 83-87.
- Williams, P. E. & Hellman, C. M. (2004). Differences in self-regulation for online learning between first-and second-generation college students. *Research in Higher Education*, 45, 71 – 82.
- Winne, P. H. & Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students' calibration of self-reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 551-572. doi: [10.1016/S0361-476X\(02\)00006-1](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00006-1)
- Winne, P. H. & Jamieson-Noel, D. (2003). Self-regulating studying by objectives for learning: Students' reports compared to a model. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 259-276. doi: [10.1016/S0361-476X\(02\)00041-3](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00041-3)
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531 – 566). NY.: Academic Press.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205. doi: [10.1207/](https://doi.org/10.1207/)

[S15326985EP3804_1](#)

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to Self-Reflective Practice* (pp.1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70. doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical, background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. doi.org/10.3102/0002831207312909

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-65). NY: Routledge.

Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862. doi.org/10.2307/1163397

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290. doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284

APÉNDICE A.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN EN UNIVERSITARIOS (CEA-U)

Responde a este cuestionario, eligiendo la opción que consideres más correcta (sólo una):

1. Antes de comenzar a hacer cualquier tarea (examen, trabajo,...) es importante:
 - a. Pensar en los objetivos y metas, y hacer un plan para conseguirlos contando con los recursos personales...

- b. Esperar a que el profesor diga lo que hay que hacer.
 - c. Ponerse a la tarea sin perder tiempo evitando excusas.
2. Un aspecto fundamental en el estudio personal es la organización y gestión del tiempo, lo cual implica:
 - a. Preparar horarios para organizar el tiempo en la semana antes de los exámenes.
 - b. Hacer horarios personales que incluyan tiempo de estudio diario, preparación de exámenes, de trabajos, ocio...
 - c. Ser flexibles en la realización de las tareas, dejando espacio para la improvisación, y huir de la rigidez y del estrés.
3. Para evitar el aplazamiento (dejar las tareas de estudio para otro momento) lo mejor es:
 - a. Prometerse recompensas si se consigue acabar la tarea a tiempo.
 - b. Dividir la tarea en pequeñas metas y organizar el tiempo para cada una.
 - c. Intentar motivarse haciendo otras cosas (ir a tomar un café, chatear...) y ponerse después con la tarea.
4. Para tomar apuntes que ayuden a la hora de estudiar y preparar los exámenes, es importante:
 - a. Intentar recoger literalmente todo lo que dice el profesor.
 - b. Fotocopiar los apuntes del mejor estudiante de la clase.
 - c. Anotar los aspectos más importantes y completarlos en casa con otras informaciones.
5. Subrayar es una estrategia de estudio cuya función principal es:
 - a. Señalar las partes de los contenidos que después se deberán estudiar.
 - b. Seleccionar la información más importante después de leer y comprender el texto.
 - c. Decorar los apuntes para hacerlos más amenos y motivadores a la hora de estudiar.
6. Los resúmenes y mapas conceptuales tienen como objetivo:
 - a. Organizar y elaborar de forma personal la información, jerarquizándola según su nivel de importancia.
 - b. Reducir la información facilitando la tarea de estudiar.
 - c. Escribir la información para memorizarla.

7. Para aprender y estudiar un texto, es importante memorizar de forma comprensiva, lo que implica:
- Re-escribir los contenidos para aprenderlos.
 - Relacionar la nueva información con los conocimientos que ya se poseen buscando conexiones entre ellos.
 - Repetir los nuevos contenidos una y otra vez hasta saberlos de memoria.
8. En la preparación de los exámenes, se debe:
- Estudiar la noche antes del examen para asegurar el recuerdo.
 - Usar chuletas para datos y fechas que no tiene sentido aprender de memoria.
 - Tener en cuenta el tipo de examen, ya que las estrategias de estudio se deben adecuar al mismo.
9. En el estudio personal, la búsqueda de ayuda ante una dificultad se considera:
- Una manera constructiva y muy importante de resolver problemas cuando uno solo no puede.
 - Una estrategia útil para evitar un potencial fracaso.
 - Una forma de “tirar la toalla” y desistir.
10. Después de realizar un examen, trabajo... se debe:
- No hacer nada, porque lo importante ya se ha hecho, sólo queda esperar la nota.
 - Analizar lo que se ha hecho y los resultados, para sacar conclusiones y mejorar.
 - Valorar los resultados obtenidos en comparación con los compañeros.

Estrés percibido y estrategias de afrontamiento en el equipo de enfermería: implicaciones para su formación

Rosario Isabel Niño-Higuera^{1*}, Xochitl Yadira Bravo-Paz¹, Maetzin Itzel Ordaz-Carrillo¹, Carolina Santillan-Torres¹ y Mario Ricardo Gallardo-Contreras²

¹Universidad Nacional Autónoma de México

²Hospital Juárez de México

Resumen: Los enfermeros atienden constantemente el dolor, la muerte, presiones laborales, pacientes problemáticos, etcétera; factores que favorecen el desarrollo de estrés laboral y tienen consecuencias de orden físico, social, emocional y conductual. Es importante identificar si existen perfiles diferentes de estrés laboral según los contextos y demandas específicas del lugar de trabajo. El objetivo fue evaluar el nivel de estrés percibido y su relación con variables sociodemográficas y las estrategias de afrontamiento predominantes en el personal de enfermería del servicio de Ortopedia. La muestra estuvo compuesta por 15 enfermeros, evaluados con la Escala de Estrés Percibido (EEP) de Cohen, Kamarak, y Mermelstein (1983) y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (IEA) de Lazarus y Folkman (1986). Los resultados mostraron un alto nivel de estrés percibido según el EEP, así como una alta percepción de desamparo y pérdida de control y una baja percepción de autoeficacia o control de las situaciones. No se encontraron diferencias significativas entre las Estrategias de Afrontamiento con los datos demográficos. Es esencial desarrollar intervenciones que faciliten la adquisición de habilidades de afrontamiento en el personal de enfermería que mejoren sus patrones de comportamiento y pensamiento e incrementen su nivel de autoeficacia.

Palabras clave: Estrés laboral, Estrategias de Afrontamiento, Enfermería, Estrés Percibido, Formación.

Perceived stress and coping strategies in the nursing team: implications for their training

Abstract: The nurses constantly attend to pain, death, work pressures, problematic patients, etcétera; factors that favor the development of work stress and have physical, social, emotional and behavioral consequences. It is important to identify if there are different profiles of work stress according to the contexts and specific demands of the workplace. The objective was to evaluate the level of perceived stress and its relationship with sociodemographic variables and coping skills predominant in the nursing staff of the Orthopedics service. The sample consisted of 15 nurses, evaluated with the Scale of Perceived Stress (SPS) of Cohen, Kamarak, and Mermelstein (1983) and the Inventory of Coping Skills (ICS) of Lazarus and Folkman (1986). The results showed a high level of perceived stress according to the SPS, as well as a high perception of helplessness and loss of control and a low perception of self-efficacy or control of situations. No significant differences were found in coping skills as a function of the demographic data. It is essential to develop interventions that facilitate the acquisition of coping skills in nurses who improve their behavior and thinking patterns and increase their level of self-efficacy.

Keywords: Work stress, Coping Skills, Nursing Staff, Perceived Stress, Training.

El estrés es uno de los factores psicológicos que más ha sido estudiado en los últimos años (Dobnik, Maletic, & Skela-Savic, 2018; Gray-

Toft & Anderson, 1981; Hinshaw & Atwood, 1984; Martínez-López, & López-Solache, 2005; Gómez, Puga, Mayán & Gandoy, 2012; Quintanilla, 2004; Selegim, Mombelli, Félix, Pagliarini & Silva, 2012; Stordeur, D'hoore & Vandenberghe, 2001). Sin embargo, es importante identificar que existen diferentes maneras de concebirlo. Selye (1978) menciona

Recibido: 28/09/2018 - Aceptado: 18/03/2019 - Avance online: 03/05/2019

*Correspondencia: Rosario Isabel Niño Higuera.

Universidad Nacional Autónoma de México.

C.P. 54743, México.

E-mail: isabel.nino.higuera@gmail.com

que el estrés es un patrón de reacciones fisiológicas y psicológicas que el individuo presenta de forma inespecífica a distintos estresores.

Lazarus y Folkman (1986) proponen el modelo transaccional del estrés en el que lo definen como una interacción entre el ambiente y el individuo, en donde la manera en la que el individuo percibe la demanda y los recursos que tiene para dar respuesta a la misma son fundamentales.

De igual manera, Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como *“aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que se desarrollan para manejar las demandas tanto internas como externas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”* (p. 164).

Estos mismos autores clasifican el afrontamiento de dos formas diferentes: a) dirigida al problema, orientada a la modificación o cambio de la situación; y b) dirigida a la emoción, que implica reducir la respuesta emocional negativa a una situación estresante.

Zavala, Rivas, Andrade y Reidl (2008) mencionan que existen cinco estilos de afrontamiento presentes en la población mexicana (evasivo, distanciamiento, revaloración positivo, negación y análisis cognitivo-reflexivo); argumentan que en cada uno de los estilos de afrontamiento se encuentran diferencias en la percepción que tiene el individuo de los estresores y la demanda.

El modelo de Karasek (1979) es una ampliación del modelo interactivo del estrés (Cox, 1978; Lazarus y Folkman, 1986) y explica que el estrés laboral se encuentra en relación proporcional a la amplitud de las demandas que se reciben del entorno y está modulado por la percepción de capacidad de autonomía o control que el sujeto considera que posee para realizar el trabajo (Moreno y Peñacoba, 1999); por tanto, la ausencia de percepción de control sobre las contingencias ambientales probabiliza la aparición del estrés.

El estrés es un fenómeno global y un término que se ha generalizado a hogares, familias y organizaciones. Dentro del ámbito

laboral, afecta en mayor prevalencia a las profesiones que implican un contacto directo con las personas, principalmente en las que se destaca el cuidado a los otros (enfermeros, médicos, psicólogos), implica la combinación de diferentes variables tanto físicas, como psicológicas y sociales (Stordeur, D'hoore & Vandenberghe, 2001; Gil-Monte, 2003).

Según la ONU (WHO, 2006), a nivel internacional hay una crisis global en ámbito de salud, ya que el personal de enfermería está disminuyendo su número debido a las altas demandas que incluye el servicio a los otros y los altos niveles de estrés laboral que implica. La exposición constante a atender el dolor, la muerte, las enfermedades terminales, las situaciones de urgencia, las demandas y presiones laborales, los conflictos de rol, los pacientes problemáticos, entre otros son algunos de los factores estresores más importantes de estrés laboral en el personal de enfermería (Molina & Rodríguez, 2011; Orly, Rivka, Rivka & Dorit, 2012; Khamisa, Peltzer, Ilic & Oldenburg, 2017).

En el ámbito laboral, los estresores pueden ser definidos como las condiciones antecedentes entre el trabajo o la organización del mismo y las respuestas adaptativas por parte de los empleados (Jex & Beehr, 1991). Gil-Monte (2003) menciona existen estresores como la escasez de personal, sobrecarga laboral, trabajo en turnos, pacientes problemáticos, falta de autonomía, contacto directo con la enfermedad, el dolor y la muerte, problemas con los niveles jerárquicos, falta de especificidad en las funciones, etcétera

Con relación a esto, Power y Sharp (1988) encontraron que la muerte, el dolor y la inadecuada preparación para manejar las demandas emocionales de familiares y pacientes son estresores más significativos que los conflictos con pares y el esfuerzo físico.

La exposición a los estresores anteriores provoca consecuencias de orden físico, social, emocional y conductual (Brunero, Cowan & Fairbrother, 2008; Chang, Dally, Bidewell, Johnson, Lambert & Lambert, 2006; Giraldo, López, Arango, Góez y Silva, 2013), así como respuestas psicofisiológicas como estrés mental, cambios de humor, burnout y, a su

vez, afectan el desempeño y productividad del personal de enfermería (Molina & Rodríguez, 2011; Orly, Rivka, Rivka & Dorit, 2012).

Además de las consecuencias individuales del estrés laboral a nivel físico y familiar, éste también implica costos a nivel hospital u organizacional como el ausentismo, conflictos entre compañeros y rotación de personal (Maslach y Jackson, 1982). El estrés laboral también afecta el tipo de cuidados que se brindarán a pacientes y familiares (Firth, McKeown, McIntee & Britton, 1987; Maslach y Jackson, 1982).

Payne (2001) menciona que es posible que algunos factores contribuyan al desarrollo y mantenimiento del estrés y otros factores que promueven protección (estrategias de afrontamiento).

Chang et al. (2006) y Lambert, Lambert, Petrini, Li y Zhang (2007) indican que el personal de enfermería utiliza estrategias de afrontamiento centradas en la emoción para mejorar su salud mental como autocontrol, reevaluación positiva, evitación funcional y distanciamiento. Ceslowitz (1989) encontró que las enfermeras que experimentan niveles menores de burnout son las que emplean métodos de solución de problemas planificados.

Se han diseñado diferentes intervenciones para abordar el estrés laboral; sin embargo, una de las intervenciones más efectivas es la intervención cognitivo conductual, que se centran en brindar estrategias para reducir las respuestas a nivel fisiológico con ejercicios de relajación como la respiración, relajación autógena y relajación muscular progresiva; y en los elementos cognitivos y conductuales haciendo énfasis en la necesidad de información sobre la función y los elementos del estrés, la búsqueda de nuevas interpretaciones de un mismo evento, la adquisición de habilidades de solución de problemas y el desarrollo de habilidad de comunicación asertivas (Baeyer & Krause, 1983; Brunero, Cowan & Fairbrother, 2008; Orly, Rivka, Rivka, & Dorit, 2012).

Duquette, Kérowc, Sandhu, y Beaudet (1994) identifica tres grupos de factores de protección para el estrés laboral: factores organizacionales como la distribución de tareas; factores de afrontamiento; y factores demográficos como

la edad, el grado profesional y los años de experiencia.

Por tanto, la respuesta a los estresores será afectada directamente por las diferencias individuales de los trabajadores asociadas a los factores sociodemográficos y el tipo de estrategias que utilizan (Duquette et al. 1994). Con base en esto, es importante identificar si existen perfiles diferentes de estrés laboral según los distintos contextos y las demandas específicas del servicio en el que se encuentren.

Servellen y Leake (1993) mencionan que variables sociodemográficas como la edad, el estado civil, años de experiencia, turno del trabajo, etcétera, no parecen influir en el nivel de estrés.

Sin embargo, hay investigaciones que argumentan que existe una edad de vulnerabilidad para la presencia de estrés laboral que está relacionada a los primeros años de la carrera profesional (Applebaum, 1981; Cherniss 1980; Edelwich y Brodsky, 1980; como se citó en Moreno y Peñacoba, 1999).

Cherniss, (1980, como se citó en Moreno y Peñacoba, 1990) indica que el estrés laboral no puede separarse del sistema de respuesta y afrontamiento del propio individuo, resaltando la importancia que tienen las variables individuales en la génesis y desarrollo del burnout.

Por tanto, el objetivo general del presente estudio fue evaluar el nivel de estrés percibido en el personal de enfermería del servicio de Ortopedia de un hospital de especialidades de la Ciudad de México.

Como objetivos específicos se planteó analizar la existencia de diferencias significativas basadas en variables sociodemográficas y las estrategias de afrontamiento predominantes en el personal de enfermería.

MÉTODO

PARTICIPANTES

El estudio se llevó a cabo en un hospital de especialidades de la Ciudad de México. La muestra estuvo compuesta por quince participantes de enfermería del servicio de

Ortopedia del turno matutino, seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico intencional. De los participantes 14 fueron mujeres y 1 hombre, con una media de edad de 41.47 años con un rango de edad de 26 a 50 años y una desviación estándar de ± 7.415 . Cinco casados, tres solteros, tres separados, tres viviendo en unión libre y uno viudo.

Siete con carrera técnica, seis con licenciatura y dos con posgrado. Ocho con más de 20 años de experiencia laboral; cinco con menos de diez años y dos de entre 10 a 20 años de experiencia laboral. Doce enfermeras generales, dos jefes de enfermería y un auxiliar de enfermería.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Escala de Estrés Percibido de Cohen, Kamarak, y Mermelstein (1983) adaptación mexicana de González y Landero (2007): compuesto por 14 preguntas en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que van de 0 (*nunca*) a 4 (*muy frecuentemente*). Está dividido en dos factores: Factor 1. Percepción de desamparo o pérdida de control; Factor 2. Autoeficacia percibida o control de estímulos estresantes. La puntuación mínima posible es de 0 y la máxima de 56, siendo las puntuaciones más altas correspondientes a un mayor estrés percibido. El instrumento cuenta con una adecuada consistencia interna ($\alpha = .83$), con el Factor 1 explicando un 42.8% de la varianza y el Factor 2, un 53.2%, y una consistencia interna individual de $\alpha = .83$ y $\alpha = .78$, respectivamente.

Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1988) adaptación mexicana de Zavala, Rivas, Andrade y Reidl (2008): compuesto por 20 preguntas en escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: 0=No, de ninguna manera, 1=En alguna medida, 2=Generalmente y 3=Siempre, pudiéndose obtener una puntuación total mínima de 0 y máxima de 60. El alfa de Cronbach total del instrumento es .85. El instrumento se encuentra dividido en cinco factores por cada una de las estrategias

de afrontamiento: 1. Enfrentamiento evasivo ($\alpha=.75$), 2. Enfrentamiento de distanciamiento ($\alpha=.74$), 3. Enfrentamiento reevaluación positiva ($\alpha=.68$), 4. Enfrentamiento análisis cognitivo-reflexivo ($\alpha=.68$) y 5. Enfrentamiento de negación ($\alpha=.64$).

PROCEDIMIENTO

Fase 1 - Revisión Bibliográfica. Se realizó una revisión de la literatura relacionada con estrés laboral en el personal de enfermería, así como los instrumentos utilizados para medir el nivel de estrés percibido y las estrategias de afrontamiento utilizadas por el personal de salud. Se decidió utilizar los instrumentos adaptados para población mexicana la Escala de Estrés Percibido (González y Landero, 2007) y el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Zavala et al., 2008). Posteriormente, se diseñó la propuesta de investigación y se presentó en una cita con la Jefe de Enfermería del servicio de Ortopedia para explicarle el objetivo y el procedimiento a seguir.

Fase 2 - Aplicación de los instrumentos. Una vez autorizado el proyecto, se inició con la evaluación del personal de enfermería, las evaluaciones se llevaron a cabo dentro de los horarios laborales de los participantes (8:00 am. a 14:00 pm.) para mayor comodidad. Cada uno de los instrumentos fue contestado de manera voluntaria, bajo la firma de un consentimiento informado y bajo confidencialidad. La muestra fue intencional, no probabilística, lo que facilitó en gran medida la aplicación de los instrumentos. La evaluación de la muestra tardó aproximadamente una semana en llevarse a cabo debido a que los participantes respondían los cuestionarios en el horario laboral y lo intercalaban con diferentes actividades.

Fase 3 - Análisis de la Información. Una vez aplicados los instrumentos, los datos se concentraron en una base de datos en el software estadístico SPSS 21.0 en donde se compararon los niveles de estrés percibido y sus subescalas (percepción de desamparo y autoeficacia percibida) con las variables

demográficas (edad, estado civil, escolaridad, años de experiencia laboral y jerarquía), para calcular si las diferencias podrían considerarse como significativas se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para muestras independientes. Además, se calculó el tamaño del efecto de dichas diferencias mediante el programa G*Power. Finalmente, se compararon las estrategias de afrontamiento predominantes en el personal de enfermería del servicio de Ortopedia.

Fase 4 - Devolución de la información. Para finalizar, se reunió al personal de enfermería evaluado y se les expusieron los resultados encontrados con el apoyo de una presentación en Power Point con una breve explicación del modelo transaccional del estrés, definición de estrategias de afrontamiento y los resultados encontrados.

RESULTADOS

La Figura 1 muestra el puntaje obtenido en la Escala de Estrés Percibido, se observa que el puntaje promedio de nivel de estrés percibido total es de 23,27 lo que indica un nivel alto de estrés en el personal de enfermería y una desviación típica de ± 7.516 . De igual manera, en ambos factores se muestra un nivel alto, en percepción de desamparo una media de 14.93 y una desviación típica de ± 5.189 ; mientras que en autoeficacia percibida, encontramos una media de 8.33 y una desviación típica de ± 3.244 .

Por otro lado, la Figura 2. nos muestra el puntaje obtenido en el Inventario de Estrategias de Afrontamiento, en el que se encontró que la estrategia más utilizada por el personal de enfermería fue el distanciamiento con una media de 9.2 y una desviación típica de 2.704; seguidas por reevaluación positiva

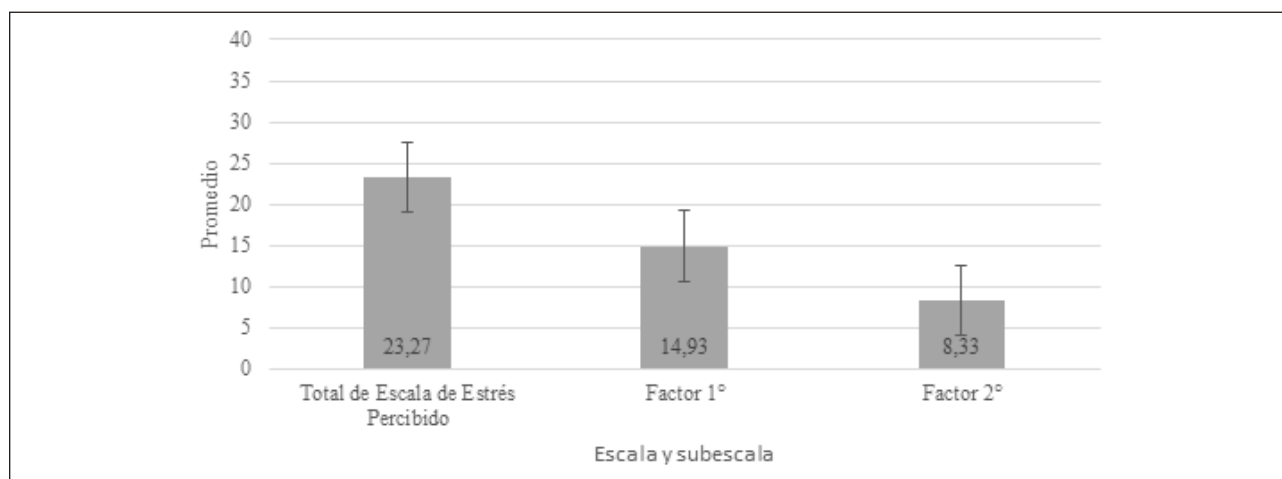


Figura 1. Puntaje promedio obtenido en la Escala de Estrés Percibido

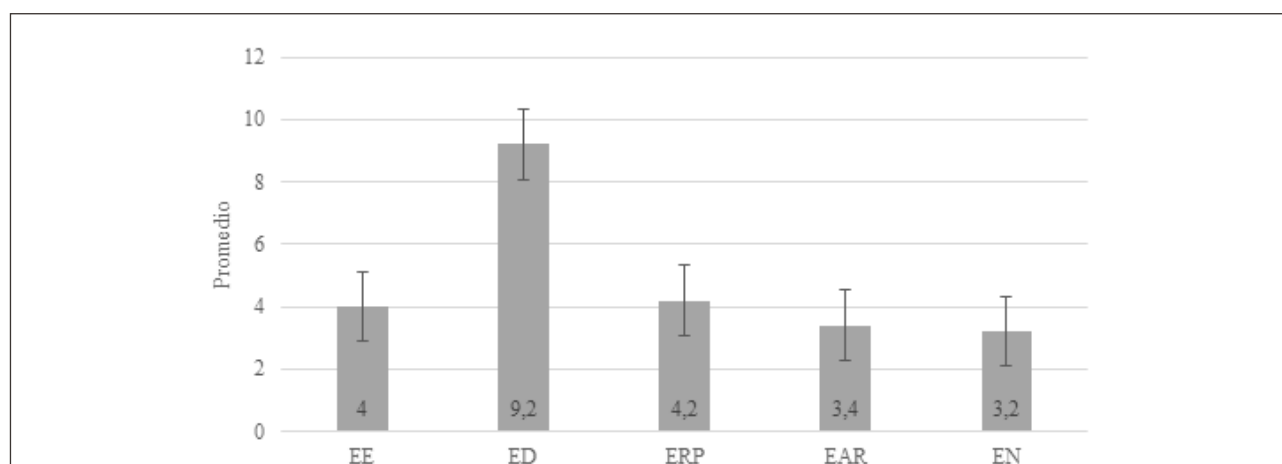


Figura 2. Puntaje promedio obtenido en el Inventario de Estrategias de Afrontamiento.

Tabla 1

Total de Puntaje Promedio obtenido en la Escala de Estrés Percibido según rangos de edad

Rangos de Edad	Número de Casos	Total de Estrés Percibido	Factor 1 ^o	Factor 2 ^o
20 a 29 años	2	15.50	9.50	6.00
30 a 39 años	2	22.50	14.00	8.50
De 40 años en adelante	12	24.82	16.09	8.73

Nota:
Factor 1^o: Percepción de desamparo o pérdida de control
Factor 2^o: Autoeficacia percibida o control de estímulos estresantes.

con una media de 4.2 y una desviación típica de +_2.823 y la evasión de las circunstancias con una media de 4 y una desviación típica de +_2.330.

En la Tabla 1 se muestra el total de puntaje promedio obtenido según los rangos de edad, se observa que el nivel de estrés percibido es alto en personas mayores a los 30 años, así como la percepción de desamparo y en coincidencia con el nivel de autoeficacia percibida. Sin embargo, las diferencias entre los tres grupos de edad no pueden ser consideradas como significativas partiendo de las pruebas estadísticas utilizadas ($\chi^2=2.91$, $gl=2$, $p=.233$), observándose un tamaño del efecto bajo ($d=0.26$).

En la Tabla 2 se muestra el total de puntaje promedio obtenido según la jerarquía, se observa que el nivel de estrés percibido es alto en cualquier nivel de la jerarquía (auxiliar de enfermería, enfermero general o jefe), siendo más elevado en los enfermeros generales y coincidiendo de igual manera con el nivel de percepción de desamparo y la autoeficacia percibida. Al ser alto en los distintos niveles de jerarquía no es posible observar diferencias significativas entre ellos ($\chi^2=.826$, $gl=2$, $p=.662$), teniendo un tamaño igualmente bajo ($d=.1437$).

En la Tabla 3 se muestra el total de puntaje promedio obtenido según el nivel de estudios, se observa que el nivel de estrés percibido

Tabla 2

Total del Puntaje Promedio obtenido en la Escala de Estrés Percibido según la Jerarquía

Jerarquía	Número de Casos	Total de Estrés Percibido	Factor 1 ^o	Factor 2 ^o
Auxiliar de Enfermería	1	20.00	13.00	7.00
Enfermero (a) General	12	24.17	15.25	8.92
Jefe	2	19.50	14.00	5.50

Nota:
Factor 1^o: Percepción de desamparo o pérdida de control
Factor 2^o: Autoeficacia percibida o control de estímulos estresantes.

es elevado sin importar nivel de estudios, siendo más elevado en aquellos con niveles de posgrado y coincidiendo de igual manera con el nivel de percepción de desamparo y la autoeficacia percibida. A pesar de que el nivel de estrés se encuentra más alto en la población con mayor grado de estudios, es indispensable resaltar que dichas diferencias no se pueden considerar como significativas ($\chi^2=.826$, $gl=2$, $p=.662$) aunque con un tamaño del efecto mediano ($d=.30$).

Tabla 3

Total del Puntaje Promedio obtenido en la Escala de Estrés Percibido según el nivel de estudios

Nivel de estudios	Número de Casos	Total de Estrés Percibido	Factor 1 ^o	Factor 2 ^o
Carrera Técnica	7	26.29	16.86	9.43
Licenciatura	6	18.67	12.00	6.67
Posgrado	2	26.50	17.00	9.50

Nota:
Factor 1^o: Percepción de desamparo o pérdida de control
Factor 2^o: Autoeficacia percibida o control de estímulos estresantes.

Tabla 4
Total del Puntaje Promedio obtenido en la Escala de Estrés Percibido según el Estado Civil

Estado Civil	Número de Casos	Total de Estrés Percibido	Factor 1ª	Factor 2ª
Casado/a	5	21.40	13.40	8.00
Soltero/a	3	21.67	14.67	7.00
Unión Libre	3	24.67	15.67	9.00
Separado/a	3	26.33	17.00	9.33
Viudo/a	1	24.00	15.00	9.00

Nota:

Factor 1ª: Percepción de desamparo o pérdida de control
Factor 2ª: Autoeficacia percibida o control de estímulos estresantes.

Tabla 5
Total del Puntaje Promedio obtenido en la Escala de Estrés Percibido según los años de experiencia profesional

Años de Experiencia Profesional	Número de Casos	Total de Estrés Percibido	Factor 1ª	Factor 2ª
1 a 10 años	5	22.40	13.00	9.40
11 a 20 años	2	18.50	13.00	5.50
21 a 30 años	8	25.00	16.63	8.38

Nota:

Factor 1ª: Percepción de desamparo o pérdida de control
Factor 2ª: Autoeficacia percibida o control de estímulos estresantes.

En la Tabla 4 se muestra el total de puntaje promedio obtenido según el estado civil, se observa que el nivel de estrés percibido es elevado sin importar el estado civil, siendo más elevado en aquellos separados y/o divorciados, aunque no de manera significativa ($\chi^2=1$, $gI=4$, $p=.910$), y coincidiendo de igual manera con el nivel elevado de percepción de desamparo y la autoeficacia percibida, resultando en un tamaño del efecto bajo ($d=.15$).

En la Tabla 5 se muestra el total de puntaje promedio obtenido según los años de experiencia profesional, se observa que el nivel de estrés percibido es elevado sin haber diferencias significativas entre los diferentes rangos de años de experiencia ($\chi^2=1.85$, $gI=.2$, $p=.396$) y con un tamaño de efecto bajo ($d=.21$), siendo más elevado en aquellos con más de veinte años de servicio y coincidiendo de igual manera con el nivel elevado de percepción de desamparo, aunque la percepción de autoeficacia se encuentra más elevada en aquellos con menos de 10 años de experiencia profesional.

DISCUSIÓN

El personal de enfermería del servicio de Ortopedia presenta un nivel elevado de

estrés percibido relacionado con variables demográficas como la edad, el estado civil, el grado académico y la jerarquía sin mostrar diferencias significativas en los diferentes subgrupos que se generan en cada una de las categorías y con un tamaño del efecto predominante bajo. Dichos resultados corresponden a los encontrados por Molina y Rodríguez (2011), así como Castillo, Torres, Ahumada, Cárdenas y Licona (2014) y De Souza, Costa, Hoffmeiste, Souza, Pinheiro y Poli (2011).

Se encontró que, aunque el personal de enfermería considera que los factores de su entorno son estresores y, por tanto, perciben una pérdida de control sobre las situaciones; también existe una percepción elevada de autoeficacia, es decir, consideran que los recursos con los que cuenta son suficientes para hacer frente a aquellos estresores

La estrategia de afrontamiento predominante la de Distanciamiento como lo refieren Chang et al. (2006) y Lambert et al. (2007), probablemente debido a la constante exposición a condiciones estresantes como lo comentan Orly, Rivka, Rivka y Dorit (2012).

Si bien es cierto que el desarrollo y mantenimiento del estrés laboral se considera un proceso dependiente de factores

situacionales según el modelo interactivo del estrés propuesto por Lazarus y Folkman (1986), las características personales juegan un papel en el desarrollo de ésta, si bien no como una *variable independiente* si como una *variable moduladora* de los efectos principales.

Una de las consecuencias del estrés es la pérdida de satisfacción laboral que repercute en la calidad de las tareas realizadas, la calidad laboral y la productividad a nivel organizacional y el impacto a nivel individual del personal de salud y sus familiares, caracterizado por repercusiones en la salud, problemas familiares, dificultad de concentración, entre otros (Duquette et al., 1994; Michalik, Zawadka, Wolski, Stanisławek, & Węgorowski, 2017).

Por tanto, como bien lo demuestran Said y Khen (2018) es importante desarrollar intervenciones que permitan la adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés laboral que mejoren los patrones de comportamiento y pensamiento incrementando el nivel de autoeficacia y favoreciendo un afrontamiento efectivo a las situaciones de estrés; y al mismo tiempo permitan estandarizar protocolos de enseñanza.

Resulta esencial brindar estrategias que favorezcan el afrontamiento funcional a las demandas ambientales y situacionales del estrés laboral, así como herramientas individuales que faciliten la adaptación y propicien la percepción de control en el personal de enfermería.

Como mencionan Said y Khen (2018) es importante favorecer la implementación de programas preventivos que permitan al personal de enfermería desarrollar habilidades para hacer frente al ámbito hospitalario y laboral.

Considerando los contextos hospitalarios como contextos formativos, es esencial focalizar la atención a estudiantes y practicantes quienes, de igual manera, se encuentran expuestos a los estímulos ambientales y sociales que favorecer el desarrollo de estrés, de percepción de desamparo y disminución de la autoeficacia; por lo que, el desarrollo de estos programas preventivos debe tener como objetivo brindar herramientas y estrategias a

implementar en estos contextos y fortalecer las estrategias que permitan reducir y/o eliminar los efectos a nivel individual, social y laboral del estrés percibido.

Entre las limitaciones del presente trabajo se identifica que la aplicación de los instrumentos se realizó dentro del entorno laboral de los participantes lo que sesga en cierta medida la confiabilidad de los mismos acorde con las demandas del ambiente (exigencias de los jefes, carga de trabajo, entre otros). El personal evaluado no constituía el total de la población del personal de enfermería del servicio de Ortopedia lo que limita los resultados y dificulta la probabilidad de generalización de los resultados. Utilizar otros instrumentos para complementar los niveles obtenidos, ya que existen otros instrumentos con estas mismas características diseñados específicamente para medir las variables de interés del presente estudio. Otra de las limitaciones y quizá la más importante es la falta de distribución de la muestra, la población no era equilibrada debido a la misma condición del muestreo limitando el análisis al uso de pruebas no paramétricas, así como la probabilidad de realizar un análisis del tamaño del efecto más robusto.

• **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Brunero, S., Cowan, D., & Fairbrother, G. (2008). Reducing emotional distress in nurses using cognitive behavioral therapy: A preliminary program evaluation. *Japan Journal of Nursing Science*, 5(2), 109–115. doi: [10.1111/j.1742-7924.2008.00102.x](https://doi.org/10.1111/j.1742-7924.2008.00102.x)
- Castillo, I., Torres, N., Ahumada, A., Cárdenas, K., y Licon, S. (2014). Estrés laboral en enfermería y factores asociados. Cartagena (Colombia). *Salud Uninorte*, 30 (1), 34-43.
- Ceslowitz, S. (1989). Burnout and coping strategies, among hospital staff nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 14, 553-558. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1989.tb01590.x>

- Chang, E., Dally, J., Hancock, K., Bidewell, J., Johnson, A., Lambert, V., & Lambert, C. (2006). The relationships among workplace stressors, coping methods, demographic characteristics and health in Australian nurses. *Journal of Professional Nursing*, 22(1), 30–38. doi: [10.1016/j.profnurs.2005.12.002](https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2005.12.002)
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385. doi: [10.2307/2136404](https://doi.org/10.2307/2136404)
- Cox, T. (1978). *Stress*. Londres: McMillan.
- De Souza, J., Costa, P., Hoffmeiste, E., Souza, B., Pinheiro, B. y Poli, C., (2011). Workplace stress in nursing workers from an emergency hospital: Job Stress Scale analysis. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(5), 1122–31. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692011000500009>
- Dobnik, M., Maletic, M. & Skela-Savic, B. (2018). Work-Related stress factors in nurses at Slovenian hospitals – A cross-sectional study. *Slovenian Journal of Public Health*, 57(4), 192-200. doi: [10.2478/sjph-2018-0024](https://doi.org/10.2478/sjph-2018-0024)
- Duquette, A., Kérowc, S., Sandhu, B. K., & Beaudet, L. (1994). Factors Related to Nursing Burnout A Review of Empirical Knowledge. *Issues in Mental Health Nursing*, 15(4), 337–358. doi: <http://dx.doi.org/10.3109/01612849409006913>
- Firth, H., McKeown, P., McIntee, J., & Britton, P. (1987). Professional depression, “burnout” and personality in longstay nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 24(3), 227–237. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0020-7489\(87\)90005-8](http://dx.doi.org/10.1016/0020-7489(87)90005-8)
- Gil-Monte, P. (2003). El síndrome de quemarse en el trabajo en profesionales de enfermería. *Revista da Facultad da Educacao da UFC, INTER-ACAO*, 1(1), 19-33.
- Giraldo, Y., López, B., Arango, L., Góez, F. y Silva, E. (2013). Estrés laboral en auxiliares de enfermería, Medellín-Colombia, 2011. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 45(1), 23-31.
- Gómez, C., Puga, A., Mayán, J. y Gandoy, M. (2012). Niveles de estrés en el personal de enfermería de unidades de cuidados paliativos. *GEKOMOMOS*, 23(2), 59-62.
- González, M., & Landero, R. (2007). Factor Structure of The Perceived Stress Scale (PSS) in a Sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 199-206. doi: <https://doi.org/10.1017/S1138741600006466>
- Gray-Toft, P., & Anderson, J. G. (1981). Stress among hospital nursing staff: Its causes and effects. *Social Science & Medicine. Part A: Medical Psychology & Medical Sociology*, 15(5), 639–647. doi: [https://doi.org/10.1016/0271-7123\(81\)90087-0](https://doi.org/10.1016/0271-7123(81)90087-0)
- Hinshaw, A. S., & Atwood, J. R. (1984). Nursing staff turnover, stress, and satisfaction: Models, measures, and management. In: Werley H. & Fitzpatrick J. (eds). *Annual review of nursing research* (pp. 133-153). Springer, Berlin, Heidelberg. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-662-40453-9_6
- Jex, S. M., & Beehr, T. A. (1991). Emerging theoretical and methodological issues in the study of work-related stress. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 9, 311-365.
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/2392498>
- Khamisa, N., Peltzer, K., Ilic, D., & Oldenburg, B. (2017). Effect of personal and work stress on burnout, job satisfaction and general health of hospital nurses in South Africa. *Health SA Gesondheid*, 22, 252 – 258. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hsag.2016.10.001>
- Lambert, V. A., Lambert, C. E., Petrini, M., Li, X. M., & Zhang, Y. J. (2007). Predictors of physical and mental health in hospital nurses within the People’s Republic of China. *International Nursing Review*, 54(1), 85–91. doi: [10.1111/j.1466-7657.2007.00512.x](https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2007.00512.x)
- Lazarus, S. y Folkman, R.S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1982). Burnout in health professions: A Psychological Analysis. In G. Sanders y J. Suls, (Eds.). *Social*

- Psychology of Health and Illness*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Martínez-López, C. y López-Solache, G. (2005). Características del síndrome de Burnout en un grupo de enfermeras mexicanas. *Archivos en Medicina Familiar*. Vol. 7(1). 6-9.
- Michalik, J., Zawadka, M., Wolski, D., Stanisławek, A. & Węgorowski, P. (2017). The professional stress of nurses employed in medical institutions in the Lublin Region. *Journal of Education, Health and Sport*, 7(8), 296-308. doi:[10.5281/zenodo.847992](https://doi.org/10.5281/zenodo.847992)
- Molina, M.J. y Rodríguez, N. (2011). Estrategias de afrontamiento: un programa de entrenamiento para paramédicos de la Cruz Roja. *Revista Costarricense de Psicología*, 30, 17-33.
- Moreno y Peñacoba (1999). El estrés asistencial en los servicios de salud. En. *Manual de psicología de la salud: fundamentos, metodología y aplicaciones*. M. A. Simón (coord.). Madrid: Biblioteca Nueva. 739-757.
- Orly, S., Rivka, B., Rivka, E., & Dorit, S.-E. (2012). Are cognitive-behavioral interventions effective in reducing occupational stress among nurses? *Applied Nursing Research*, 25(3), 152-157. doi: [10.1016/j.apnr.2011.01.004](https://doi.org/10.1016/j.apnr.2011.01.004).
- Payne, N. (2001). Occupational stressors and coping as determinants of burnout in female hospice nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 33(3), 396-405. doi: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01677.x>
- Power, K. G., & Sharp, G. R. (1988). A comparison of sources of nursing stress and job satisfaction among mental handicap and hospice nursing staff. *Journal of Advanced Nursing*, 13(6), 726-732. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1988.tb00563.x>
- Quintanilla, M. (2004). Prevalencia del síndrome de Burnout en las enfermeras de la Unidad de Paciente Crítico del Hospital del Trabajador Santiago de Chile y una propuesta de intervención. *Revista Chilena de Medicina Intensiva*, 19(1), 33-38.
- Said, Z. & Khen, G. (2018). A review on mindfulness and nursing stress among nurses. *The International Journal of Counseling and Education*, 3(1), 1-13. doi: [10.23916/0020170211740](https://doi.org/10.23916/0020170211740)
- Selegim, M., Mombelli, M., Félix, M., Pagliarini, M. y Silva, S. (2012). Sintomas de estresse em trabalhadoras de enfermagem de uma unidade de pronto socorro. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 33(3), 165-173. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1983-14472012000300022>
- Selye, H. (1978). *The Stress of Life*. México: McGraw-Hill.
- Servellen, G. V. y Leake, B. (1993). Burnout in Hospital nurses: a comparison of acquired immunodeficiency syndrome, oncology, general medical and intensive care unit nurses examples. *Journal of Professional Nursing*. 9, 169-177. doi: [https://doi.org/10.1016/8755-7223\(93\)90069-O](https://doi.org/10.1016/8755-7223(93)90069-O)
- Stordeur, S., D'Hoore, W., & Vandenberghe, C. (2001). Leadership, organizational stress, and emotional exhaustion among hospital nursing staff. *Journal of Advanced Nursing*, 35(4), 533-542. doi: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01885.x>
- Von Baeyer, C., & Krause, L. (1984). Effectiveness of Stress Management Training for Nurses Working in a Burn Treatment Unit. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 13(2), 113-126. doi: <https://doi.org/10.2190/WPV9-0Y55-55TX-FMX1>
- World Health Organization (2006). *New global alliance seeks to address worldwide shortage of doctors, nurses and other health workers*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2006/pr26/en/>
- Zavala, L., Rivas, R., Andrade, P. y Reidl, L. (2008). Validación del instrumento de estilos de enfrentamiento de Lazarus y Folkman en adultos de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 159-182.

Los protocolos de actuación con víctimas de acoso escolar. Análisis de una normativa institucional

Fuensanta Cerezo

Universidad de Murcia

Resumen: Las medidas de protección ante la violencia entre escolares iniciadas a partir de los informes del Defensor del Pueblo, deben promover normativas de actuación y la Ley Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (5/2000) establece la justicia de la restauración, que obliga a resarcir el daño causado, premisa debe ser tenida en cuenta en las normativas. Este trabajo analiza si las propuestas institucionales de la Comunidad de Murcia (España) sobre victimización escolar (Protocolos AVE) se ajustan a estas necesidades. Se seleccionaron los protocolos específicos y se procedió al análisis de contenido por descriptores y fases de actuación. En cuanto descriptores, el acosador no está incluido en las actuaciones específicas y la restitución no se contempla. El psicólogo es asumido por el orientador. Los directores son responsables en primera instancia y el equipo de orientación es asesor. Las fases de actuación: detección, intervención con implicados y sus familias y seguimiento. Para la atención al acosador remite al documento donde se hace un listado de medidas, en su mayoría sanciones punitivas. Indican la necesidad de actuar en defensa de las víctimas, pero las propuestas no concretan efectivos, acciones de protección, cambio de actitudes, ni tampoco la restitución.

Palabras clave: Victimización escolar, bullying, protocolos, prevención, intervención.

The protocols for acting with bullying victims. Analysis of an institutional normative

Abstract: The protection measures against school violence (bullying) initiated based on the Ombudsman's reports must promote acting regulations. The Law Regulating the Criminal Responsibility of Minors (5/2000) establishes the justice of restitution, which dictates making amends for the harm caused, a premise that must be taken into account in the regulations. This paper analyzes whether the institutional proposals of the Community of Murcia (Spain) for action against school victimization (AVE Protocols) meet these needs. Specific protocols were selected and content analysis was carried out by descriptors and action phases. Regarding the descriptors, the bully is not included in the specific actions, and restitution is not contemplated. The psychologist's role is assumed by the guidance counselor. The principals are responsible in the first instance, and the guidance team as advisor. The phases of action are: detection, intervention with those involved and their families, and follow-up. Regarding attention to the bully, it refers to a list of measures, mostly punitive sanctions. The need to act in defense of the victims is indicated, but the proposals do not specify who controls these situations, which actions of protection and change of attitudes should be carried out, or how to perform the restitution.

Keywords: School victimization, bullying, protocols, prevention, intervention.

Desde diversas áreas educativas relacionadas con la infancia y la adolescencia se viene alertando de altas tasas de violencia entre los escolares. En España, los informes

realizados por el Defensor del Pueblo, el último publicado en 2007, y más reciente las investigaciones de UNICEF (2014), indican que es necesario articular normas y ajustar responsabilidades con los participantes, tanto sobre el alumnado como con el profesorado, que promuevan la convivencia pacífica y consigan la inclusión efectiva de todos en las aulas. A partir de las indicaciones propuestas,

Recibido: 18/06/2018 - Aceptado: 19/04/2019 - Avance online: 07/05/2019

*Correspondencia: Fuensanta Cerezo.

Universidad de Murcia.

C.P.: 30100, Murcia, España.

E-mail: fcerezo@um.es

las diferentes administraciones públicas han ido promulgando normativas sobre convivencia en las diferentes comunidades autónomas, con el objetivo de facilitar al profesorado estrategias de actuación ante este problema. Pero también desde el Ministerio de Educación y desde la Fiscalía de Menores se han publicado instrucciones y normativas legales como la Ley Orgánica 1/1996 (modificada 29 de julio de 2015) que sirven de marco legal para actuar ante los casos de bullying y cyberbullying. Así, en 2005 se publica la *Instrucción 10/2005, de la Fiscalía General del Estado*, que recoge los procedimientos de actuación ante el acoso escolar. En febrero de 2007 se publica el *Real Decreto 275/2007*, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, y más reciente, la *Resolución de 31-03-2015*, para el fomento de la convivencia y la erradicación de la violencia.

Las Administraciones de las distintas Comunidades Autónomas han promulgando distintos decretos y protocolos de actuación para el profesorado, basados en las directrices generales señaladas desde la administración central, proponiendo medidas de prevención y actuación ante el acoso escolar, normas para la promoción de la paz y la convivencia e incluso espacios como la creación de las aulas de convivencia (Alonso, Escudero-Vidal, De Castro y Castaño-Calle, 2017; Cerezo y Rubio, 2018).

En la Ley Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (5/2000), se establece como punto imprescindible, la justicia de la restauración. Esto implica que todo protocolo de actuación debe incluir medidas que faciliten la restitución a la víctima y no solo medidas coercitivas y correctoras.

Las premisas anteriores indican que, las propuestas de las administraciones deberían responder a cuestiones como las siguientes:

1. El bullying es una forma de interacción frecuente y recurrente entre escolares (Garaigordobil, 2011) también en su forma virtual o cyberbullying (Arnaiz, Cerezo, Giménez y Maquilón, 2016); no precisa de provocación, y cuyo objetivo

fundamentalmente “divertirse” (Cerezo, 2014; Zych, Ortega-Ruiz, y Del Rey, 2015). Esta relación se sustenta en un desequilibrio de poder donde impera la ley del más fuerte apoyada por el silencio cómplice de los observadores (Salmivalli, 2009). Por tanto, la primera cuestión que debe responder sería si se puede *justificar* el bullying como una forma de interacción consentida (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013), ya que solamente con la conciencia de “tolerancia cero” podremos asegurar su no ocurrencia.

2. En segundo lugar, plantear qué fortalece a los agresores, qué recompensas reciben (Simon & Nail, 2013). Realmente, existe un potencial de gratificación intrínseca y por tanto es preciso reconocer qué se esconde tras las acciones violentas y ahí, probablemente haya que cuestionar cómo son las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (García-Bacete et al., 2013; Wang et al., 2016) y dejar de circunscribirlo exclusivamente a los protagonistas directamente implicados.

3. El punto anterior nos conduce a declarar que la escuela, como espacio de convivencia, debe intervenir ante cualquier sospecha de acoso, es su responsabilidad prioritaria favorecer la convivencia y la inclusión de todo el alumnado (Cerezo, Ruiz-Estaban, Sánchez y Areense, 2018; Ortega, Del Rey y Casas, 2013). En este sentido, los estudios alertan de que un estilo educativo represor autoritario puede favorecer comportamientos intolerantes entre sus miembros (Prodócimo, Cerezo y Areense, 2014; Wang et al., 2016) y alejarles de la cooperación necesaria para el reconocimiento de cada miembro como parte del grupo (Cerezo, 2014). Por tanto, la escuela ante los casos de violencia relacional, debe asumir parte de responsabilidad civil y penal junto con las familias de los menores (Cerezo y Rubio, 2018).

4. Pero, la actuación sancionadora suele generar estrategias de evitación y no estrategias de cooperación, como sería deseable (Ttofi y Farrington, 2008). De hecho,

el número de denuncias por acoso escolar ha aumentado considerablemente en los últimos años, lo que nos lleva a cuestionar la eficacia de las diferentes normativas generales, así como las normas de convivencia específicas elaboradas en cada centro escolar (Cerezo, 2016). Esto subraya que un listado de conductas contrarias a las normas y sus correspondientes sanciones no es suficiente para erradicar la violencia, e incluso que puede tener un efecto contrario al esperado.

El objetivo de este trabajo es analizar las propuestas institucionales de la Comunidad de Murcia para la actuación ante la victimización escolar. Todas ellas se recogen en los protocolos AVE (Protocolos de apoyo inmediato y coordinado a las víctimas escolares), publicados en 2015.

MÉTODO

MUESTRA

La normativa recoge siete protocolos: 1. *Atención a alumnado víctima de agresión aislada*; 2. *Atención a estudiantes objeto de acoso escolar*; 3. *Intervención con víctimas de accidentes, emergencias o catástrofes*; 4. *Actuación escolar en situaciones de enfermedad de media o larga duración del alumnado*; 5. *Gestión del duelo en los centros docentes*; 6. *Intervención escolar ante actos autolíticos*; y 7. *Atención a víctimas de conductas contra la libertad e indemnidad sexual*. Se seleccionaron los protocolos relacionados con la temática y se procedió al análisis de contenido por descriptores y fases de actuación.

En cuanto a su contenido, según se declara en la introducción, estos documentos pretenden abordar “las diferentes situaciones conflictivas que podrían suceder en un centro educativo” (CARM. Protocolos AVE, 2015: 3). Indica que ésta será la normativa vigente en relación a las problemáticas tratadas y propone las primeras intervenciones a tener en cuenta, tanto dirigidas a los alumnos directamente afectados como a sus familias. Su objetivo principal es servir de esquema

para las intervenciones ante los problemas de violencia escolar, desde las actuaciones previas que con carácter preventivo pudieran realizarse a las que corresponda cuando se produzca una situación de emergencia. Hace especial mención al carácter privado y a la necesidad de garantizar la protección efectiva de los derechos de los alumnos en situación de riesgo o vulneración y violación de derechos, evitando prácticas revictimizadoras.

PROCEDIMIENTO

Criterios de selección

Los documentos seleccionados para este trabajo corresponden a los protocolos 1 y 2 de la publicación de la CARM que lleva por título Protocolos AVE, Versión 1: 16/02/2015.

Protocolo 1. Atención al alumnado víctima de agresión aislada. Se activará en situaciones de agresión aislada que conlleven daño físico o psicológico. Tras la detección, se intervendrá con el agredido, con los compañeros del grupo aula y las familias. Siempre respetando la confidencialidad.

Protocolo 2. Atención al alumnado objeto de acoso escolar. El objetivo principal es facilitar al centro pautas de actuación, para ello establece una serie de indicaciones en las fases de detección, actuación con el acosado, como por ejemplo adoptar medidas de protección, seguridad y apoyo expreso o indirecto; con los compañeros, el profesorado y las familias.

Descriptores analizados

Teniendo en cuenta la literatura comentada en la Introducción, se seleccionaron los siguientes descriptores: Acosador/agresor, Acoso, Bullying, Cyberbullying, Familia/res, Orientador/a, Prevención, Psicólogo/a, Restitución/restituir, Víctima. Además se analizaron las distintas fases de intervención que recogen estos protocolos: Detección, intervención y seguimiento.

RESULTADOS

ANÁLISIS POR DESCRIPTORES

Al introducir los descriptores encontramos lo siguiente:

- Acosador/agresor. En la descripción del problema, pero no en las actuaciones. “También resulta fundamental determinar los alumnos implicados como presuntos agresores y víctimas, así como posibles alumnos observadores no participantes en la agresión” (CARM. Protocolos AVE, 2015: 8)

- Acoso: en repetidas ocasiones.
- Bullying: No en el texto, si en las referencias.
- Cyberbullying. No aparece.
- Familia/res. Son elemento clave en todas las fases.

- Orientador/a se recoge como asesor en todas las fases del proceso.

- Prevención. Solo aparece una vez: “Implicar a los alumnos en la creación de un marco protector, preventivo y correctivo de la soledad, aislamiento y victimización” (CARM. Protocolos AVE, 2015: 18)

- Psicólogo/a. No aparece.
- Restitución/ Restituir. No aparece.
- Víctima. Como sujeto de las agresiones.

ANÁLISIS POR FASES

Vemos que establece dos categorías de acoso: “agresión aislada” y “acoso escolar”, promulgando protocolos específicos para cada una. En ambos protocolos, tras una definición propone tres momentos o fases de intervención (Figura 1):

1. Fase de detección: análisis e información preliminar. En esta fase se tratará de determinar si existe el problema, quienes están implicados y quiénes son los observadores.

2. Fase de intervención: Se prestará atención urgente y asesoramiento. Con el grupo de alumnos se proponen estrategias como la mediación escolar y los métodos cooperativos. Asimismo se informará a las familias.

3. Fase de seguimiento: Se valorará la necesidad de apoyos expertos externos. En cada fase se indica quienes deben actuar: Comunidad, Director, Orientador, Tutor.

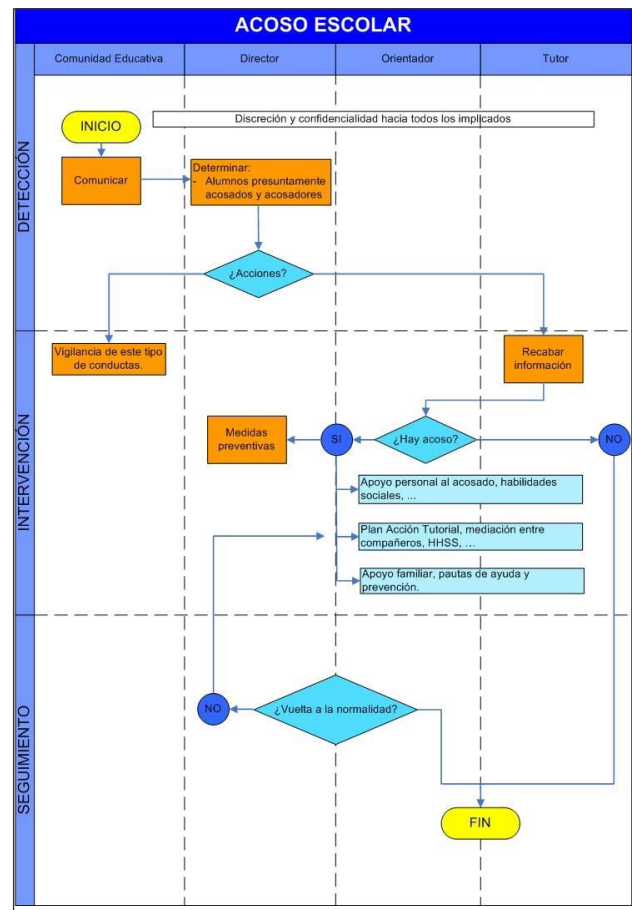


Figura 1. Flujograma de actuación. (Tomado de CARM, Protocolos AVE, 2015: 15).

DISCUSIÓN

Los resultados indican que los protocolos plantean la necesidad de actuar en defensa de las víctimas, comenzando por una fase de detección del problema.

En cuanto al contenido, los protocolos definen qué se entiende por agresión puntual y la diferencia del acoso escolar, estableciendo diferentes estrategias, principalmente según la gravedad del caso. Cabe destacar la importancia que se concede a preservar la intimidad de la víctima y a facilitarle apoyo. Sin embargo, para la atención al acosador, no se establecen estrategias conjuntas (Ortega, Del Rey y Casas, 2013) y remite al documento donde se hace un listado de medidas, en su mayoría sanciones punitivas que van desde la amonestación a la expulsión del centro, acciones que, como se ha apuntado, pueden generar un alto rechazo a la escuela y fomentar la consolidación de conductas contrarias a la convivencia (García-Bacete et al., 2013; Tfofi y Farrington, 2008).

Los protocolos indican quiénes deben actuar, señalando a los directivos como responsables en primera instancia y al equipo de orientación como asesor, contando con la intervención del Tutor. Mientras que la figura del experto, que puede entenderse como el psicólogo, solo se contempla como estrategia externa, cuando las consecuencias del problema desborden las capacidades de los educadores, siendo un recurso humano de gran trascendencia en estos conflictos (Alonso et al., 2017). Además, en estos protocolos no se hace mención a la necesidad de formación específica para los profesionales de la educación que facilite la detección e intervención ante la violencia entre los escolares (Cerezo, Ruiz-Esteban, Sánchez y Areñe, 2018).

Se establecen diferentes fases de actuación con las víctimas, desde la detección, intervención con los implicados, el aula y sus familias y el seguimiento, lo que está en consonancia con lo propuesto por los expertos.

Podemos concluir que las propuestas que indican los protocolos de actuación, tanto ante la agresión "aislada" como ante el acoso escolar, además de ser muy generales, no se ajustan a lo esperado, ya que no concretan personal, ni efectivos para controlar estas situaciones, ni cómo llevar a cabo la restitución del daño causado, tampoco aborda lo que es más importante, cómo plantear su prevención, ya que se actúa cuando ya se detecta el problema, y no propone estrategias concretas de trabajo en el aula para la mejora de la convivencia.

● **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- AA.VV. (2007). *Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Alonso, F., Escudero-Vidal, J., De Castro, R., & Castaño-Calle, R. (2017). Convivencia y paz en el Derecho Educativo español. Congreso sobre Derecho Educativo del curso 2015-2016. *Actas al congreso*. pp.47-75.
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., & Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. doi:[10.6018/analesps.32.3.217461](https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461)
- CARM. Consejería de Educación Región de Murcia (2015). Protocolos AVE. Recuperado de <http://www.carm.es>
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en bullying. Un análisis sociométrico. *Bordón*, 66(2), 33-46. doi:[10.13042/Bordon.2014.66202](https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66202)
- Cerezo, F. (2016). ¿Son útiles los programas de intervención? ¿Cómo evaluar su eficacia? En J. L. Castejón (Coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 92-99). Alicante: ACIPE.
- Cerezo, F., & Rubio, F.J. (2018). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 20(1), 113-126. doi:[10.6018/reifop/20.1.253391](https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391)
- Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Sánchez, C., y Areñe, J.J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59-65. doi:[10.7334/psicothema2016.360](https://doi.org/10.7334/psicothema2016.360)
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2011). El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo a características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362 (348-380). doi: [10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164).
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- García-Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M. V., Monjas, M. I., Sureda, I., Martín, L. J., Marande, G., y Sanchiz, M. L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 11-13.
- UNICEF (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de*

- Estado por la Infancia*. Recuperado de www.unicef.es.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Prodócimo, E., Cerezo, F., & Areense, J. J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(2), 343-357.
- Salmivalli, C. (2009). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120
- Simon, J. B., & Nail, P. R. (2013) Introduction to special issue on bullying: A social influence perspective, *Social Influence*, 8, 2-3, 81-86. doi:[10.1080/15534510.2013.771882](https://doi.org/10.1080/15534510.2013.771882)
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008). Bullying: short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3, 289-312.
- Wang, C., Swearer, S. M., Lembeck, P., Collins, A., & Berry, B. (2015) Teachers Matter: An Examination of Student-Teacher Relationships, Attitudes Toward Bullying, and Bullying Behavior. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 219-238. doi:[10.1080/15377903.2015.1056923](https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056923)
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21.