



revista mexicana DE PSICOLOGÍA



Vol. 29 Número 1

Enero - Junio 2012

Publicada por la Sociedad Mexicana de Psicología A.C. y por el Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología A.C. En coedición con Editorial El Manual Moderno S.A. de C.V.

SOCIEDAD MEXICANA DE PSICOLOGÍA • CONSEJO DIRECTIVO 2009-2012

Presidente

Dr. Joaquín Caso Niebla (Universidad Autónoma de Baja California)

GRUPO OPERATIVO

Vicepresidente

Mtro. Alejandro Zalce Aceves (Instituto de Ciencia y Desarrollo S. C.)

Secretario General

Dr. Roberto Oropeza Tena (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo)

Editora General de la Revista Mexicana de Psicología

Laura Hernández Guzmán, Ph. D. (Universidad Nacional Autónoma de México)

Comité de Ética

Mtro. Luis Alfredo Padilla López (Universidad Autónoma de Baja California)

Comité de Afiliaciones

Lic. Mayra González Morales (Práctica Privada)

Educación Continua

Dra. Andrómeda Ivette Valencia Ortiz (Universidad Nacional Autónoma de México)

Oficial Ejecutivo en Jefe

Dra. Violeta del Carmen Fajardo Vargas (Sociedad Mexicana de Psicología)

GRUPO ASESOR (VOCALES)

Dr. Emilio Ribes Iñesta (Universidad de Guadalajara)

Dra. Feggy Ostrosky Solís (Universidad Nacional Autónoma de México)

Dr. Eduardo Backhoff Escudero (Universidad Autónoma de Baja California)

Dr. Arturo Bouzas Riaño (Universidad Nacional Autónoma de México)

Dr. Víctor Corral Verdugo (Universidad de Sonora)

GRUPO ACADÉMICO

Evaluación, Medición y Estadística

Dr. Eduardo Hernández Padilla (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación)

Psicología Clínica

Dr. Quetzalcóatl Hernández Cervantes (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo)

Psicología Educativa

Dr. Aldo Bazán Ramírez (Universidad Autónoma de Morelos)

Psicología Experimental

Dra. Cecilia Silva Gutiérrez (Universidad Nacional Autónoma de México)

Psicología Jurídica

Dra. Martha Frías Armenta (Universidad de Sonora)

Psicología de la Salud

Dra. Gisela Pineda García (Universidad Autónoma de Baja California)

Psicofisiología Aplicada

Dra. Esther Gómez Pérez (Universidad Nacional Autónoma de México)

Psicología Social

Dra. Hilda Fernández de Ortega (Universidad Justo Sierra)

Psicología Organizacional

Lic. Argelia Lara Puente (Instituto Nacional de Pediatría)

Orientación Vocacional

Lic. Marco Antonio Bonaparte Madrigal (Universidad Nacional Autónoma de México)

COMISIÓN DE CONTINUIDAD

Dra. Elda Alicia Alva Canto

Laura Hernández Guzmán, Ph. D.

Dr. Juan José Sánchez Sosa

Dra. Rosa Korbman de Shein

Dr. Víctor Colotla Espinosa

Dr. Ángel San Román

REVISTA MEXICANA DE PSICOLOGÍA

Órgano Oficial de Comunicación Científica
de la Sociedad Mexicana de Psicología, A.C.

Volumen 29

Número 1

Enero 2012

ISSN 0185607-3

CONTENIDO

LA TEORÍA DE LA ASOCIACIÓN POR CONTIGÜIDAD TEMPORAL DE EDWIN GUTHRIE

Rogelio Escobar y Alicia Roca 5

LA ESCALA DE REAJUSTE SOCIAL DE HOLMES Y RAHE EN MÉXICO: UNA REVISIÓN DESPUÉS DE 16 AÑOS

Laura Acuña, Diana
Alejandra González García
y Carlos A. Bruner 16

METAS MÚLTIPLES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: PERFILES MOTIVACIONALES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Leandro Navas Martínez,
José Antonio Soriano Llorca
y Francisco Pablo Holgado Tello 33

RELACIONES ENTRE LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Ramón González Cabanach,
Antonio Valle Arias,
Carlos Freire Rodríguez
y Mar Ferradás Canedo 40

PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN PARENTAL EN FAMILIAS CON HIJOS ADOLESCENTES ADOPTADOS

Milagros Fernández Molina,
M^a Jesús Fuentes
y Pablo Fernández Berrocal 49

TÁCTICAS DE SOCIALIZACIÓN, SATISFACCIÓN LABORAL Y ABANDONO ENTRE LOS SOLDADOS ESPAÑOLES: EL PAPEL MEDIADOR DEL APRENDIZAJE DE LOS VALORES ORGANIZACIONALES

Gabriela Topa
y Juan Antonio Moriano 57

ESTEREOTIPOS ASOCIADOS A LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA POLÍTICA POR UN SECTOR DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA EN COLOMBIA

Idaly Barreto,
Henry Borja
y Wilson López-López 73

VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA ANALIZAR EL PARÁMETRO DE MUTUALIDAD EN EL PROCESO DE INTERACCIÓN ENTRE IGUALES

Rosa María Pons Parra,
José Manuel Serrano González-Tejero,
Edna Luna Serrano, Graciela Cordero Arroyo,
Clotilde Lomeli Agruel
y Tiburcio Moreno Olivos 86

SECCIÓN ESPECIAL INVITADA: EXPRESIÓN DE LA IRA

INTERVENCIÓN COGNITIVO CONDUCTUAL PARA EL MANEJO DE IRA

Betsabé López Blanco,
Edith Rodríguez García,
Fernando Vázquez Pineda
y Raúl José Alcázar Olán 97

MEXICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

Volume 29

• Number 1

• January 2012

• ISSN 0185607-3

CONTENTS

EDWIN GUTHRIE'S THEORY OF ASSOCIATION BY TEMPORAL CONTIGUITY

Rogelio Escobar and Alicia Roca 5

THE SOCIAL READJUSTMENT RATING SCALE OF HOLMES AND RAHE IN MEXICO: A RESCALING AFTER 16 YEARS

Laura Acuña, Diana
Alejandra González García
and Carlos A. Bruner 16

MULTIPLE GOALS AND ACADEMIC PERFORMANCE: MOTIVATIONAL PROFILES IN PHYSICAL EDUCATION

Leandro Navas Martínez,
José Antonio Soriano Llorca
and Francisco Pablo Holgado Tello 33

THE RELATIONS BETWEEN PERCEIVED SELF-EFFICACY AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN UNIVERSITY STUDENTS

Ramón González Cabanach,
Antonio Valle Arias,
Carlos Freire Rodríguez
and Mar Ferradás Canedo 40

PARENTAL SATISFACTION PREDICTORS IN FAMILIES WITH ADOPTED ADOLESCENTS

Milagros Fernández Molina,
M^a Jesús Fuentes
and Pablo Fernández Berrocal 49

SOCIALIZATION TACTICS, JOB SATISFACTION AND TURNOVER AMONG SPANISH SOLDIERS: THE MEDIATOR ROLE OF ORGANIZATIONAL VALUES KNOWLEDGE

Gabriela Topa
and Juan Antonio Moriano 57

STEREOTYPES ASSOCIATED WITH THE LEGITIMACY OF POLITICAL VIOLENCE BY A COLLEGE POPULATION SECTOR IN COLOMBIA

Idaly Barreto,
Henry Borja
and Wilson López-López 73

PSYCHOMETRIC VALIDATION OF A TOOL FOR ANALYZING THE PARAMETER OF MUTUALITY IN THE PEER-INTERACTION PROCESS

Rosa María Pons Parra,
José Manuel Serrano González-Tejero,
Edna Luna Serrano, Graciela Cordero Arroyo,
Clotilde Lomeli Agruel
and Tiburcio Moreno Olivos 86

SPECIAL INVITED SECTION: ANGER EXPRESSION

COGNITIVE BEHAVIORAL INTERVENTION FOR ANGER MANAGEMENT

Betsabé López Blanco,
Edith Rodríguez García,
Fernando Vázquez Pineda
and Raúl José Alcázar Olán 97

LA TEORÍA DE LA ASOCIACIÓN POR CONTIGÜIDAD TEMPORAL DE EDWIN GUTHRIE¹

EDWIN GUTHRIE'S THEORY OF ASSOCIATION BY TEMPORAL CONTIGUITY

ROGELIO ESCOBAR Y ALICIA ROCA*
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: Edwin Ray Guthrie (1886-1959) desarrolló una teoría del aprendizaje alrededor del principio de asociación por contigüidad temporal entre estímulos y respuestas. A pesar de su aparente simplicidad, este principio podría tener profundas implicaciones para la teoría actual del condicionamiento. Sin embargo, la teoría de Guthrie ha caído gradualmente en el olvido historiográfico. En este trabajo se describe el desarrollo intelectual de Guthrie que lo llevó a postular su teoría. Especialmente, se narra su relación tanto conceptual como personal con Stevenson Smith, que terminó llevando a Guthrie de la filosofía a la psicología científica. Posteriormente, se describen algunos hallazgos en el análisis conductual aplicado y en la modificación de la conducta, que son consistentes con la teoría de Guthrie. *Palabras clave:* Edwin Guthrie, Stevenson Smith, teoría de la contigüidad, teorías del aprendizaje, asociación.

Abstract: Edwin Ray Guthrie (1886-1959) developed a theory of learning based on the principle of association by temporal contiguity between stimuli and responses. Despite its apparent simplicity, this principle may have profound implications for the current theory of conditioning. Nevertheless, Guthrie's theory has gradually fallen into historiographic oblivion. This paper describes Guthrie's intellectual development that led to his theory of learning. A special emphasis is made on his conceptual and personal relation with Stevenson Smith that resulted in Guthrie's transition from philosophy to scientific psychology. Some findings in applied behavior analysis and behavioral modification that are consistent with Guthrie's theory are described.

Key words: Edwin Guthrie, Stevenson Smith, contiguity theory, learning theories, association.

Edwin Ray Guthrie (1886-1959) es una figura prácticamente olvidada dentro de la psicología (Sánchez, Ruiz & de la Casa, 2001). De acuerdo con Sánchez et al. (2001), si bien se considera a Guthrie como uno de los grandes teóricos del aprendizaje junto con Tolman, Hull y Skinner, la exposición de sus ideas, en muchos de los casos, es relativamente vaga o simplista. Cabe señalar que en ocasiones, se hace mención de Guthrie únicamente como preámbulo para exponer las ideas de Skinner (e.g., Fantino & Logan, 1979), quien es la figura dominante en una de las disciplinas que actualmente retoman el estudio anterior del aprendizaje y que se conoce como análisis experimental

de la conducta, en su versión de ciencia básica, o como análisis conductual aplicado, en su aplicación a problemas prácticos. Conforme ha aumentado la especialización en las diferentes áreas dentro del análisis conductual, Guthrie ha desaparecido gradualmente de los libros de texto.

Otro aspecto prácticamente ignorado de la teoría del aprendizaje de Guthrie es que, en gran parte, está inspirada en el trabajo previo de Stevenson Smith (e.g., Smith, 1908), quien puede considerarse como el responsable de que Guthrie se convirtiera en psicólogo. Smith y Guthrie escribieron el que podría considerarse como el primer libro de texto con un enfoque conductual (Smith & Guthrie,

¹ El presente trabajo se basó en una presentación de los autores en el Seminario *History of Behaviorism*, dirigido por el Dr. Kennon A. Lattal, en el Departamento de Psicología de la Universidad de West Virginia. Los autores agradecen al Dr. Lattal por sus valiosos comentarios.

* Dirigir correspondencia a Rogelio Escobar (rescobar@servidor.unam.mx) o a Alicia Roca (alicia.roca@live.com). Laboratorio de Condicionamiento Operante, Facultad de Psicología, UNAM. Av. Universidad 3004, Col. Copilco – Universidad, C.P. 04510. Del. Coyoacán, México, D.F.

1921a, 1921b). Sobra decir que las contribuciones de Smith a la psicología son desconocidas para un gran número de psicólogos. El presente trabajo tiene como propósito mostrar la importancia de las ideas de Guthrie para el estudio actual de la conducta en psicología. Con este propósito, se describe no solamente la teoría de la asociación por contigüidad de Guthrie, sino también sus orígenes en los trabajos previos de Smith y de Smith y Guthrie. Posteriormente, se señalan algunos hallazgos, tanto en el análisis experimental de la conducta como en el análisis conductual aplicado, que son consistentes con la teoría de Guthrie.

ANTECEDENTES

Guthrie nació en Lincoln, Nebraska, el 9 de enero de 1886. De acuerdo con sus biógrafos (e.g., Clark, 2005; Sheffield, 1959), Guthrie tuvo contacto con *El origen de las especies* y con *La expresión de las emociones en los hombres y en los animales* de Darwin cuando estaba apenas en octavo grado. Ingresó a la Universidad de Nebraska en 1903 y en su tesis de pregrado criticó los intentos de la religión de buscar la verdad absoluta usando sólo palabras y símbolos que no son más que convenciones; una idea que perseguiría el resto de su carrera. Realizó sus estudios de maestría de 1907 a 1910 durante los cuales tomó numerosos cursos sobre filosofía y tuvo su primer contacto con la psicología. Estos cursos de psicología, de acuerdo con el mismo Guthrie (1936), trataban sobre la psicología estructuralista de Titchener, que en la época era la única manera “respetable” de hacer psicología experimental en EUA. Clark (2005) describió que estos cursos de psicología los impartía H. K. Wolfe, un ex alumno de Wundt en Leipzig, Alemania.

El profundo interés de Guthrie por la filosofía fue evidente en su tesis de maestría. En ésta, apoyaba el método aristotélico de aproximación al conocimiento a partir de los hechos, o de manera empírica, sobre el método matemático y racional de Platón (Guthrie, 1910). Al mismo tiempo que realizaba sus estudios de maestría, Guthrie impartió cursos de matemáticas en la Preparatoria Lincoln en Nebraska. En 1910, Guthrie decidió trasladarse a la Universidad de Pennsylvania para realizar sus estudios doctorales.

En Pennsylvania, Guthrie siguió sus estudios en filosofía bajo la tutela de Edgar A. Singer, un filósofo que había sido estudiante de William James (Sheffield, 1959; cf. Clark, 2005). Guthrie centró su interés en la lógica y en las matemáticas y en 1912 obtuvo su doctorado con una tesis sobre las paradojas de Russell (Guthrie, 1914). Durante sus estudios doctorales, sin embargo, Guthrie describió que un evento lo influyó radicalmente el resto de su carrera académica. Singer, como presidente de la American Philosophical Association, dictó una conferencia

en 1911 titulada *Mind as an observable object* (La mente como un objeto observable). Una de las afirmaciones que resume mejor los argumentos de Singer es: “La conciencia no es algo que se infiere de la conducta, es conducta.” (Singer, 1911, traducción de los autores).

Singer incorporó el pragmatismo de Spencer y James en el estudio de la actividad mental. Para Singer, era incorrecto usar a la mente como una explicación de la conducta. De acuerdo con Singer, el concepto de mente como explicación de la conducta es innecesario si podemos describir y predecir la conducta. Guthrie, en sus cursos de psicología experimental basados en el estructuralismo de Titchener, había aprendido que en la psicología se utilizaban métodos experimentales para presentar estímulos y registrar reacciones fisiológicas, pero era necesaria la introspección para poder acceder al contenido mental. La conferencia de Singer probablemente sembró la idea en Guthrie de que el contenido mental o la conciencia deben estar controlados por los mismos principios que controlan la conducta ostensible.

Después de obtener su doctorado, Guthrie tuvo problemas para conseguir trabajo y regresó a enseñar matemáticas, pero en esta ocasión en la preparatoria Boys Central en Philadelphia. En 1914, ingresó como instructor en el Departamento de Filosofía y Psicología de la Universidad de Washington. En aquel momento, W. B. Savery, otro ex alumno de William James, era el jefe del Departamento.

Entre 1914 y 1916, Guthrie publicó cuatro trabajos sobre lógica y filosofía. Su experiencia con estas disciplinas lo hizo convencerse de que la búsqueda por la verdad absoluta es infructuosa debido a que el lenguaje con el que expresamos el conocimiento es puramente convencional. Ésta parece ser una idea que Guthrie había perseguido desde sus años de estudiante de pregrado. De acuerdo con Guthrie (1959):

El hecho de que ha tomado a Russell y a Whitehead unas 400 páginas llegar a la conclusión de que uno más uno es igual a dos, y que cada paso intermedio puede debatirse por lo que necesitarían más pruebas, y que los pasos de estas nuevas pruebas aun requerirían más pruebas, me ha vuelto impaciente acerca de la noción de que puede existir cualquier deducción rigurosa o validez última en un argumento (p. 161, traducción de los autores).

En 1917, el Departamento de Psicología de la Universidad de Washington se separó del Departamento de Filosofía. Guthrie, desde luego, se mantuvo en el Departamento de Filosofía. Sin embargo, de 1918 a 1919, se alejó del Departamento para servir en el ejército durante la Primera Guerra Mundial. Guthrie sirvió en las Escuelas de Entrenamiento de Oficiales, tanto en infantería como en

artillería. Clark (2005) sugirió que era posible que Guthrie hubiera usado sus habilidades en matemáticas para enseñar cálculo a los oficiales.

STEVENSON SMITH

Después de la guerra, en 1919, Guthrie regresó a la Universidad de Washington, pero en esta ocasión decidió incorporarse al Departamento de Psicología (Coleman, 1999). Las razones del cambio se desconocen, pero, de acuerdo con Guthrie (1959), su experiencia en el ejército le sirvió para mover su atención de los libros a las personas. Fue en ese momento que Guthrie empezó a colaborar con Stevenson Smith, uno de los fundadores del Departamento de Psicología en la Universidad de Washington. No es una exageración afirmar que la influencia que Smith tuvo sobre Guthrie no sólo alteró su vida académica, sino también el curso del estudio del aprendizaje.

Durante sus estudios graduados, entre 1904 y 1908, Smith alternó entre la psicología educativa y la psicología experimental. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Pennsylvania, en la que estudió con Lightner Witmer, quien fue un estudiante de Cattell en la Universidad de Columbia y se le acredita como el padre de la psicología clínica (McReynolds, 1996). Aunque Smith dedicaba parte de su trabajo a la psicología clínica y educativa, los estudios que formaron parte de su tesis doctoral se enfocaron en la conducta de los microorganismos, específicamente de los paramecios.

Para entender la importancia de los estudios de Smith, es necesario señalar que ocurrieron bajo el contexto del famoso debate entre Jennings y Loeb en la psicología comparativa (e.g., Pauly, 1987). Con base en sus estudios sobre movimientos forzados, Loeb sugirió que no es necesario recurrir a la conciencia para explicar la conducta que puede explicarse estrictamente en términos de reacciones automáticas. Por ejemplo, si los paramecios fueran del mismo tamaño que las ballenas, entonces les atribuiríamos intenciones y conciencia aun cuando su conducta es puramente refleja. Para Jennings, quien había estado en la Universidad de Pennsylvania 5 años antes de Smith, una explicación puramente mecanicista era insuficiente para explicar patrones complejos de conducta aun en organismos relativamente simples. Jennings sugirió que la conducta, aun en organismos unicelulares, está controlada por mecanismos de adaptación que acercan a los organismos a estímulos como comida y los alejan de estimulación aversiva. Jennings también sugirió que la conducta que ocurre en un momento determinado puede estar controlada conforme al principio del ensayo y error.

En sus estudios con paramecios, Smith (1908) mostró que el tiempo que tardaban estos microorganismos en voltearse sobre sí mismos en un tubo estrecho que limitaba otro tipo de movimientos, disminuía conforme

transcurrían los ensayos de entrenamiento. Esta serie de trabajos bien podrían considerarse como una réplica en miniatura de los experimentos de Thorndike (1898). Smith sugirió que la conducta de los paramecios puede modificarse conforme a la práctica, por lo que no siempre ocurre de la misma forma en presencia del mismo estímulo como Loeb lo había afirmado. Smith afirmó, al igual que Jennings, que existen mecanismos de adaptación que permiten la supervivencia de los organismos en ambientes cambiables. Smith, sin embargo, notó un detalle curioso en la conducta de los paramecios. Una vez que los paramecios daban la vuelta sobre sí mismos, independientemente de que la conducta parecía involucrar un gran esfuerzo, los paramecios seguían emitiendo el mismo patrón conductual en ocasiones sucesivas. Este detalle llevó a Smith a concluir que la conducta no parece estar controlada por el ensayo y error debido a que en ocasiones sucesivas la conducta debería modificarse a patrones que involucren cada vez menor esfuerzo. En resumen, Smith sugirió que la conducta, a pesar de cambiar de acuerdo con las circunstancias, puede explicarse a partir de leyes mecánicas sin necesidad de apelar a conceptos como conciencia (véase Smith, 1914). Para Smith, empezar con la explicación de patrones conductuales simples en organismos unicelulares sólo era el primer paso para tratar de entender patrones complejos de conducta en organismos superiores.

Smith llegó como psicólogo clínico al Departamento de Filosofía la Universidad de Washington en 1911. Alrededor de 1914, en este Departamento, debió haber conocido a Guthrie con quien mantuvo una amistad que duraría por el resto de su vida. Cuando Guthrie se integró al recientemente creado Departamento de Psicología, iniciaron su colaboración que culminó en el libro *Chapters in General Psychology* (Capítulos en Psicología General), que después se titularía *General Psychology in Terms of Behavior* (Psicología General en Términos de la Conducta; Smith & Guthrie, 1921a, 1921b). Como lo notaron Sánchez et al. (2001), ambos títulos se refieren al mismo libro publicado primero de manera local y después a nivel nacional. El enfoque central en este libro puede entenderse desde el primer párrafo:

La psicología toma la visión del sentido común de que cualquier animal es un objeto físico en un mundo de objetos físicos. Asume que todos estos objetos actúan unos sobre otros en formas descritas por la física, la química y la fisiología. Considera que la conducta de los hombres es un evento físico que puede analizarse como movimientos corporales. En este sentido, la conducta del hombre es mecánica y su cuerpo es una máquina (Smith & Guthrie, 1921a, p. 5, traducción de los autores).

A diferencia de Watson con su conductismo metodológico que negaba que la psicología se encargara del estudio de

la conducta inobservable, Smith y Guthrie no negaban que parte del objeto de estudio de la psicología son la voluntad, la conciencia, el pensamiento o los sentimientos. De su análisis de estas actividades típicamente humanas, puede deducirse que sugerían que son conducta y deben estar controladas por los mismos principios que rigen la conducta observable. Este análisis es sin duda reminiscente de la conferencia de Singer (1911).

Al menos tres detalles del libro merecen atención debido a la importancia que tuvieron en el desarrollo posterior de la teoría del aprendizaje de Guthrie. El primero es su análisis de los estímulos en términos de su origen, ya sea dentro o fuera del organismo. La racionalización es que no solamente los estímulos que ocurren fuera de la piel de los organismos (exteroceptivos) evocan respuestas. Un estímulo propioceptivo que ocurre a partir de los mismos movimientos de un organismo puede evocar una respuesta. De igual forma un estímulo que ocurre dentro del organismo como un movimiento estomacal (interoceptivo) también puede evocar una respuesta. Este análisis sirvió como antecedente a libros de texto en condicionamiento operante como *Principios de Psicología*, de Keller y Schoenfeld (1950), y abrió el camino para las teorías bifactoriales del condicionamiento de respuestas de evitación. La descripción de estas teorías está fuera del propósito del presente trabajo, pero el lector interesado puede consultar a Mowrer (1960) o a Baron y Perone (2001).

Otro detalle importante en el libro es que describieron el aprendizaje en términos de la asociación entre estímulos y respuestas. Por ejemplo, explicaron el condicionamiento clásico que había sido introducido en EUA apenas unos años antes (e.g., Yerkes & Morgulis, 1909) en términos de la asociación entre el estímulo condicional y la respuesta que ocurría durante o después del estímulo. El siguiente detalle importante es el análisis de la conducta preparatoria y consumatoria en términos de la estimulación antecedente. La conducta consumatoria ocurre después de que un estímulo impactó al organismo y es claramente controlada por un estímulo antecedente. El caso de la conducta preparatoria es más complejo, porque su ocurrencia parece depender de la utilidad que la conducta tiene para el organismo.

Smith y Guthrie (1921a; 1921b) sugirieron que incluso la conducta preparatoria está controlada por estímulos antecedentes y no necesariamente por un estímulo subsecuente que puede o no ocurrir. Por ejemplo, las ardillas almacenan nueces durante el otoño no porque prevean la escasez durante el invierno. De acuerdo con ellos, el almacenaje de nueces se debe al exceso de éstas durante el mismo otoño. La utilidad biológica de la conducta puede observarse únicamente en periodos extendidos y no puede ser la causa de la conducta. El análisis de Smith y Guthrie permite explicar incluso la ocurrencia de conducta que parece no tener ninguna utilidad biológica. El hecho de que los perros ladren a los

automóviles o que una persona se enoje y golpee el volante cuando su automóvil no enciende están controlados por eventos antecedentes y no por sus efectos. Para Smith y Guthrie, los experimentos de Thorndike muestran que la caja problema funciona como un evento antecedente a la conducta de escapar de la caja. Bajo esta lógica no es sorprendente el hecho de que no hacen mención a la ley del efecto de Thorndike (1911). Dedicaron el capítulo 3 de su libro al análisis del aprendizaje. Gran parte de los argumentos que usaron en ese capítulo fue clave en la teoría del aprendizaje que Guthrie desarrolló unos años después. En ese capítulo se mantuvieron fieles a su idea de la evocación de conducta a partir de estímulos antecedentes. Para explicar patrones de conducta complejos en humanos, los autores usaron el principio de la sustitución de estímulos en el condicionamiento clásico. Un estímulo originalmente neutro puede evocar una respuesta que originalmente era controlada sólo por un estímulo incondicional. Cuando los estímulos se presentan juntos, la respuesta se asocia con el nuevo estímulo y la presentación de este estímulo, ahora estímulo condicional, es suficiente para evocar la respuesta.

A partir de su planteamiento de los dos principios fundamentales en el aprendizaje, adaptación negativa y adaptación positiva, Smith y Guthrie propusieron que la adaptación positiva ocurre cuando se presenta repetidamente un estímulo seguido de una respuesta. En ocasiones sucesivas, la respuesta aumenta en frecuencia y magnitud, y su latencia disminuye después de la presentación del estímulo. Un ejemplo es el caso de los telegrafistas que, cuando son novatos, responden lentamente y en ocasiones de manera incorrecta. Después de repetir la tarea en múltiples ocasiones, la latencia de sus respuestas disminuye y los errores prácticamente desaparecen. En términos coloquiales, la adaptación positiva se refiere al efecto de la práctica. La adaptación negativa ocurre cuando un estímulo deja de evocar una respuesta. Smith y Guthrie sugirieron tres casos en los cuales ocurre adaptación negativa: Fatiga, la presentación de un estímulo inhibitor después de la respuesta y el aumento gradual de la magnitud del estímulo. El caso de la fatiga es similar a cuando se ajusta una silla de montar a un caballo donde los movimientos del caballo son inútiles para liberarse y eventualmente éste deja de moverse violentamente. En el segundo caso, para Smith y Guthrie, un estímulo inhibitor es lo que actualmente conocemos como castigo. Un niño no se come todas las galletas del tarro debido a las consecuencias aversivas de hacerlo, por ejemplo, el regaño de la madre o el dolor de estómago. El tercer caso de adaptación negativa ocurre cuando la presentación del estímulo a niveles subliminales es incapaz de evocar la respuesta y, si se incrementa gradualmente la magnitud del estímulo, la respuesta no es evocada incluso cuando se alcanzan magnitudes que previamente evocaban la respuesta. Es notable la similitud entre este ejemplo de

adaptación negativa y el fenómeno de la discriminación sin errores que Terrace describiría más de 40 años después en el condicionamiento operante (Terrace, 1963). Este fenómeno también se conoce en ambientes aplicados como *fading* (desvanecimiento) y se ha utilizado exitosamente en niños con problemas de aprendizaje (Sidman & Stoddard, 1967). Este procedimiento es también un antecedente importante a la técnica de desensibilización sistemática popularizada por Wolpe (1958).

Para algunos autores, el libro de Smith y Guthrie fue el primer libro de texto en psicología con un enfoque conductual en el que se mantuvo contacto con problemas centrales en la psicología general (Horton, 1951; Sheffield, 1959). Es importante señalar que esta obra precedió a otros libros de texto con un enfoque conductual que, bajo la óptica del conductismo radical de Skinner, se convirtieron en clásicos en el análisis conductual (e.g., Keller & Schoenfeld, 1950; Skinner, 1953). Clark (2005) mencionó que el libro fue producto de extensos debates entre Guthrie y Smith que ocurrieron entre 1919 y 1920, cuando ambos compartían la misma casa. Guthrie (1959) describió unos años después que en muchas ocasiones el origen de los debates se debía a sus diferentes formaciones, Guthrie como filósofo y Smith como psicólogo.

De la interacción con Smith, Guthrie decidió cambiar radicalmente de carrera. Es difícil saber con certeza cuál fue la razón que llevó a Guthrie a dedicarse totalmente a la psicología. Para algunos biógrafos (Sheffield, 1959), Guthrie nunca abandonó su interés en la filosofía. Al parecer, Guthrie expresó cierta desilusión con la lógica y la filosofía durante sus estudios doctorales, pero también es posible, de acuerdo con Clark (2005), que simplemente hubiese alcanzado sus metas dentro de la filosofía. Independientemente de las razones, puede decirse que Guthrie fue la mayor contribución de Smith a la psicología, quien posteriormente dedicó parte de su carrera a diseñar un modelo electrónico del aprendizaje en laberintos, conocido como *robot rat* (Ross, 1938; véase Science: Robot Rat, 1935). Guthrie pareció haber tomado la estafeta de la mano de Smith para continuar con el análisis de los problemas teóricos del aprendizaje.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE GUTHRIE

En esta sección se describirán brevemente algunos de los principios que consideramos importantes para entender la teoría del aprendizaje de Guthrie. El lector interesado puede consultar descripciones más extensas sobre estos principios en los trabajos de Guthrie (1935, 1952) y en los capítulos sobre la teoría de Guthrie en los textos de Hilgard y Bower (1975), Mueller y Schoenfeld (1954) y Malone (1990), por mencionar sólo algunos.

Después de que Anrep tradujo el libro *Reflejos Condicionados* de Pavlov al inglés en 1927, Guthrie escribió uno de sus trabajos más importantes: *Conditioning as a principle of learning* (El condicionamiento como un principio del aprendizaje; Guthrie, 1930). En este trabajo, Guthrie analizó diferentes fenómenos dentro del condicionamiento clásico y expresó lo que él creía es el “ingrediente activo” o el principio fundamental que rige el aprendizaje: El principio de la asociación por contigüidad temporal. Este principio no fue novedoso dado el largo pasado de la psicología. En la antigua Grecia, Aristóteles ya había expresado la noción de que las ideas se asocian por su proximidad en el tiempo. Durante el siglo XVIII, Hume describió que la contigüidad temporal es uno de los tres principios de la asociación de ideas junto con la similitud y la causa-efecto. Sin embargo, la importancia del trabajo de Guthrie fue integrar diferentes fenómenos en el aprendizaje bajo un solo principio. Guthrie concluyó su artículo de la siguiente forma:

Este artículo ha intentado mostrar que las características principales del aprendizaje, el entendimiento, el condicionamiento, el condicionamiento inhibitorio, el condicionamiento remoto, los efectos de la práctica, el olvido, la extinción temporal, el reforzamiento emocional, la irradiación, las respuestas a patrones como tales y el *insight*, pueden entenderse como instancias de un muy simple y familiar principio, el antiguo principio de la asociación por contigüidad temporal (Guthrie, 1930, p. 428, traducción y cursivas de los autores).

Una sección en particular del artículo de Guthrie fue una crítica severa a las interpretaciones de los mecanismos responsables del condicionamiento que Pavlov había elaborado.

La explicación de Pavlov atribuye esta demora [entre el estímulo condicional y el incondicional] a latencias misteriosas en el sistema nervioso. Él supone que el impulso es de alguna manera “mantenido” en la corteza. Esta suposición es un tanto innecesaria. Así como Bechterev, Pavlov tiende a olvidar que sus animales experimentales tienen órganos sensoriales que son estimulados por sus propios movimientos (Guthrie, 1930, p. 418, traducción y corchetes de los autores).

Guthrie había encontrado la manera de reconciliar su principio del aprendizaje por contigüidad temporal con los hallazgos sobre condicionamiento demorado y de huella (Pavlov, 1927) y, curiosamente, también con los hallazgos que habrían de obtenerse posteriormente sobre reforzamiento demorado en el condicionamiento operante (véase Lattal, 2010, para una revisión del tema). Para Guthrie,

el periodo de demora no es “tiempo muerto” en el que la conducta “deja de ocurrir”, sino que ocurre una cadena de eventos que consisten en una serie de estímulos que pueden ser propioceptivos y que controlan las respuestas siguientes que, a su vez, producen más estimulación propioceptiva que controla el siguiente eslabón de la cadena. Esta interpretación de Guthrie precedió al análisis de las cadenas conductuales (e.g., Keller & Schoenfeld, 1950) que permiten explicar patrones complejos de conducta conforme a los principios del condicionamiento operante aun cuando cada elemento del patrón no parece estar mantenido por un reforzador biológicamente importante para el organismo. El encadenamiento de respuestas sigue siendo una técnica importante en el análisis conductual aplicado para entrenar innumerables conductas deseables, como operar un reproductor de audio, afilar un lápiz, y usar una calculadora en niños con problemas de aprendizaje (Werts, Caldwell & Wolery, 1996).

Como era de esperar, el artículo de Guthrie (1930) fue rápidamente notado por el mismo Pavlov. El único artículo que Pavlov escribió en una revista de psicología en EUA fue una réplica al trabajo de Guthrie. En esta réplica, Pavlov (1932) criticó el enfoque de Guthrie considerándolo una sobre simplificación del condicionamiento.

El psicólogo toma el condicionamiento como el principio del aprendizaje y, aceptando este principio como si no fuera objeto de mayor análisis, sin requerir investigación última, él se dedica a aplicarlo a todo y a tratar de explicar todas las características individuales del aprendizaje como uno y un mismo proceso (Pavlov, 1932, p. 91, traducción de los autores).

Guthrie (1934), en un siguiente artículo, señaló la falta de evidencia experimental que tenía Pavlov para afirmar la existencia de mecanismos fisiológicos en el aprendizaje y trató de extender y clarificar los principios de su teoría del aprendizaje. En 1935, Guthrie integró sus discusiones anteriores en el que se convertiría en su libro más importante dentro de las teorías del aprendizaje, *La psicología del aprendizaje*. Es necesario describir los principios básicos expresados en su libro para clarificar su teoría del aprendizaje. En primer lugar, Guthrie no creía en la distinción operante-respondiente (Hilgard, 1937; Skinner, 1938). Guthrie (1935) creía que las diferencias en las conclusiones a las que habían llegado los investigadores se debían a sus diferentes enfoques (véase también Guthrie, 1940).

Otro de los principios básicos en la teoría de Guthrie es que “una combinación de estímulos que ha acompañado a un movimiento tenderá, cuando recurra, a ser seguida por ese movimiento” (Guthrie, 1935, p. 26, traducción de los autores). Este principio contrasta con la ley del efecto (Thorndike, 1911) en términos de que, en ésta, la consecuencia es responsable de que la respuesta recurra en

presencia de la combinación de estímulos, mientras que, en el principio de Guthrie, la respuesta (entendida como movimientos) ocurre cuando la combinación de estímulos que provocó la respuesta es presentada nuevamente.

Conforme a los dos principios descritos, la teoría de Guthrie empieza a formalizarse. Para Guthrie lo que se condicionan son movimientos, no actos (Guthrie, 1952, véase también Mueller & Schoenfeld, 1954). Conforme al esquema de Guthrie, una respuesta es un conjunto de movimientos y no un acto. Los actos necesariamente involucran la descripción del efecto de los movimientos en el ambiente o el resultado de la conducta (e.g., afilar un lápiz). Cuando una respuesta, entendida como un conjunto de movimientos, ocurre en contigüidad temporal con la presentación de un estímulo, se forma una asociación estímulo-respuesta. Si el estímulo es presentado nuevamente, la respuesta vuelve a ocurrir. Nótese que, conforme a este esquema, la consecuencia de la conducta puede ser irrelevante.

Es importante señalar que Guthrie no negaba el efecto que las consecuencias, como las recompensas, tienen sobre la conducta. Guthrie estaba convencido, así como el resto de los teóricos del aprendizaje, de que la ley del efecto funciona. El problema que Guthrie notó es que no sabemos por qué funciona. Para Guthrie, la función de las recompensas es conservar la última respuesta que ocurrió en dicha situación. Por ejemplo, cuando una rata recibe comida después de dar una vuelta a la derecha en un laberinto en T, la rata no se deja dentro del laberinto después de entregarle la comida, sino que se saca del laberinto. Por lo tanto, la última respuesta en presencia del laberinto fue dar vuelta a la derecha y ésta es la respuesta que ocurrirá cuando la rata se reintroduzca en el laberinto. La última respuesta que ocurrió en una situación es la respuesta que ocurrirá cuando la situación se presente nuevamente. Por ejemplo, en la típica situación en una cámara de condicionamiento operante, cuando una rata presiona una palanca, el ruido del dispensador de comida o el ruido de la comida hacen que la rata se aleje de la palanca y, por lo tanto, conserva la relación entre ver la palanca y presionarla. Eventualmente, incluso la misma entrega de comida, al ocurrir en contigüidad temporal con las presiones a la palanca, puede controlar la ocurrencia de la respuesta de presionar la palanca. Análisis modernos de la ley del efecto han empezado a retomar esta noción al sugerir que un reforzador más que fortalecer una respuesta previa funciona como un estímulo discriminativo que controla la ocurrencia de la respuesta subsiguiente (e.g., Davison & Baum, 2006).

De la descripción anterior se deduce que, para Guthrie, el aprendizaje no involucra mejoría. Una respuesta no se vuelve gradualmente más eficiente sino que se conserva intacta si ésta fue la última respuesta en la condición de estímulos que se presenta. Para Guthrie, los estímulos y las respuestas no se asocian gradualmente. Una sola ocasión en la cual la respuesta ocurre en contigüidad temporal con

un estímulo es necesaria para que se forme la asociación. Las ocasiones en las cuales no ocurre la respuesta cuando recurre la presentación del estímulo se deben a que no todos los estímulos presentes en la situación se han asociado con la respuesta. Una curva de aprendizaje, por ejemplo, representa el caso en el que un número cada vez mayor de estímulos en la situación adquieren control sobre la misma respuesta.

Una de las virtudes de la teoría de Guthrie se convirtió también en uno de sus grandes problemas. Guthrie usó un estilo anecdótico para describir sus principios de una manera simple. Los ejemplos cotidianos que sirvieron para ilustrar sus ideas fueron bien recibidos no sólo entre sus estudiantes en la Universidad de Washington, sino también entre los profesores y estudiantes de distintas universidades; sin embargo, la simplicidad de los ejemplos a menudo oscureció la importancia teórica de los principios que Guthrie trataba de formular (Clark, 2005). Adicionalmente, el mismo Guthrie reconoció que su intención no era formular una teoría, sino sólo expresar su "punto de vista" (Sheffield, 1959).

En el influyente libro *Teoría moderna del aprendizaje*, Mueller y Schoenfeld (1954) dedicaron un capítulo a la teoría del aprendizaje de Guthrie. Como una nota precautoria a lo que sería uno de los análisis más detallados de la teoría del aprendizaje de Guthrie, Mueller y Schoenfeld afirmaron:

...Guthrie no ha formulado realmente una teoría del aprendizaje; en su lugar ha expuesto dos o tres afirmaciones que sirven como principios alrededor de los cuales construye su discusión sobre problemas del aprendizaje (p. 345, traducción de los autores).

Si bien es difícil caracterizar a los principios de Guthrie como una verdadera teoría del aprendizaje, la simplicidad de sus principios hace que éstos sigan siendo atractivos como explicaciones alternativas a los fenómenos en los cuales las recompensas y los castigos parecen no tener efectos sistemáticos sobre la conducta (véase Malone, 1990).

GUTHRIE EN EL LABORATORIO

Es un dicho común en los laboratorios de condicionamiento que Guthrie entró al laboratorio una vez y no regresó más. Este dicho es parcialmente cierto. A conocimiento de los autores, hay únicamente cuatro artículos empíricos en los cuales Guthrie aparece como autor del trabajo (Guthrie & Albaugh, 1933; Guthrie & Horton, 1946; Guthrie & Morrill, 1928; Yacorzinski & Guthrie, 1937). Uno de estos artículos trata sobre las similitudes entre la conducta considerada como voluntaria e involuntaria (Yacorzinski & Guthrie, 1937), que era uno de

los problemas en la distinción entre conducta operante y conducta respondiente que Guthrie nunca apoyó. Años más tarde, el problema sería reducido a un problema de diferencias de procedimiento y no de clases de conducta (e.g., Rescorla & Solomon, 1967), justo como Guthrie había sugerido. Otro de los artículos mostró que cuando se asocian sílabas sin sentido con figuras, no importa el orden en el que se presentan (Guthrie & Albaugh, 1933). La conclusión del artículo es que la contigüidad temporal no solamente opera cuando una respuesta precede a un reforzador como en la ley del condicionamiento operante de Skinner (1938), sino que también puede operar cuando la respuesta sigue al estímulo.

Sin duda el trabajo empírico más conocido de Guthrie es el que realizó con Horton entre 1936 y 1949. El trabajo que está publicado como una monografía consistió en fotografiar el momento en el que más de 50 gatos y un perro inclinaban un poste para escapar de una caja problema. Tanto el procedimiento como la caja problema fueron similares a los que Thorndike había usado en sus famosos experimentos (Thorndike, 1898) que lo llevaron a enunciar la ley del efecto.

Sheffield (1959) describió el ambiente que crearon los experimentos en el Departamento de Psicología de la Universidad de Washington.

...en ese momento Guthrie pasaba de los 50, pero fue tal vez el periodo más ocupado de su vida. Sus tardes en el vivario que estaba en el cuarto piso del Departamento, tomando notas a mano mientras Horton arreglaba los ensayos y supervisaba las fotografías de las respuestas de los gatos, fueron un aspecto inspirador para los estudiantes graduados de aquella era (p. 647, traducción de los autores).

El propósito de los experimentos de Guthrie y Horton (1946) fue mostrar si era posible predecir los movimientos de los gatos al inclinar el poste en función de lo que cada gato había hecho en ocasiones anteriores en las cuales inclinó el poste. De acuerdo con los principios de Guthrie, escapar de la caja serviría para preservar la relación estímulo-respuesta: Ver el poste e inclinarlo. Los dibujos basados en las fotografías que Guthrie y Horton obtuvieron, mostraron que la conducta de los gatos y del perro era notablemente estereotipada. Una vez que los gatos inclinaban el poste de una cierta forma y escapaban de la caja, sus movimientos en el siguiente ensayo eran prácticamente indistinguibles a los del ensayo anterior. Para Guthrie y Horton, estos resultados apoyan la teoría del aprendizaje por asociación a partir de la contigüidad temporal.

Es notable la similitud entre los resultados de Guthrie y Horton (1946) y los hallazgos de Smith con paramocios casi 40 años antes. Esta similitud sugiere que probablemente Guthrie tomó de Smith la idea de que el aprendizaje no implica mejoría y la integró en

sus principios del aprendizaje. Aunque en ocasiones el estudio de Guthrie y Horton ha sido criticado (Moore & Stuttard, 1979), es innegable que ha servido de inspiración a generaciones de investigadores interesados en la estereotipia y la variabilidad de la conducta (e.g., Iversen, 2002).

La escasa producción de trabajos empíricos de Guthrie probablemente se debió a su profundo interés en los aspectos teóricos del aprendizaje, posiblemente dada su formación original como filósofo. Al respecto Guthrie comentó:

Es conocimiento lo que tratamos de alcanzar y no investigación, y la prueba de un sistema es la luz que arroja sobre un área de la psicología, no sólo la predicción que hace posible, sino la habilidad de predecir lo que vale la pena predecir (Guthrie, 1959, p. 173, traducción de los autores).

ALGUNAS APLICACIONES DE LOS PRINCIPIOS DE GUTHRIE

Guthrie usó ejemplos cotidianos para describir sus principios del aprendizaje (1935, 1952). Uno de los ejemplos más conocidos de Guthrie (1952) es el caso de una niña que, cada vez que entraba a su casa, dejaba el abrigo tirado en el suelo. Su madre la regañaba por tirar el abrigo y le indicaba que lo correcto era colgar el abrigo en el perchero. A pesar del regaño de la madre, la niña seguía haciendo lo mismo una y otra vez. La solución de Guthrie es que la madre debía hacer que la niña recogiera el abrigo, volviera a salir de la casa, entrara nuevamente y colgara el abrigo en el perchero. La razón por la cual el regaño de la madre es ineficiente para cambiar la conducta de la niña es que no altera la asociación entre entrar por la puerta y tirar el abrigo que ocurren en contigüidad temporal. De acuerdo con este principio de asociación, hacer que la niña entre de nuevo a la casa y cuelgue el abrigo forma una nueva asociación estímulo-respuesta, de tal forma que cuando la niña entre por la puerta en una siguiente ocasión, emitirá la última conducta que ocurrió bajo esa situación de estímulo, colgar el abrigo.

Este último ejemplo, es similar a los casos de sobrecorrección que se utilizan en el análisis conductual aplicado (e.g., Foxx & Azrin, 1973). Cooper, Heron y Heward (2007) describieron un caso en el que una adolescente tenía problemas al conjugar verbos en tercera persona. El equivalente en español de este problema es que decía "él no puedo ir" en lugar del correcto "él no puede ir". El tratamiento común usando reforzamiento condicional asignando puntos, que se podían intercambiar por actividades favoritas, cada vez que la adolescente usaba la expresión correcta, fracasó. Un nuevo tratamiento que resultó en una mejoría sustancial consistió en que cada vez que la joven usaba la expresión incorrecta, los padres

la obligaban a repetir la expresión correcta 10 veces. Este tratamiento se conoce como sobrecorrección con práctica positiva. Cooper et al. (2007) mencionaron que el mecanismo responsable de que funcione este tipo de tratamientos es difícil de explicar conforme a la teoría del reforzamiento de Skinner (cf. Azrin & Besalel, 1999). En contraste, el principio de asociación por contigüidad de Guthrie es, al menos, una explicación tentativa para dicho efecto.

Otro ejemplo de Guthrie (1935) es el caso de un niño de 3 años que habla frecuentemente en presencia de su familia. Su padre llega un día del trabajo de mal humor. Cuando el niño le pide algo, el padre grita enojado "di por favor". El niño tiene una reacción de ansiedad y se queda callado. Después del episodio deja de hablar con su familia por meses. De acuerdo con los principios de Guthrie, el grito del padre controló la respuesta de permanecer callado. Como esto fue lo último que el niño hizo en presencia de su familia, cuando en ocasiones siguientes el niño ve a su familia se mantiene callado. El padre estaba tratando de condicionar una respuesta y terminó condicionando otra totalmente diferente. Este ejemplo es similar a los casos de laboratorio en los que se ha encontrado que condicionar una respuesta de evitación de un choque eléctrico es considerablemente más difícil que condicionar una respuesta que resulta en la entrega de agua o comida (e.g., Solomon & Brush, 1956). Una explicación para este fenómeno es que los estímulos asociados con la presencia de choques eléctricos evocan respuestas emocionales que son incompatibles con la respuesta de evitación que el experimentador espera condicionar. Una vez que se forma esta asociación estímulo-respuesta, la respuesta ocurre cuando se vuelve a presentar la situación de estímulos. Por ejemplo, los animales en el laboratorio se paralizan y, en el ejemplo de Guthrie, el niño se queda callado. Estudios más recientes en condicionamiento operante han mostrado que es posible condicionar relativamente fácil una respuesta de evitación si la topografía de la respuesta se asemeja a la respuesta específica de las especies en presencia de estímulos que señalan choques eléctricos (Modaresi, 1990). Puede sugerirse que esta integración entre la biología y los efectos medioambientales en el condicionamiento operante fue anticipada por Guthrie hace más de 50 años.

LIMITACIONES

Existen algunos ejemplos de patrones conductuales que son difíciles de explicar con base en el principio de la asociación por contigüidad temporal. Un ejemplo notable es el caso de la aversión condicionada al sabor (e.g., García & Koelling, 1966). Este fenómeno, que es evidente en ratas, también ocurre en humanos. Por ejemplo, García y

Koelling (1966) mostraron que las ratas dejan de beber una solución dulce después de inyectar a las ratas con una sustancia que produce malestar aproximadamente 20 min. después de su administración. Este efecto, sin embargo, no se observó si el agua dulce era seguida de un choque eléctrico. El resultado de García y Koelling es inusual, porque en el condicionamiento clásico el estímulo condicional es seguido después de unos segundos por el estímulo incondicional. Revusky y García (1970), mostraron que la aversión a los sabores ocurre incluso si la sustancia que provoca malestar se presenta 12 horas después del estímulo incondicional.

Mientras que el fenómeno de la aversión al sabor es perfectamente entendible en términos evolutivos (e.g., Pierce & Cheney, 2004), parece sugerir que la asociación por contigüidad temporal no es un principio básico en el aprendizaje. Sin embargo, Guthrie siempre consideró que los eventos dentro del organismo podían funcionar como estímulos y respuestas propioceptivos. Conforme los mecanismos fisiológicos presentes durante el condicionamiento se hacen cada vez más claros, podría ser posible describir la cadena de eventos que inician con la presentación del estímulo condicional y terminan con la respuesta evocada por el estímulo incondicional. Mientras se desconozca lo que ocurre dentro del organismo durante el condicionamiento, estaremos limitados a describir fenómenos que en ocasiones parecen controlados a distancia. No es de extrañar que incluso la revista emblemática en el análisis experimental de la conducta, el *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, ha seguido una lógica similar al incluir estudios que tratan de hacer un puente entre las llamadas neurociencias y el estudio de la conducta ostensible (Timberlake, Schaal & Steinmetz, 2005). Cabe señalar que dicho puente no significa explicar la conducta ostensible apelando a mecanismos fisiológicos internos. Los procesos internos son también conducta y necesitan una explicación en los mismos términos que la conducta ostensible.

Probablemente, la limitación más notable del principio de la asociación por contigüidad temporal de Guthrie es que el efecto del reforzamiento y el castigo han mostrado empíricamente explicar una cantidad considerable de fenómenos conductuales. Para el análisis de la conducta, el condicionamiento sin reforzamiento es un tipo de alquimia que no ha recibido un análisis experimental apropiado. Debido al éxito alcanzado por la teoría del reforzamiento en términos pragmáticos, es difícil incluso imaginar que la conducta es insensible a las consecuencias. En todo caso, las consecuencias no son aplicadas apropiadamente. Probablemente, más que tratar de mostrar qué principio es más básico, si la asociación por contigüidad temporal o el reforzamiento, sea posible integrar ambos principios. Diversos estudios con neuronas *in vitro* han mostrado que las neuronas no sólo responden inmediatamente a la presentación de diversos neurotransmisores, sino que la dopamina puede usarse como un reforzador de la actividad

de las neuronas individuales (Stein, Xue & Belluzzi, 1993). A este nivel de análisis, todo ocurre en estricta contigüidad temporal, tanto la evocación inmediata de la respuesta con estimulación precedente como el aumento en la actividad neuronal con la presentación inmediata del reforzador. Es concebible que en una red neuronal, las interconexiones hagan parecer separados en el tiempo dos eventos que están conectados por eventos que ocurren en estricta contigüidad temporal.

CONCLUSIONES

Durante la década de 1950, la teoría del aprendizaje por reducción del *drive* de Hull era la teoría más aceptada dentro del condicionamiento. En los siguientes años, la teoría del reforzamiento de Skinner se convirtió en el paradigma dominante en el estudio del condicionamiento. La teoría de Hull era una teoría enunciada de manera formal y la teoría de Skinner propuso un enfoque puramente pragmático que sigue produciendo investigación, tanto básica como aplicada, que ha resultado en el desarrollo de intervenciones exitosas en el tratamiento de diversas conductas problema que van desde la eliminación de los llamados “malos” hábitos hasta el tratamiento de desórdenes graves como el autismo (véase e.g., Cooper et al., 2007). En contraste con estas teorías, la teoría de Guthrie, como se ha descrito en el presente trabajo, está enunciada como una serie de principios básicos que, si bien temporalmente han caído en desuso, nos hace reconsiderar el principio fundamental que subyace a la ley del efecto. P. Prenzel-Guthrie, hijo de Guthrie, comentó:

A él [Guthrie] le preocupaba que cuando el reforzamiento se aceptara como un principio del aprendizaje, nadie investigará cómo es que el reforzamiento ejerce sus efectos (Prenzel-Guthrie, 1996, p. 145, traducción y corchetes de los autores).

En cuanto al rezago que siempre mostró la teoría de Guthrie respecto de la popularidad de los otros teóricos del aprendizaje, al mismo Guthrie no parecía importarle y simplemente afirmó:

En la teoría del aprendizaje, mi situación es como la del jinete en la cacería del zorro cuyo caballo es lento y es dejado atrás por el zorro y el resto de los jinetes, sólo para hacer que el zorro haga un gran círculo y regrese a mi territorio (en Clark, 2005, p. 237, traducción de los autores).

Si efectivamente el zorro regresara al territorio de Guthrie, o en otras palabras, si el principio de la asociación por contigüidad temporal es el “ingrediente activo” de la ley

del efecto, es algo que sólo podremos averiguar conforme avance la investigación en los laboratorios. Mientras tanto, los principios de Guthrie nos sirven para reflexionar sobre los posibles límites de la teoría del reforzamiento de Skinner y sobre las razones por las cuales los reforzadores refuerzan la conducta. Siguiendo con la lógica de Singer (1911), de Smith y Guthrie (1921) y del propio Guthrie (1935), la solución a estos problemas tiene que incluir tanto a la conducta ostensible como a la conducta privada.

REFERENCIAS

- Azrin, N. H. & Besalel, V. A. (1999). *How to use positive practice, self-correction, and overcorrection* (2a ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Baron, A. & Perone, M. (2001). Explaining avoidance: Two factors are still better than one. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 75, 357-361.
- Clark, D. O. (2005). From philosopher to psychologist: The early career of Edwing Ray Guthrie, Jr. *History of Psychology*, 8, 235-254.
- Coleman, S. (1999). Guthrie, Edwin Ray (9Jan.1886–23Apr.1959). En J. A. Garrity & M. C. Carnes (Eds.), *American national biography* (Vol. 9, pp. 739–740). Nueva York: Oxford University Press.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2a ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Davison, M. & Baum, W. M. (2006). Do conditional reinforcers count? *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 86, 269-283.
- Fantino, E. & Logan, C. A. (1979). *The experimental analysis of behavior: A biological perspective*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Foxx, R. M. & Azrin, N. H. (1973). The elimination of autistic self-stimulatory behavior by overcorrection. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 1-14.
- García, J. & Koelling, R. A. (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Science*, 4, 123-124.
- Guthrie, E. R. (1910). *The influence of mathematics in Greek philosophy*. Tesis de maestría no publicada. University of Nebraska-Lincoln.
- Guthrie, E. R. (1914). *The paradoxes of Mr. Russell: With a brief account of their history*. Tesis doctoral no publicada. University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Guthrie, E. R. (1930). Conditioning as a principle of learning. *Psychological Review*, 37, 412-428.
- Guthrie, E. R. (1934). Pavlov's theory of conditioning. *Psychological Review*, 41, 199-206.
- Guthrie, E. R. (1935). *The psychology of learning*. Nueva York: Harper & Brothers.
- Guthrie, E. R. (1936). Psychological principles of scientific truth. En H. W. Hill (Ed.), *The 25th anniversary celebration of the inauguration of graduate studies: The University of Southern California* (pp.104–115). Los Angeles: University of Southern California Press.
- Guthrie, E. R. (1940). Association and the law of effect. *Psychological Review*, 47, 127-148.
- Guthrie, E. R. (1952). *The psychology of learning* (Ed. Revisada). Nueva York: Harper & Brothers.
- Guthrie, E. R. (1959). Association by contiguity. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol.2, pp. 158-195). Nueva York: McGraw-Hill.
- Guthrie, E. R. & Albaugh, D. (1933). Association as a function of the time-interval. *Psychological Review*, 40, 315-368.
- Guthrie, E. R. & Horton, G. P. (1946). *Cats in a puzzle box*. Nueva York: Rinehart.
- Guthrie, E. R. & Morrill, H. (1928). The Fusion of Non-Musical Intervals. *The American Journal of Psychology*, 40, 624-625.
- Hilgard, E. R. (1937). The relationship between the conditioned response and conventional learning experiments. *Psychological Bulletin*, 34, 61-102.
- Hilgard, E. R. & Bower, G. H. (1975). *Theories of learning* (4a. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Horton, G. P. (1951). Stevenson Smith: 1883–1950. *Psychological Review*, 58, 67-68.
- Iversen, I. H. (2002). Response initiated imaging of operant behavior using a digital camera. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 77, 283-300.
- Keller, F. S. & Schoenfeld, W. N. (1950). *Principles of psychology*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Lattal, K. A. (2010). Delayed reinforcement of operant behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 93, 129-139.
- Malone, J. C. (1990). *Theories of Learning: A historical approach*. Belmont, CA: Wadsworth.
- McReynolds, P. (1996). Lightner Witmer: Father of clinical psychology. En G. A. Kimble, C. A. Boneau & M. Wertheimer (Eds.), *Portraits of pioneers in psychology* (Vol. 2 pp. 63-72). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Modaresi, H. A. (1990). The avoidance barpress problem: Effects of enhanced reinforcement and an SSDR congruent level. *Learning and Motivation*, 21, 199-220.
- Moore, B. R. & Stuttard, S. (1979). Dr. Guthrie and *Felis domesticus* or: Tripping over the cat. *Science*, 205, 1031-1033.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. Nueva York: Wiley.
- Mueller, C. G. & Schoenfeld, W. N. (1954). E. R. Guthrie. En W. K. Estes, S. Koch, K. MacCorquodale, P. E. Meehl, C. G. Mueller, W. N. Schoenfeld & W. S. Verplanck. *Modern learning theory: A critical analysis of five examples* (pp. 345-379). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Pauly, P. J. (1987). *Controlling life: Jacques Loeb and the engineering ideal in biology*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes*. Nueva York: Dover Publications.
- Pavlov, I. P. (1932). The reply of a physiologist to a psychologist. *Psychological Review*, 39, 91-127.
- Pierce, D. W. & Cheney, C. D. (2004). *Behavior Analysis and Learning* (3a ed.). Nueva Jersey: LEA.
- Prenzel-Guthrie, P. (1996). Edwin Ray Guthrie: Pioneer learning theorist. En G. Kimble, A. Boneau & M. Wertheimer (Eds.), *Portraits of pioneers in psychology* (Vol.2, pp. 137-149). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rescorla, R. A. & Solomon, R. L. (1967). Two-process learning theory. Relationships between Pavlovian conditioning and instrumental learning. *Psychological Review*, 74, 151-182.

- Revusky, S. & Garcia, J. (1970). Learned associations over long delays. En G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 4, pp. 1-84). Nueva York: Academic Press.
- Ross, T. (1938). The synthesis of intelligence—its implications. *Psychological Review*, 45, 185-189.
- Sánchez, N., Ruiz, G. & De la Casa, L. G. (2001). Edwin Ray Guthrie: Una figura olvidada. *Revista de Historia de la Psicología*, 22, 525-533.
- Science: Robot rat (1935, Septiembre 16). *Time* 26 (12).
- Sheffield, F. D. (1959). Edwin Ray Guthrie: 1886–1959. *Journal of American Psychology*, 72, 642-650.
- Sidman, M. & Stoddard, L. T. (1967). The effectiveness of fading in programming a simultaneous form discrimination for retarded children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 10, 3-15.
- Singer, A. E. (1911). Mind as an observable object. *The Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods*, 8, 180-186.
- Skinner B. F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, S. (1908). The limits of educability in Paramecium. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 499-510.
- Smith, S. (1914). Regulation in behavior. *The Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods*, 11, 320-326.
- Smith, S. & Guthrie, E. (1921a). *Chapters in general psychology*. Seattle: Washington University Press.
- Smith, S. & Guthrie, E. R. (1921b). *General psychology in terms of behavior*. Nueva York: D. Appleton and Co.
- Solomon, R. L. & Brush, E. S. (1956). Experimentally derived conceptions of anxiety and aversion. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 212-305). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Stein, L., Xue, B. G. & Belluzzi, J. D. (1993). A cellular analogue of operant conditioning. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 60, 41-53.
- Terrace, H. S. (1963). Errorless transfer of a discrimination across two continua. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 6, 223-232.
- Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Review Monograph Supplement*, 2, Núm. 8).
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. Nueva York: Macmillan.
- Timberlake, W., Schaal, D. W. & Steinmetz, J. E. (2005). Relating behavior and neuroscience: Introduction and synopsis. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 84, 305-311.
- Werts, M. G., Caldwell, N. K. & Wolery, M. (1996). Peer modeling of response chains: Observational learning by students with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 53-66.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, CA: Stanford University.
- Yacorzinski, G. K. & Guthrie, E. R. (1937). A comparative study of involuntary and voluntary conditioned responses. *Journal of General Psychology*, 16, 235-25.
- Yerkes, R. M. & Morgulis, S. (1909). The method of Pawlow in animal psychology. *The Psychological Bulletin*, 8, 257-273.

Recibido 25 a Abril de 2010
Aceptado 4 de Febrero de 2011

LA ESCALA DE REAJUSTE SOCIAL DE HOLMES Y RAHE EN MÉXICO: UNA REVISIÓN DESPUÉS DE 16 AÑOS¹

THE SOCIAL READJUSTMENT RATING SCALE OF HOLMES AND RAHE IN MEXICO: A RESCALING AFTER 16 YEARS

LAURA ACUÑA*, DIANA ALEJANDRA GONZÁLEZ GARCÍA Y CARLOS A. BRUNER
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: Hace 16 años se validó en México la Escala de Reajuste Social de Holmes y Rahe con 199 mujeres y 223 hombres de entre 18 y 38 años, de clase social baja y alta. El propósito del presente estudio fue obtener los puntajes para cuantificar el estrés que producen los eventos vitales con una muestra más amplia. Participaron 403 mujeres y 304 hombres de entre 20 y 88 años, de clase social baja, media y alta. Los resultados mostraron que el orden de severidad de los eventos vitales fue muy similar al de hace 16 años. Los jueces de 50 años o más, las mujeres y los de clase social baja juzgaron ciertos eventos como más graves que sus contrapartes.
Palabras clave: SRRS, eventos vitales estresantes, sexo, edad, clase social.

Abstract: Sixteen years ago in Mexico Holmes and Rahe's Social Readjustment Rating was validated with 199 women and 223 men between 18 and 38 years old of low and high social class. The purpose was to re-obtain scores used to quantify the degree of stress produced by each life event with a bigger sample. 403 women and 304 men between 20 and 88 years old, of low, middle and high social class participated. Results showed the order of severity of life events was similar to the previous study. Judges 50 years or older, women and those from low social class judged some events as more stressful.
Key words: SRRS, stressful life events, sex, age, social class.

La Escala de Reajuste Social (SRRS, por sus siglas en inglés) de Holmes y Rahe (1967) es uno de los instrumentos más utilizados para medir la magnitud de estrés que ha experimentado una persona durante un tiempo (e.g., los últimos seis meses) (cf. Cooper & Dewe, 2007). La SRRS enlista 43 eventos vitales que, con base en su experiencia clínica, Holmes y Rahe identificaron como acontecimientos estresantes que preceden una enfermedad y que requieren de un reajuste por parte de las personas. Para cuantificar el grado de reajuste que cada evento requiere, Holmes y Rahe utilizaron una variante del método de estimación de la magnitud (cf. Stevens, 1966). Al evento matrimonio le asignaron arbitrariamente un valor de 500 puntos y pidieron a jueces evaluar la magnitud relativa

del reajuste necesario que una persona común requeriría si experimentara los sucesos, asignando puntos iguales o proporcionalmente menores o mayores a los del evento matrimonio. Los puntos que podían asignar los jueces no tenían límite. Al promedio de los puntajes asignados divididos entre 10, les llamaron Unidad de Cambio de Vida (o puntajes LCU, por sus siglas en inglés). La suma de los puntajes LCU indica la magnitud de estrés vital experimentado por una persona. En una gran cantidad de estudios, se ha demostrado que la acumulación de estrés vital se relaciona con la propensión de las personas a adquirir una enfermedad o que ésta se agrave (e.g., Chung, Symons, Gillian & Kaminski, 2010a, 2010b; Franko et al., 2004; Lynch, McGrady, Alvarez & Forman, 2005; Welsh, 2009; Woods, Racine & Klump, 2010).

¹ Este trabajo fue financiado por el programa de la Universidad Nacional Autónoma de México, PAPIIT, proyecto IN302307-3. Los autores agradecen a Manuel de la Cruz su ayuda para la recolección, captura y análisis de los datos.

* Enviar correspondencia a Dra. Laura Acuña (lacuna@servidor.unam.mx), Laboratorio de Condicionamiento Operante, Facultad de Psicología, UNAM, Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad, México, D. F., 04510.

El estudio original de Holmes y Rahe (1967) se reconoce como uno de los más influyentes en psicología (Cooper & Dewe, 2007; Scully, Tosi & Banning, 2000). La SRRS se tradujo a diferentes idiomas y se encontró que existe un alto grado de consistencia entre los jueces de diferentes países respecto al orden de severidad de los eventos vitales, por ejemplo, con franceses, belgas y suizos (Harmon, Masuda & Holmes, 1970), con japoneses (Masuda & Holmes, 1967), con malasio (Woon, Masuda, Wagner & Holmes, 1971), con británicos (Lauer, 1973), con suecos (Rahe, 1975), con neozelandeses (Ishenwood & Adam, 1976), con chilenos (Rivera, Vollmer, Aravena & Carmona, 1985) y con mexicanos (Bruner et al., 1994).

Dado que el ordenamiento por rangos de los puntajes LCU de la SRRS original se obtuvo según jueces estadounidenses en los años 60 (cf. Holmes & Rahe, 1967), algunos investigadores se preguntaron si dicho ordenamiento se modificaba en función del paso del tiempo y de cambios culturales, como el aumento en la tasa de divorcios o del número de mujeres económicamente activas (cf. Scully et al., 2000). Empleando el mismo método de cálculo de la magnitud, se encontró que 30 años después del estudio original, jueces estadounidenses evaluaron de forma similar el orden de severidad de los eventos vitales (e.g., Miller & Rahe, 1997; Scully et al., 2000). Estos estudios confirmaron la confiabilidad y validez de la SRRS para medir estrés vital.

En México, Bruner et al. (1994) obtuvieron los puntajes LCU para los 43 eventos vitales de una versión en español de la SRRS. Encontraron que los jueces mexicanos tendieron a evaluar el orden de severidad de los eventos vitales de forma similar tanto entre sí (i.e., divididos conforme a su sexo y clase social) como respecto a los jueces estadounidenses del estudio original de Holmes y Rahe (1967). Además, Bruner et al. encontraron que las mujeres tendieron a evaluar como más severos que los hombres algunos eventos del ámbito emocional y de relación con los demás (e.g., muerte de un familiar o amigo, frecuencia de discusiones con el cónyuge). Los jueces de clase baja juzgaron con más severidad que los de clase alta sucesos relacionados con el ámbito económico (e.g., despido del trabajo, adquisición de una hipoteca o de un préstamo). En otros países, se informó de hallazgos similares relativos al sexo y a la clase social de los jueces (e.g., Liberman & Frank, 1980; Miller & Rahe, 1997; Tolor, Murphy, Wilson & Clayton, 1983). Miller y Rahe (1997) compararon la forma en que los jueces jóvenes (i.e., menores de 30 años), de mediana edad (i.e., entre 30 y 60 años) y de edad avanzada (i.e., mayores de 60 años) juzgaron la severidad de los eventos. Encontraron que los jóvenes y los de mediana edad tendieron a juzgar como más severos que los de edad avanzada los eventos relacionados con la familia y la casa (e.g., un hijo se va de la casa, cambio de lugar de residencia, separación

del cónyuge) y con situaciones sociales y personales (e.g., cambio de escuela, muerte de un amigo cercano, vacaciones).

A pesar de su popularidad, la SRRS es objeto de críticas, principalmente debido a la inclusión de eventos de diferente naturaleza: Positivos (e.g., logro personal sobresaliente) y negativos (e.g., aumento de discusiones con el cónyuge o los hijos); controlables (e.g., adquisición de una deuda) e incontrolables (e.g., la muerte del cónyuge); antecedentes de una situación estresante (e.g., matrimonio) y consecuentes (e.g., cambio en los hábitos de sueño) (cf. Scully et al., 2000). Los críticos argumentan que la magnitud de la respuesta depende de la naturaleza de los eventos (e.g., Dohrenwend, Dohrenwend, Dodson & Shrout, 1984; Turner & Wheaton, 1995). No obstante, las críticas a la SRRS no se sostienen debido a que Scully et al. (2000) obtuvieron las correlaciones entre los eventos de la SRRS juzgados como positivos o negativos, como controlables o incontrolables y como antecedentes o consecuentes con síntomas de enfermedad y encontraron que la magnitud de la relación fue similar independientemente de la naturaleza de los eventos. Turner y Wheaton (1995) también informaron que al emplear la SRRS u otras escalas para medir estrés vital que incluyen sólo eventos de alguna naturaleza (e.g., negativos), la magnitud de la relación entre el estrés vital y la enfermedad fue similar. La SRRS, en consecuencia, continúa siendo uno de los instrumentos más utilizados hasta la fecha para medir estrés vital (e.g., Clarke & Singh, 2005; Ngai, Chan & Ip, 2010; Samuels-Dennis, 2007; Trouillet, Gana, Lourel & Fort, 2009; Vaaler, Morken, Iversen, Kondziella & Linaker, 2010).

La muestra de jueces que participó en el estudio de Bruner et al. (1994) estuvo constituida por 422 estudiantes no graduados (199 mujeres y 223 hombres) de clase social baja ($n = 243$) y alta ($n = 179$), de entre 18 y 38 años ($M = 21$). Dado que la magnitud del reajuste necesario al experimentar los eventos vitales puede variar en función de la edad (e.g., Miller & Rahe, 1997), es posible que los puntajes LCU obtenidos por Bruner et al. no sean válidos para cuantificar la magnitud del reajuste producto del estrés vital para personas con características sociodemográficas distintas a las de los jueces que participaron en su estudio. Además, aunque en estudios anteriores se encontró que el orden de severidad de los eventos vitales de la versión en inglés de la SRRS no varió con el transcurso del tiempo (e.g., Miller & Rahe, 1997; Scully et al., 2000), habría que determinar si lo mismo sucede entre mexicanos. En consecuencia, el propósito del presente estudio fue obtener los puntajes LCU de los eventos vitales de la versión en español de la SRRS y su ordenamiento por rangos conforme a su severidad con una muestra de jueces mexicanos hombres y mujeres, de distintas clases sociales y con un rango de edad más amplio que la muestra que participó en el estudio de Bruner et al. (1994).

MÉTODO

Participantes

Participaron voluntariamente 707 adultos (304 hombres y 403 mujeres) habitantes de la ciudad de México, cuya edad varió entre 20 y 88 años ($M = 36.68$; $DT = 14.20$). Los participantes en el estudio actuaron como jueces para evaluar la severidad de los eventos vitales, por lo que en adelante se empleará el término jueces para referirse a éstos. Se formaron arbitrariamente cuatro grupos de acuerdo con la edad: 20-29, 30-39, 40-49 y 50 años o más. Se emplearon los criterios informados por la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública (AMAI, López Romo, 2006) para clasificar a los participantes en su respectiva clase social. Se clasificó como de clase baja a quienes reportaron un ingreso familiar mensual menor a \$8,400 pesos mexicanos, como de clase media a quienes reportaron un ingreso familiar mensual de entre \$8,401 y \$24,000 pesos mexicanos y como de clase alta a aquellos cuyo ingreso fue mayor a \$24,000 pesos mexicanos. En la Tabla 1 se muestran las características de los jueces de acuerdo con su edad, sexo y clase social.

Instrumentos

Cuestionario de Datos Personales. Este cuestionario pidió información sobre el sexo, la edad y el ingreso familiar mensual.

Versión en Español de la Escala de Reajuste Social (Bruner et al., 1994). La SRRS enlista 43 eventos vitales y los participantes juzgaron la magnitud del reajuste necesario

Tabla 1. Características de los participantes conforme a su sexo, edad y clase social

Características sociodemográficas	<i>n</i>	%
Edad (años)		
20 a 29	199	28.1
30 a 39	160	22.6
40 a 49	159	22.5
50 o más	189	26.7
Sexo		
Hombres	304	57.0
Mujeres	403	43.0
Clase Social		
Baja	370	52.3
Media	146	20.7
Alta	191	27.0

que una persona común requeriría si experimentara cada uno de los eventos, utilizando como punto de referencia al evento matrimonio, al que arbitrariamente se le asignó un valor de 500 puntos. Este procedimiento fue idéntico al empleado en investigaciones anteriores (cf. Bruner et al., 1994; Holmes & Rahe, 1967). En las instrucciones escritas incluidas en el cuestionario, que fueron las mismas que Bruner et al. (1994) usaron, se especificó que para asignar puntos iguales o proporcionalmente menores o mayores a los del evento matrimonio, se debía estimar la intensidad y la duración requeridas por una persona común para adaptarse a cada uno de los eventos. Al igual que en los estudios anteriores, no se limitó la magnitud de los puntos que se podían asignar a cada evento. Como se mencionó en la introducción, la SRRS muestra una alta consistencia interna, dadas las altas correlaciones por rangos entre el ordenamiento de los eventos vitales conforme a su gravedad entre jueces de un mismo país y una alta validez, dadas las altas correlaciones por rangos respecto a la gravedad de los eventos vitales entre jueces de diferentes países (e.g., Bruner et al., 1994; Miller & Rahe, 1997; Scully et al., 2000).

Procedimiento

Se acudió a diferentes lugares públicos (e.g., universidades, clubes, centros comerciales, centros para personas de la tercera edad) y se pidió la participación voluntaria para responder los cuestionarios. Los participantes siempre respondieron primero el cuestionario de datos personales y después juzgaron la magnitud de reajuste de los eventos incluidos en la SRRS. Un investigador permaneció en el lugar en el que los participantes contestaron los cuestionarios y aclaró cualquier duda sobre la forma de responderlos. En las instrucciones del cuestionario de datos personales se aseguró por escrito el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada y el investigador reiteró verbalmente a los participantes esta información.

Análisis de datos

Los resultados se analizaron de la misma forma que en investigaciones anteriores (e.g., Bruner et al., 1994; Holmes & Rahe, 1967; Miller & Rahe, 1997; Scully et al., 2000). Primero se obtuvieron los puntajes LCU calculando la media aritmética dividida entre 10 de los puntos asignados por los jueces a cada evento vital. En segundo lugar, se obtuvieron los rangos correspondientes a cada evento vital, asignando el primer rango al puntaje más alto y el rango 43 al puntaje más bajo. Para la asignación de rangos se consideraron las medias con dos puntos decimales y posteriormente se redondearon para contar con números enteros. Los rangos sirvieron para obtener el ordenamiento de los eventos vitales conforme a su gravedad. En tercer lugar, para comparar el ordenamiento de los eventos vitales

conforme a su severidad según los jueces que participaron en el presente estudio y en los anteriores, se computaron correlaciones por rangos de Spearman.

Para determinar diferencias en el orden de severidad de los eventos en función de las características sociodemográficas de los jueces que participaron en el presente estudio, se compararon mediante análisis de varianza no paramétricos de Kruskal-Wallis los rangos correspondientes al ordenamiento de los puntajes LCU asignados por los jueces de los cuatro grupos de edad y por los de las tres clase sociales. Mediante pruebas *U* de Mann-Whitney, se realizaron comparaciones *post hoc* por pares para los eventos en los que se encontró una diferencia confiable ($p < .05$). Para evitar cometer el error Tipo I en las familias de comparaciones, se fijó el nivel de significación en .01 (cf. Kepper, 1991). Las comparaciones por pares en función del sexo de los jueces se realizaron mediante la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney.

RESULTADOS

Con fines de claridad, se presentan primero los resultados obtenidos en el presente estudio que son comparables con

los informados por Bruner et al. (1994) y en otros estudios anteriores, y posteriormente se presentan los resultados que permiten comparaciones entre los jueces que participaron en el presente estudio según sus características sociodemográficas.

Comparación de resultados con los de estudios anteriores

En la parte superior de la Tabla 2 se muestran las correlaciones por rangos (*Rho's* de Spearman) entre el ordenamiento de los puntajes LCU informados por Bruner et al. (1994) y el encontrado en el presente estudio para las muestras totales de jueces y en función de su edad, sexo y clase social. La correlación por rangos entre el ordenamiento de los puntajes LCU informados por Bruner et al. y los encontrados en el presente estudio con las muestras totales fue muy alta ($Rho = .93; p < .001$). Las intercorrelaciones por rangos entre los puntajes LCU considerando la edad, el sexo y la clase social de los jueces en ambos estudios también fueron altas (i.e., entre .82 y .95; $p < .001$).

Con respecto a los estudios hechos con jueces estadounidenses, el cálculo de las correlaciones por rangos entre el ordenamiento de los puntajes LCU informados por Holmes y Rahe (1967) al construir la SRRS, por Miller y

Tabla 2. Coeficientes de correlación de Spearman entre el ordenamiento de los puntajes LCU informados por Bruner et al. (1994) y los encontrados en el presente trabajo

	Muestra completa	Estudio Actual								
		20-29 años	30-39 años	40-49 años	50 años o más	Hombres	Mujeres	Clase Social Baja	Clase Social Media	Clase Social Alta
Bruner et al. (1994)										
Muestra Completa	.93	.91	.93	.89	.86	.90	.94	.90	.95	.95
Hombres	.92	.90	.90	.87	.85	.89	.93	.88	.93	.94
Mujeres	.93	.90	.93	.89	.86	.90	.94	.89	.95	.95
Clase Social Baja	.93	.91	.93	.89	.87	.90	.94	.90	.95	.94
Clase Social Alta	.88	.86	.88	.85	.82	.87	.90	.84	.90	.92
Estudio Actual										
Muestra Completa		.95	.98	.96	.93	.98	.98	.99	.97	.97
20-29 años			.89	.85	.81	.95	.92	.95	.90	.89
30-39 años				.95	.92	.95	.98	.96	.97	.97
40-49 años					.94	.93	.96	.94	.96	.95
50 o más años						.91	.93	.91	.95	.93
Hombres							.94	.98	.94	.94
Mujeres								.97	.98	.97
Clase Social Baja									.95	.93
Clase Social Media										.98

Rahe (1997) y por Scully et al. (2000) 30 años después y los obtenidos con la muestra total en el presente estudio, arrojó correlaciones altas ($Rho = .87, .88$ y $.87$; $p < .001$, respectivamente). Las intercorrelaciones por rangos entre los puntajes LCU de los estudios anteriores y los encontrados en el presente estudio en función de las características sociodemográficas de los jueces también fueron altas (i.e., variaron respectivamente entre $.78$ y $.96, .78$ y $.89$ y $.72$ y $.84$; $p < .001$).

En la Tabla 3 se muestran los 43 eventos vitales de la versión en español de la SRRS. Se señala el número de evento correspondiente, el rango de cada uno y los puntajes LCU. Se muestran los datos informados por Bruner et al. (1994) correspondientes a la muestra total de jueces que participó en su estudio (i.e., estudiantes universitarios de entre 18 y 38 años). También se muestran los datos obtenidos en el presente estudio con el total de 707 jueces (columna titulada Estudio Actual Muestra Total). En las siguientes columnas se muestra el rango y los puntajes LCU asignados por los jueces que participaron en el presente estudio divididos conforme a su edad (columnas tituladas Estudio Actual 20-29 años, 30-39 años, 40-49 años y 50 años o más). Los eventos se ordenan conforme al orden por rangos informado por Bruner et al. (1994) con su muestra total.

Los puntajes LCU que los jueces asignaron a los eventos se dispersaron un poco más alrededor del evento matrimonio en el presente estudio que en el de Bruner et al. (1994) (i.e., entre 25 y 93 y entre 21 y 77, respectivamente). La media de los 43 puntajes LCU en el estudio de Bruner et al. fue de 43.5 ($DT = 13.13$) y la correspondiente a la muestra total del presente estudio fue de 47.5 ($DT = 15.47$). La diferencia entre las dos medias representa 9.2% de aumento en la magnitud de los puntajes LCU.

Los puntajes LCU observados de las personas de entre 20 y 29 años variaron entre 24 y 107 ($M = 49.0$; $DT = 17.84$) y para aquellos de 30-39 y de 40-49 años, entre 25 y 108 ($M = 47.8$; $DT = 18.05$, y $M = 49.6$; $DT = 17.49$, respectivamente). La magnitud de los puntajes LCU aumentó respectivamente 12.6%, 9.9% y 14% conforme a la muestra total del estudio de Bruner et al. (1994). Los jueces de 50 años o más asignaron puntajes LCU que variaron entre 24 y 70 ($M = 43.5$; $DT = 11.75$). La media fue idéntica a la del estudio de Bruner et al. (1994) con la muestra total.

Si se presta atención a los rangos correspondientes a los distintos eventos vitales informados por Bruner et al. (1994) y los encontrados en el presente estudio con las muestras totales, se puede apreciar que muchos eventos fueron juzgados en un orden de severidad distinto. De hecho, las variaciones en el orden de severidad fueron tantas que es imposible enumerarlas todas. Enfatizando únicamente los 10 eventos más estresantes, los jueces coincidieron en que los tres eventos más graves fueron, en ese orden, la muerte del cónyuge, el encarcelamiento

y la muerte de un familiar cercano. No obstante, el orden de severidad de los otros siete eventos difirió en ambos estudios.

Si se considera la edad de los jueces, en la Tabla 3 se puede apreciar que, si bien los menores de 50 años coincidieron con los del estudio de Bruner et al. (1994) en cuáles son los tres eventos más estresantes, el orden de severidad no fue siempre el mismo. De acuerdo con los de 20 a 29 años, el encarcelamiento fue el más severo y, según los de 30 a 39 años, fue el tercero. Los jueces de 50 años o más difirieron de los demás, al juzgar el evento enfermedad o lesión personal grave como el segundo en orden de severidad, mientras que la muerte de un familiar cercano ocupó el séptimo lugar. La magnitud de los coeficientes de correlación (parte superior de la Tabla 2) muestra que la similitud en el orden de severidad de los eventos entre el estudio de Bruner et al. (1994) y el actual disminuyó en la medida en la que aumentó la edad de los jueces (i.e., correlaciones de más de $.90$ para los jueces de entre 20 y 39 años, que corresponde con la edad de los jueces que participaron en el estudio de Bruner et al., y menores a $.90$ para los jueces de 40 años o más). No obstante, la magnitud de los coeficientes de correlación (i.e., $Rhos$ mayores que $.80$) también muestra que las similitudes en cómo los jueces de ambos estudios juzgaron la severidad de los eventos vitales fueron mayores que las diferencias.

En la Tabla 4 se muestran los rangos y los puntajes LCU promedio de los 43 eventos vitales informados por Bruner et al. (1994) y los encontrados en el presente estudio en función del sexo de los jueces. La magnitud de los puntajes LCU correspondientes a hombres y mujeres que participaron en el presente estudio (i.e., entre 23 y 98, $M = 45.35$; $DT = 14.91$, y entre 27 y 94, $M = 48.98$; $DT = 16.2$, respectivamente) fue más alta que el de los hombres y mujeres del estudio de Bruner et al. (entre 19 y 76, $M = 42.53$; $DT = 13.27$, y entre 23 y 79, $M = 44.28$; $DT = 13.62$, respectivamente). La magnitud de los puntajes LCU aumentó respecto al estudio de Bruner et al. (1994) 6.6% según los hombres y 10.6% según las mujeres.

Respecto al orden de severidad de los eventos vitales, los hombres del estudio de Bruner et al. (1994) consideraron que los tres eventos más severos fueron la muerte del cónyuge, el encarcelamiento y la separación matrimonial. En cambio, los que participaron en el presente estudio consideraron que el encarcelamiento, la muerte del cónyuge y la muerte de un familiar cercano fueron los más severos. En el caso de las mujeres, el orden de severidad de los dos eventos más estresantes se invirtió: En el estudio actual el encarcelamiento fue juzgado como más severo que la muerte del cónyuge. La magnitud de los coeficientes de correlación (parte superior de la Tabla 2) mostró que los hombres coincidieron respecto al orden de severidad de los eventos en menor grado ($Rho = .89$) que las mujeres ($Rho = .94$).

En la Tabla 5 se muestran los rangos y los puntajes LCU promedio informados por Bruner et al. (1994) y

Tabla 3. Rangos y puntajes LCU de los 43 eventos vitales de la SRRS informados por Bruner et al. (1994) con la muestra total (jueces de 18-38 años) y los obtenidos en el estudio actual con la muestra total y en función de la edad de los jueces

Núm. Eventos	Bruner et al.						Estudio Actual					
	18-38 años (N = 422)		Muestra Total (N = 707)		20-29 años (n = 199)		30-39 años (n = 160)		40-49 años (n = 159)		50 + años (n = 189)	
	R	LCU	R	LCU	R	LCU	R	LCU	R	LCU	R	LCU
4 Muerte del cónyuge	1	77	1	93	2	91	1	108	1	108	1	70
3 Encarcelamiento	2	68	2	84	1	107	3	78	2	82	3	67
6 Muerte de un familiar cercano	3	64	3	76	3	81	2	94	3	76	7	56
22 Separación marital	4	62	9	60	10	58	10	59	6	68	8	55
13 Divorcio	5	61	7	61	9	59	8	59	5	69	6	57
26 Embarazo	6	61	10	59	8	65	9	59	14	56	9	54
35 Enfermedad o lesión personal grave	7	60	4	71	6	70	5	69	4	75	2	69
10 Muerte de un amigo(a) cercano(a)	8	56	12	55	7	67	11	58	16	55	27	40
25 Despido del trabajo	9	54	6	61	14	55	6	65	7	67	5	59
15 Dificultades sexuales	10	53	15	52	5	70	13	55	27	45	29	38
36 Reajuste mayor en el negocio	11	52	13	55	15	54	15	53	10	62	11	51
14 Cambio importante en salud de miembro de la familia	12	51	5	63	11	58	4	78	8	66	10	52
43 Inicio o terminación de estudios	13	51	17	50	12	56	18	47	20	51	19	44
1 Cambio importante en la situación financiera	14	50	8	60	4	75	14	53	11	62	14	49
18 Matrimonio	15	50	16	50	18	50	17	50	21	50	13	50
24 Reconciliación matrimonial	16	48	21	47	21	47	21	45	12	57	20	43
12 Logros personales sobresalientes	17	46	14	53	19	49	12	55	9	63	18	45
29 Cambio importante de responsabilidades en el trabajo	18	46	26	43	25	44	25	42	29	42	21	43
21 Hijo(a) se va del hogar	19	45	11	58	13	55	7	59	13	57	4	60

Tabla 3. Rangos y puntajes LCU de los 43 eventos vitales de la SRRS informados por Bruner et al. (1994) con la muestra total (jueces de 18-38 años) y los obtenidos en el estudio actual con la muestra total y en función de la edad de los jueces (continuación)

Núm. Eventos	Bruner et al.						Estudio Actual					
	18-38 años (N = 422)		Muestra Total (N = 707)		20-29 años (n = 199)		30-39 años (n = 160)		40-49 años (n = 159)		50 + años (n = 189)	
	R	LCU	R	LCU	R	LCU	R	LCU	R	LCU	R	LCU
28	20	45	23	45	17	50	26	42	25	45	24	42
39	21	45	19	49	22	46	22	44	15	56	12	50
19	22	43	18	50	20	49	16	50	18	52	16	47
27	23	40	20	48	23	45	19	47	17	53	17	47
33	24	40	25	43	24	45	27	42	28	44	23	42
34	25	40	29	41	28	40	29	39	26	45	26	40
38	26	39	22	46	26	43	23	44	22	48	15	49
20	27	38	28	42	29	39	28	42	24	46	25	41
30	28	38	24	44	27	41	20	46	23	46	22	42
42	29	37	37	31	33	35	37	31	39	30	37	30
8	30	34	27	43	30	38	24	44	19	51	28	40
31	31	34	34	34	32	36	33	33	35	32	33	34
9	32	33	41	29	41	26	39	30	36	31	38	29
23	33	33	30	35	31	38	31	35	31	36	34	32
32	34	31	39	30	40	30	38	30	37	31	39	29
37	35	31	36	33	36	33	34	32	34	33	32	34
40	36	31	40	30	37	33	40	28	41	29	41	28
7	37	30	33	34	34	34	30	36	30	36	36	32
41	38	29	32	34	38	32	32	34	32	34	30	38
2	39	28	38	31	39	32	35	32	40	29	35	32
5	40	27	35	33	35	33	36	31	33	33	31	35
16	41	24	31	35	16	51	41	26	38	30	40	28
17	42	24	42	25	43	24	42	25	43	25	42	27
11	43	21	43	25	42	24	43	25	42	28	43	24

Tabla 4. Rangos y puntajes LCU de los 43 eventos vitales de la SRRS informados por Bruner et al. (1994) y los obtenidos en el estudio actual en función del sexo de los jueces

Núm. Eventos	Bruner et al. (1994)				Estudio Actual				
	Hombres (n = 223)		Mujeres (n = 199)		Hombres (n = 304)		Mujeres (n = 403)		
	R	LCU	R	LCU	R	LCU	R	LCU	
4	Muerte del cónyuge	1	76	1	79	1	98	2	90
3	Encarcelamiento	2	69	2	68	3	71	1	94
6	Muerte de un familiar cercano	4	60	3	67	2	71	3	79
22	Separación marital	3	61	5	64	8	56	9	62
13	Divorcio	6	60	6	63	7	57	6	63
26	Embarazo	7	58	4	64	9	56	11	61
35	Enfermedad o lesión personal grave	5	60	7	61	4	66	4	74
10	Muerte de un amigo(a) cercano(a)	11	52	8	59	15	50	12	59
25	Despido del trabajo	8	54	9	54	6	60	7	62
15	Dificultades sexuales	9	53	11	52	10	52	15	52
36	Reajuste mayor en el negocio	10	53	12	51	13	51	13	58
14	Cambio importante en la salud de un miembro de la familia	15	49	10	54	5	63	8	62
43	Inicio o terminación de estudios	13	51	13	51	18	49	16	51
1	Cambio importante en la situación financiera	12	52	16	49	12	51	5	67
18	Matrimonio	14	50	14	50	16	50	18	50
24	Reconciliación matrimonial	16	46	15	50	20	47	20	48
12	Logros personales sobresalientes	17	46	20	46	17	49	14	55
29	Cambio importante de responsabilidades en el trabajo	19	44	18	47	27	41	26	44
21	Hijo(a) se va del hogar	21	44	19	47	11	52	10	62
28	Cambio en la frecuencia de discusiones con la pareja	22	42	17	48	26	43	24	47
39	Jubilación	20	44	21	46	14	50	21	48
19	Incorporación de un nuevo miembro a la familia	18	45	22	42	19	48	17	51
27	Adquirir hipoteca para comprar casa, negocio, etc.	26	39	23	42	21	46	19	49
33	Cambio a un nuevo tipo de trabajo	23	40	24	41	24	43	27	43
34	Adquirir préstamo	25	39	25	41	29	40	29	41
38	Cambio importante en las condiciones de la vivienda	24	39	28	39	23	44	22	47
20	Esposa(o) empieza o deja de trabajar	27	37	26	39	30	36	23	47
30	Cambio de lugar de residencia	28	37	27	39	28	41	25	46
42	Cambio de escuela	29	36	29	38	38	29	36	34
8	Pago anticipado de hipoteca	42	20	32	34	25	43	28	43
31	Cambio importante en las condiciones u horarios de trabajo	30	33	30	34	37	31	32	36
9	Cambio importante en las prácticas religiosas	31	33	33	34	41	27	40	30
23	Cambio de hábitos personales	34	31	31	34	32	32	30	37
32	Cambio importante de actividades recreativas	33	31	35	31	40	28	37	32
37	Vacaciones	38	29	34	32	33	32	35	34
40	Cambio importante en las actividades sociales	32	32	36	30	39	28	39	31
7	Cambio importante en los hábitos alimenticios	36	30	37	30	36	31	31	36
41	Navidad	37	29	38	29	31	33	33	35
2	Problemas con el jefe	35	30	39	27	35	31	38	31
5	Cambio importante en los hábitos de sueño	39	28	40	27	34	32	34	34
16	Cambio importante en el número de reuniones familiares	40	25	42	23	22	46	42	27
17	Problemas con parientes políticos	41	23	41	25	43	23	41	27
11	Violaciones menores a la ley	43	19	43	23	42	23	43	27

Tabla 5. Rangos y puntajes LCU de los 43 eventos vitales de la SRRS informados por Bruner et al. (1994) y los obtenidos en el estudio actual en función de la clase social de los jueces

Núm. Eventos	Bruner et al.						Estudio Actual					
	Clase Baja (n = 243)		Clase Alta (n = 179)		Clase Baja (n = 370)		Clase Media (n = 146)		Clase Alta (n = 191)			
	R	LCU	R	LCU	R	LCU	R	LCU	R	LCU		
4	1	79	1	75	1	90	1	78	1	110		
3	2	68	2	70	2	88	4	66	2	91		
6	3	67	5	59	3	77	2	68	3	81		
22	5	63	4	62	10	58	9	57	5	65		
13	7	60	3	63	9	59	5	61	6	63		
26	4	65	7	56	12	57	8	57	7	62		
35	6	62	6	57	4	73	3	66	4	70		
10	9	56	8	56	14	54	12	55	10	57		
25	8	58	13	48	7	62	6	60	8	60		
15	13	53	9	53	11	58	22	45	19	47		
36	10	55	14	48	13	55	11	55	11	55		
14	12	53	12	49	6	66	7	58	9	59		
43	11	54	16	47	16	53	14	50	22	43		
1	14	52	15	47	5	69	13	51	14	50		
18	15	50	10	50	20	50	16	50	15	50		
24	19	47	11	49	22	48	19	46	18	47		
12	18	48	19	43	15	54	15	50	13	52		
29	16	50	22	40	30	42	23	45	20	44		
21	17	48	21	41	8	61	10	56	12	53		
28	20	47	20	42	24	46	21	45	23	43		
39	22	45	17	45	19	50	17	47	17	48		
19	25	43	18	45	17	51	20	46	16	50		

Núm. Eventos

	R	LCU										
38	24	43	28	34	21	48	28	42	21	43	21	43
20	27	40	25	35	29	42	27	43	27	39	27	39
30	29	39	24	36	26	45	26	43	25	42	25	42
42	28	40	31	33	35	34	36	32	39	27	39	27
8	30	39	37	29	23	48	29	37	29	37	29	37
31	31	37	32	30	36	34	30	35	31	32	31	32
9	34	32	26	35	40	30	38	30	40	25	40	25
23	32	34	33	30	34	35	34	34	28	37	28	37
32	36	32	33	39	39	31	37	30	37	28	37	28
37	39	29	29	34	37	34	33	34	32	30	32	30
40	35	32	36	29	41	30	39	30	36	28	36	28
7	33	33	38	26	33	36	31	35	33	30	33	30
41	40	29	34	30	31	37	32	35	34	29	34	29
2	37	31	39	25	38	33	40	30	35	28	35	28
5	38	30	41	23	32	36	35	32	38	27	38	27
16	41	26	42	22	27	44	41	26	42	23	42	23
17	42	24	40	23	43	26	43	25	41	24	41	24
11	43	24	43	18	42	27	42	25	43	21	43	21

los encontrados en el presente estudio en función de la clase social de los jueces. Los puntajes LCU en el estudio de Bruner et al. (1994) y en el actual se dispersaron menos alrededor del evento matrimonio según los juicios de aquellos de clase baja (i.e., 24-79 y 26-90, respectivamente) que según los de clase alta (i.e., 18-75 y 21-110, respectivamente). Las medias globales de los puntajes LCU correspondientes a los jueces de clase baja en el estudio de Bruner et al. (1994) y en el presente fueron de 45.35 ($DT = 13.17$) y de 49.07 ($DT = 15.33$), respectivamente, lo que representa un aumento de 8.2%. Las medias correspondientes a los jueces de clase alta en cada uno de los estudios fueron de 41.47 ($DT = 13.40$) y 45.77 ($DT = 18.72$), lo que muestra un aumento de 10.4%.

Los jueces de clase baja del estudio de Bruner et al. (1994) y los del presente estudio coincidieron respecto al orden de severidad de los tres eventos más estresantes, mientras que los de clase alta no coincidieron respecto al tercer lugar (i.e., divorcio y muerte de un familiar cercano, respectivamente). La magnitud de los coeficientes de correlación entre las submuestras de los dos estudios fue ligeramente más baja para los jueces de clase baja ($Rho = .90$) que para los de clase alta ($Rho = .92$).

Resultados entre los subgrupos del estudio actual

En la parte inferior de la Tabla 2 se muestran las correlaciones por rangos entre los subgrupos del estudio actual.

La magnitud de las correlaciones entre el ordenamiento por rangos de los puntajes LCU entre la muestra total y las diferentes submuestras varió entre .93 y .99 ($p < .01$). Las intercorrelaciones entre los juicios de los integrantes de los distintos subgrupos también fueron elevadas, variando entre .81 y .98 ($p < .01$).

A pesar de las similitudes, también hubo diferencias en cómo los jueces de los distintos subgrupos juzgaron la severidad de los eventos vitales. En la Tabla 6 se muestran los seis eventos vitales en los que los jueces de los cuatro grupos de edad (i.e., 20-29, 30-39, 40-49 y 50 años o más) difirieron significativamente respecto a su orden de severidad. Tres eventos estuvieron relacionados con la esfera familiar y afectiva (muerte del cónyuge, de un familiar y de un amigo cercano), siendo que los jueces de 50 años o más los juzgaron como menos severos que los más jóvenes. Los otros tres eventos se relacionaron con situaciones personales y sociales (embarazo, inicio o terminación de estudios y navidad). Los dos primeros fueron juzgados por los jueces de 20 a 29 años como más severos que por los de mayor edad. En cambio, navidad fue juzgado por los jueces de entre 20 y 39 años como menos grave que por los mayores de 50 años.

En la Tabla 7 se muestran los 14 eventos vitales en los que hombres y mujeres difirieron significativamente respecto a su severidad. De éstos, sólo uno (dificultades sexuales) fue juzgado por los hombres como más grave que por las mujeres. De los 13 que fueron juzgados por las mujeres como más severos, siete están relacionados

Tabla 6. Eventos cuya severidad varió en función de la edad de los jueces

Eventos	Grupo Edad	Rango Medio	Dirección de la diferencia	Grupo Edad	Rango Medio	z
4. Muerte del cónyuge	20-29	211.50	>	50 o más	176.60	-3.09
	30-39	190.22			162.12	-2.62
	40-49	190.26			161.24	-2.71
6. Muerte de un familiar cercano	20-29	219.29	>	50 ó más	168.40	-4.49
	30-39	196.80			156.54	-3.74
	40-59	192.48			159.37	-3.07
10. Muerte de un amigo cercano	20-29	192.92	>	40-49	162.92	-2.76
		228.42		50 o más	158.78	-6.15
	30-39	199.55		50 o más	154.22	-4.21
26. Embarazo	20-29	192.97	>	30-39	158.96	-3.16
		193.60			161.86	-2.93
		193.86			160.28	-3.10
41. Navidad	20-29	215.63	>	50 ó más	172.25	-3.86
		177.58			212.32	-3.08
		159.03			188.52	-2.74
43. Inicio o terminación de estudios	20-29	196.49	>	30-39	159.48	-3.38
		192.67		40-49	160.54	-2.94
		219.14		50 o más	167.39	-4.57

Nota: Se muestran los rangos medios y el valor de z obtenidos con pruebas *U* de Mann-Whitney.

Tabla 7. Eventos cuya severidad varió en función del sexo de los jueces

Evento	Hombres	Mujeres		
	Rango Medio	Dirección de la diferencia	Rango Medio	z
6. Muerte de un familiar cercano	327.42	<	374.05	-3.02
7. Cambio importante en los hábitos alimenticios	328.56	<	373.19	-2.90
10. Muerte de un amigo cercano	324.45	<	376.29	-3.36
11. Violaciones menores a la ley	326.21	<	374.97	-3.20
13. Divorcio	331.20	<	371.20	-2.60
14. Cambio importante en la salud de un miembro de la familia	323.93	<	376.68	-3.42
15. Dificultades sexuales	380.60	>	333.01	-3.10
17. Problemas con parientes políticos	326.41	<	374.81	-3.18
19. Incorporación de un nuevo miembro a la familia	328.95	<	372.89	-2.86
20. Cónyuge empieza o deja de trabajar	320.44	<	376.87	-3.67
21. Hijo(a) se va del hogar	324.42	<	375.36	-3.31
26. Embarazo	326.22	<	373.07	-3.07
30. Cambio de lugar de residencia	326.60	<	374.67	-3.12
31. Cambio importante en las condiciones u horarios de trabajo	325.19	<	375.74	-3.29

Nota: Se muestran los rangos medios y el valor de z obtenidos con pruebas *U* de Mann-Whitney.

con la esfera afectiva y familiar (muerte de un familiar y de un amigo cercano, divorcio, cambio importante en la salud de un miembro de la familia, problemas con parientes políticos, incorporación de un nuevo miembro a la familia e hijo o hija se va del hogar). Dos se relacionan con el ámbito laboral (cónyuge empieza o deja de trabajar y cambio importante en las condiciones u horarios de trabajo), tres con situaciones personales y de la casa (cambio importante en los hábitos alimenticios, embarazo y cambio de lugar de residencia) y uno con violaciones a la ley.

En la Tabla 8 se muestran los eventos que difirieron respecto a su orden de severidad en función de la clase social de los jueces. De un total de 14 eventos, sólo en dos casos (encarcelamiento y muerte del cónyuge) los jueces de clase alta los juzgaron como más severos que quienes tenían menos recursos económicos. Los otros 12 sucesos fueron juzgados por los jueces de clase social baja y/o media como más graves que por los de clase alta. Dos están directamente relacionados con la esfera económica (pago anticipado de hipoteca y adquisición de un préstamo) y cuatro están indirectamente relacionados con dicha esfera (navidad, vacaciones, cambio de escuela e inicio o terminación de estudios). Dos están relacionados con la esfera laboral y familiar (problemas con el jefe y cambio importante en el número de reuniones familiares), tres con situaciones personales (cambio importante en los hábitos de sueño, en las prácticas alimenticias y en las prácticas religiosas) y uno con violaciones a la ley.

DISCUSIÓN

El propósito del estudio fue obtener los puntajes LCU de la SRRS y su ordenamiento por rangos conforme a su severidad con una muestra más amplia de jueces que la que participó en el estudio de Bruner et al. (1994).

Comparación de resultados con los de estudios anteriores

El ordenamiento por rangos de los 43 eventos vitales de la SRRS obtenido en el presente estudio fue muy similar al informado por Bruner et al. (1994) hace 16 años. Esto fue cierto tanto para las muestras globales, como subdivididas conforme a la edad, el sexo y la clase social de los jueces. En consecuencia, la gravedad de los eventos vitales incluidos en la SRRS continúa siendo similar a la informada hace 16 años en México. Dado el lapso transcurrido entre los dos estudios, las semejanzas sobre cómo los jueces mexicanos juzgaron el orden de gravedad de los eventos vitales de la SRRS parecería sorprendente. No obstante, en estudios anteriores con jueces estadounidenses también se encontró que la gravedad de los eventos vitales de la SRRS fue juzgada de forma similar aun después de transcurrido un tiempo considerable (Miller & Rahe, 1997; Scully et al., 2000).

Los resultados también mostraron un alto grado de acuerdo entre los jueces mexicanos que participaron en el

Tabla 8. Eventos cuya severidad varió en función de la clase social de los jueces

Eventos	Clase Social	Rango Medio	Dirección de la diferencia	Clase Social	Rango Medio	z
2. Problemas con el jefe	Baja	295.60	>	Alta	252.71	-3.00
3. Encarcelamiento	Baja	262.67	<	Alta	315.22	-3.66
	Media	146.54			185.37	-3.65
4. Muerte del cónyuge	Baja	268.01	<	Alta	306.17	-2.67
	Media	150.86			182.86	-3.02
5. Cambio importante en los hábitos de sueño	Baja	304.33	>	Alta	235.81	-4.79
7. Cambio importante en los hábitos alimenticios	Baja	297.95	>	Alta	248.16	-3.48
8. Pago anticipado de hipoteca	Baja	297.19	>	Alta	249.64	-3.32
9. Cambio importante en las prácticas religiosas	Baja	294.57	>	Alta	254.71	-2.81
11. Violaciones menores a la ley	Baja	301.74	>	Alta	240.83	-4.30
	Media	189.14			153.61	-3.37
16. Cambio importante en el número de reuniones familiares	Baja	296.79	>	Alta	250.41	-3.26
34. Adquisición de un préstamo	Baja	293.65	>	Alta	256.49	-2.59
	Media	187.24			155.06	-3.02
37. Vacaciones	Media	186.57	>	Alta	155.57	-2.93
41. Navidad	Baja	296.96	>	Alta	248.46	-3.39
	Media	187.11			154.20	-3.10
42. Cambio de escuela	Baja	296.95	>	Alta	247.35	-3.48
43. Inicio o terminación de estudios	Baja	294.59	>	Alta	250.27	-3.09

Nota: Se muestran los rangos medios y el valor de z obtenidos con pruebas *U* de Mann-Whitney.

presente estudio y los estadounidenses que participaron en los estudios de Holmes y Rahe (1967), de Miller y Rahe (1997) y de Scully et al. (2000), aun cuando han transcurrido 43, 13 y 10 años, respectivamente. Este hallazgo es similar al de estudios anteriores hechos con jueces de distintas nacionalidades en los que se encontró que el ordenamiento de los eventos vitales de la *SRRS* según su gravedad fue semejante (e.g., Harmon et al., 1970; Ishenwood & Adam, 1976; Lauer, 1973; Masuda & Holmes, 1967; Rahe, 1975; Rivera et al., 1985; Woon et al., 1971). Los resultados del presente estudio mostraron que 45 años después de la publicación de la *SRRS* y 10 años después del último estudio con jueces estadounidenses, las similitudes persisten, no sólo en función del tiempo sino también entre jueces de distintas culturas.

Respecto a la magnitud del reajuste necesario ante los distintos eventos, los resultados mostraron que la muestra total de jueces que participó en el presente estudio consideró que la magnitud de los puntajes *LCU* es ligeramente mayor (i.e., 9%) hoy de lo que era hace 16 años. Cuando se consideró la edad, el sexo y la clase

social de los jueces, también se encontró que la magnitud de los puntajes *LCU* obtenidos en el presente estudio tendió a ser mayor que en el estudio de Bruner et al. (1994). Este hallazgo es semejante al informado por Miller y Rahe (1997), quienes compararon las medias globales de los puntajes *LCU* de los 43 eventos asignados por jueces estadounidenses en tres estudios diferentes distanciados entre sí 10 y 20 años y encontraron que hubo un aumento de 45% en la magnitud de los puntajes *LCU* con el transcurso del tiempo. Si bien en el presente estudio el aumento en la magnitud de los puntajes *LCU* no fue tan alta, el hallazgo es consistente con que actualmente las personas consideran que se requiere un mayor grado de ajuste al experimentar los eventos vitales de la *SRRS* que en el pasado.

En cuanto a la gravedad de los eventos vitales, se encontró que hubo un número considerable de variaciones en el orden de severidad de los eventos entre el estudio de Bruner et al. (1994) y el presente. En ambos estudios, las muestras totales de jueces consideraron que los eventos muerte del cónyuge, encarcelamiento y muerte de un

familiar cercano son los tres más graves que una persona puede experimentar; no obstante, el orden de severidad de los siguientes siete eventos difirió en ambos estudios. Este hallazgo es similar al informado por Miller y Rahe (1997) y por Scully et al. (2000), quienes encontraron que, de los 10 eventos más estresantes, sólo el orden de severidad de los dos primeros (i.e., muerte del cónyuge y divorcio) permaneció idéntico al informado por Holmes y Rahe (1967).

El orden de gravedad de los eventos vitales también varió entre el estudio de Bruner et al. (1994) y el actual cuando se consideró la edad, el sexo y la clase social de los jueces. En relación con la edad, la magnitud de los coeficientes de correlación por rangos mostró que las diferencias en el orden de severidad de los eventos entre los dos estudios hechos en México fueron mayores a medida que aumentó la edad de los jueces. Los jueces de 50 años o más fueron quienes menos coincidieron con los del estudio de Bruner et al. (1994). La diferencia más notable fue que éstos últimos consideraron que el evento enfermedad o lesión personal grave es el segundo más grave, mientras que los jueces más jóvenes lo consideraron menos grave (entre el cuarto y el sexto lugar de severidad). Este hallazgo es congruente con lo informado por Seematter-Bagnoud, Karmaniola y Santos-Eggimann (2010), quienes encontraron que uno de los eventos más experimentados por los adultos mayores es el deterioro de la salud. Es posible que no sólo las experiencias vitales de las personas difieran con la edad, sino que el haber enfrentado los sucesos influya en cómo los juzgan. Esto último habría que investigarlo en el futuro.

Respecto al sexo de los jueces, la magnitud de los coeficientes de correlación por rangos mostró que la similitud en cómo los hombres de ambos estudios hechos en México juzgaron el orden de severidad de los eventos fue menor que en el caso de las mujeres. Miller y Rahe (1997) informaron resultados similares, dado que las mujeres concordaron sobre la gravedad de los acontecimientos estresantes en mayor grado que los hombres. Este hallazgo podría deberse a que las mujeres tienden a experimentar un mayor número de eventos vitales que los hombres y a que dan mayor importancia a los cambios en sus vidas (e.g., Harkness et al., 2010; Jose & Ratcliffe, 2004). Se sabe que las mujeres experimentan un mayor número de síntomas de enfermedad que los hombres y éstos informan con menor frecuencia síntomas relativamente graves (e.g., Matud, 2005; Rahe, 1995). Esto sugeriría que las mujeres tienden a sobrerreaccionar ante los eventos estresantes. No obstante, Hackett y Cassem (1968) mostraron que los hombres que están en riesgo de sufrir un infarto al miocardio tienden a negar que experimenten ciertos síntomas de su enfermedad. Rahe y Taylor (1995; citados por Miller & Rahe, 1997) encontraron que mientras que las mujeres buscan un remedio inmediato para enfrentar el estrés, los hombres tienden a negar que están experimentando estrés y demoran su respuesta. Este dato

sugiere que en lugar de que las mujeres sobrerreaccionen, los hombres subreaccionan al experimentar estrés (cf. Miller & Rahe, 1997).

En cuanto a la clase social, los jueces de clase alta de los dos estudios hechos en México tendieron a coincidir en un grado ligeramente mayor respecto al orden de severidad de los eventos que los jueces de clase baja. No hay antecedentes en la literatura sobre el acuerdo de personas de distintas clases sociales en relación con la gravedad de los sucesos vitales. No obstante, se sabe que las personas de clase social baja informan haber experimentado un número mayor de eventos vitales y tienen menos recursos para lidiar con el estrés que los de clase alta (e.g., Palomar, 2008). Posiblemente, el no saber cómo afrontar el estrés influya sobre cómo se evalúan los sucesos y explique los resultados obtenidos. No obstante, los estudios futuros deberán continuar explorando el grado de acuerdo de personas de distinta clase social sobre la gravedad de los eventos vitales estresantes.

Resultados entre los subgrupos del estudio actual

El ordenamiento por rangos de los 43 eventos vitales de la SRRS fue muy similar independientemente de la edad, el sexo o la clase social de los jueces. Este resultado muestra que hubo una alta consistencia interna en cómo los jueces valoraron la severidad de los distintos eventos vitales y el reajuste necesario requerido al experimentar cada uno. Este resultado es similar al informado en estudios anteriores (e.g., Bruner et al., 1994; Miller & Rahe, 1997; Scully et al., 2000) y confirma la confiabilidad de la SRRS en términos de su consistencia interna.

Los juicios sobre la gravedad de algunos eventos vitales variaron en función de las características sociodemográficas de los jueces. Con respecto a la edad, los resultados mostraron que los jueces de 50 años o más juzgaron más eventos como menos graves que los de menor edad. Este resultado es similar al informado por Miller y Rahe (1997), quienes encontraron que los jóvenes juzgaron como más estresantes que los adultos sucesos relacionados con la familia y con situaciones sociales y personales. De los cinco eventos juzgados por los jóvenes como más severos, tres se relacionaron con la esfera afectiva y familiar (muertes del cónyuge, de un familiar y de un amigo cercano) y dos con situaciones personales (embarazo y terminación de estudios). En relación con estos dos últimos, dado que ambos son experimentados por personas relativamente jóvenes, es explicable que para aquellos mayores de 50 años no sean particularmente estresantes. Respecto a las muertes de familiares o amigos cercanos, aunque se documenta que los adultos mayores experimentan con mayor frecuencia que los jóvenes sucesos como la muerte del cónyuge o de amigos (e.g., Seematter-Bagnoud et al., 2010), también existe evidencia

de que los jóvenes tienden a experimentar con mayor frecuencia la muerte trágica o inesperada de algún familiar o amigo y la muerte de uno de sus padres (e.g., Norris, 1992; Umberson, 2003). También se documenta que los adultos tienden a informar haber experimentado menos sucesos vitales que los jóvenes (e.g., Hatch & Dohrenwend, 2007). Estos hallazgos podrían explicar por qué los adultos juzgaron algunos acontecimientos como menos severos que los jóvenes.

Respecto al sexo de los jueces, los hombres juzgaron como más severas las dificultades sexuales que las mujeres. En cambio, juzgaron 13 eventos como más graves. La mayoría estuvieron relacionados con la esfera afectiva y familiar y los otros con la esfera laboral, personal y de la casa. Bruner et al. (1994) y Miller y Rahe (1997) también encontraron que las mujeres juzgaron como más severos que los hombres sucesos de índole emocional y familiar. El hecho de que las mujeres dan más importancia a las relaciones interpersonales y experimentan un mayor número de eventos vitales relacionados con la esfera afectiva que los hombres está bien documentado en la literatura (e.g., Hatch & Dohrenwend, 2007; Shi & Eberhart, 2010). Además, las mujeres informan experimentar un mayor número de eventos vitales (cf. Hatch & Dohrenwend, 2007), perciben como más estresantes los diferentes acontecimientos en sus vidas y experimentan un alto grado de perturbación psicológica y física ante el estrés (e.g., Caballo & Cardena, 1997; Rahe, 1995; Vahtera et al., 2006).

En cuanto a la clase social, los jueces de clase baja y/o media juzgaron como más severos que los de clase alta ciertos acontecimientos. Seis se relacionaron con la esfera económica y otros seis con los ámbitos afectivo, laboral, personal y de problemas con la ley. Este hallazgo es similar al informado por Bruner et al. (1994), quienes encontraron que los jueces de clase social baja juzgaron 21 eventos como más severos que los jueces de clase alta. El que las personas con relativamente pocos recursos económicos tiendan a informar haber estado sujetas a mayor estrés que quienes cuentan con recursos económicos es un hallazgo consistente en la literatura (e.g., Hatch & Dohrenwend, 2007; Vázquez, Panadero, & Rincón, 2007). Como se mencionó antes, las personas de los niveles socioeconómicos más bajos tienen menos recursos sociales y psicológicos para enfrentar los eventos estresantes que las personas de clases sociales altas (e.g., Palomar, 2008). Esta evidencia permite explicar la razón por la que los jueces de clase social baja juzgaron como más severos muchos más sucesos que los de clase alta.

Una limitación del presente estudio fue que la muestra se obtuvo por conveniencia y no al azar. Además, estuvo integrada exclusivamente por personas que habitan en la Ciudad de México, lo cual limita la generalidad de los resultados. No obstante, el hecho de haber encontrado que el ordenamiento de los eventos vitales conforme a su gravedad fue muy similar, no sólo al encontrado en el estudio anterior hecho en México (Bruner et al., 1994),

sino al informado en otros estudios internacionales (e.g., Miller & Rahe, 1997; Scully et al., 2000), sugiere que es posible generalizar los hallazgos a mexicanos que viven fuera de la Ciudad de México. No obstante, en futuros estudios sería necesario incluir una muestra de jueces representativa de la población mexicana.

A manera de conclusión, se encontró que el grado de estrés que producen los eventos de la SRRS es muy similar al que producían hace más de 40 años cuando Holmes y Rahe (1967) originalmente los incluyeron en su lista y al que producían en México hace 16 años (Bruner et al., 1994). Los puntajes LCU obtenidos en el presente estudio parecen ser confiables para cuantificar el grado de estrés vital experimentado actualmente por una persona adulta. Una contribución del presente estudio fue el informe de los puntajes LCU y su ordenamiento conforme a su gravedad, a la edad, el sexo y el nivel socioeconómico de las personas. En futuros estudios que busquen cuantificar el estrés de un grupo particular de individuos se podrían emplear los puntajes LCU aquí informados correspondientes a cada subgrupo. Los resultados globales del estudio mostraron que la versión en español de la SRRS es un instrumento válido y confiable para continuar realizando investigación epidemiológica en México sobre la relación entre el estrés y la enfermedad.

REFERENCIAS

- Bruner, C. A., Acuña, L., Gallardo, L. M., Atri, R., Hernández, A. & Rodríguez, G. (1994). La Escala de Reajuste Social (SRRS) de Holmes y Rahe en México. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26, 253-269.
- Caballo, V. & Cardena, E. (1997). Sex differences in the perception of stressful life events in a Spanish sample: Some implications for the Axis IV of the DSM-IV. *Personality and Individual Differences*, 23, 353-359.
- Chung, M. C., Symons, C., Gillian, J. & Kaminski, E. R. (2010a). The relationship between posttraumatic stress disorder, psychiatric comorbidity, and personality traits among patients. *Comprehensive Psychiatry*, 51, 55-63.
- Chung, M. C., Symons, C., Gillian, J. & Kaminski, E. R. (2010b). Stress, psychiatric co-morbidity and coping in patients with chronic idiopathic urticaria. *Psychology and Health*, 25, 477-490.
- Clarke, D. & Singh, R. (2005). The influence of pessimistic explanatory style on the relation between stressful life events and hospital doctors' psychological distress. *Social Behavior and Personality*, 33, 259-272.
- Cooper, C. L. & Dewe, P. (2007). Stress: A brief history from the 1950s to Richard Lazarus. En A. Monat, R. S. Lazarus & G. Reevy (Eds.), *The praeger handbook of stress and coping* (vol. 1, pp. 7-31). Westport, CT, E. U.: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

- Dohrenwend, B. S., Dohrenwend, B. P., Dodson, M. & Shrout, P. E. (1984). Symptoms, hassles, social support, and life stress: Problems of confounded measures. *Journal of Abnormal Psychology, 93*, 222-230.
- Franko, D. L., Striegel-Moore, R. H., Brown, K., Barton, B. A., McMahon, R. P., Schreiber, G. B. et al. (2004). Expanding our understanding of the relationship between negative life events and depressive symptoms in black and white adolescent girls. *Psychological Medicine, 34*, 1319-1330.
- Hackett, T. P. & Cassem, N. H. (1968). Factors contributing to delay in responding to the signs and symptoms of acute myocardial infarctions. *American Journal of Cardiology, 24*, 651-655.
- Harkness, K. L., Alavi, N., Monroe, S. N., Slavich, G. M., Gotlib, I. H. & Bagby, R. M. (2010). Gender differences in life events prior to onset of major depressive disorder: The moderating effect of age. *Journal of Abnormal Psychology, 119*, 791-803.
- Harmon, D. K., Masuda, M. & Holmes, T. H. (1970). The social readjustment rating scale: A cross-cultural study of western Europeans and Americans. *Journal of Psychosomatic Research, 14*, 391-400.
- Hatch, S. L. & Dohrenwend, B. P. (2007). Distribution of traumatic and other stressful life events by race/ethnicity, gender, SES and age: A review of the research. *American Journal of Community Psychology, 40*, 313-332.
- Holmes, T. H. & Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11*, 213-218.
- Ishenwood, J. & Adam, K. S. (1976). The social readjustment rating scale: A cross-cultural study of New Zealanders and Americans. *Journal of Psychosomatic Research, 20*, 211-214.
- Jose, P. E. & Ratcliffe, V. (2004). Stressor frequency and perceived intensity as predictors of internalizing symptoms: Gender and age differences in adolescence. *New Zealand Journal of Psychology, 33*, 145-154.
- Kepper, G. (1991). *Design and Analysis: A Research's Handbook*. New Jersey, E. U.: Prentice Hall.
- Lauer, R. (1973). The social readjustment rating scale and anxiety: A cross-cultural study. *Journal of Psychosomatic Research, 17*, 171-174.
- Liberman, D. B. & Frank, J. (1980). Individuals' perceptions of stressful life events: A comparison of native American, rural and urban samples using the social readjustment rating scale. *White Cloud Journal of American Indian/Alaska Native Mental Health, 1*, 15-19.
- López, R. H. (2006). Avances AMAI: Distribución de niveles socioeconómicos en el México urbano. *Datos, diagnósticos, tendencias, 13*, 1-7.
- Lynch, D. J., McGrady, A., Alvarez, E. & Forman, J. (2005). Recent life changes and medical utilization in an academic family practice. *Journal of Nervous and Mental Disease, 193*, 633-635.
- Masuda, M. & Holmes, T. H. (1967). The social readjustment rating scale: A cross-cultural study of Japanese and Americans. *Journal of Psychosomatic Research, 11*, 227-237.
- Matud, P. (2005). Diferencias de género en los síntomas más comunes de salud mental en una muestra de residentes en Canarias, España. *Revista Mexicana de Psicología, 22*, 395-403.
- Miller, M. A. & Rahe, R. H. (1997). Life changes scaling for the 1990s. *Journal of Psychosomatic Research, 43*, 279-292.
- Ngai, F. W., Chan, S. W. C. & Ip, W. Y. (2010). Predictors and correlates of maternal role competence and satisfaction. *Nursing Research, 59*, 185-193.
- Norris, F. (1992). Epidemiology of trauma: Frequency and impact of different potentially traumatic events on different demographic groups. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 409-418.
- Palomar, L. J. (2008). Poverty, stressful life events, and coping strategies. *The Spanish Journal of Psychology, 11*, 228-249.
- Rahe, R. H. (1975). Epidemiological studies of life change and illness. *International Journal of Psychiatric Medicine, 6*, 133-146.
- Rahe, R. H. (1995). Stress and coping in psychiatry. En H. I. Kaplan & B. J. (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (pp. 1545-1559). Baltimore, E. U.: Williams & Wilkins.
- Rivera, A., Vollmer, P., Aravena, R. & Carmona, A. (1985). Escala de evaluación del reajuste social de Holmes y Rahe: Validación para una población de estudiantes y empleados chilenos: Estudio Piloto. *Revista de Psiquiatría Clínica, 22*, 113-123.
- Samuels-Dennis, J. (2007). Employment status, depressive symptoms, and the mediating/moderating effects of single mothers' coping repertoire. *Public Health Nursing, 24*, 491-502.
- Scully, J. A., Tosi, H. & Banning, K. (2000). Life events checklists: Revisiting the social readjustment rating scale after 30 years. *Educational and Psychological Measurement, 60*, 864-876.
- Seematter-Bagnoud, L., Karmaniola, A. & Santos-Eggimann, B. (2010). Adverse life events among community-dwelling persons aged 65-70 years: Gender differences in occurrence and perceived psychological consequences. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 45*, 9-16.
- Shi, J. H. & Eberhart, N. K. (2010). Gender differences in the association between interpersonal behaviors and stress generation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*, 243-253.
- Stevens, S. S. (1966). A metric for the social consensus. *Science, 151*, 530-541.
- Tolor, A., Murphy, V. M., Wilson, L. T. & Clayton, J. (1983). The high school social readjustment scale: An attempt to quantify stressful events in young people. *Research Communications in Psychology, Psychiatry & Behavior, 8*, 85-111.
- Troulliet, R., Gana, K., Lourel, M. & Fort, I. (2009). Predictive value of age for coping: The role of self-efficacy, social support satisfaction and perceived stress. *Aging & Mental Health, 13*, 357-366.
- Turner, R. J., & Wheaton, B. (1995). The assessment of stress using life events scales. En S. Cohen, R. Kessler, & L. Gordon (Eds.), *Measuring stress: A guide for health and social sciences* (pp. 29-53). Nueva York, E. U.: Oxford Press.
- Umberson, D. (2003). *Death of a parent: Transition to a new adult identity*. Nueva York, E. U.: Cambridge University Press.
- Vaaler, A. E., Morken, G., Iversen, V. C., Kodziella, D. & Linaker, O. M. (2010). Acute unstable depressive syndrome (AUDS) is associated more frequently with epilepsy than major depression. *Neurology, 10*, ArtID 67.
- Vahtera, J., Kivimaki, M., Vaananen, A., Linna, A., Pentti, J., Helenius, H. et al. (2006). Sex differences in health effects of family death or illness: Are women more vulnerable than men? *Psychosomatic Medicine, 68*, 283-291.

- Vázquez, J. J., Panadero, S. & Rincón, P. P. (2007). Stressful life events in countries of differing economic development: Nicaragua, Chile and Spain. *Psychological Reports, 10*, 193-201.
- Welsh, D. (2009). Predictors of depressive symptoms in female medical-surgical hospital nurses. *Issues in Mental Health Nursing, 30*, 320-326.
- Woods, A., Racine, S. E. & Klump, K. L. (2010). Examining the relationship between dietary restraint and binge eating: Differential effects of major and minor stressors. *Eating Behaviors, 11*, 276-280.
- Woon, T., Masuda, M., Wagner, M. & Holmes, T. H. (1971). The Social Readjustment Rating Scale: A cross-cultural study of Malaysians and Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 2*, 273-386.

Recibido 4 de marzo de 2011
Aceptado 21 de septiembre de 2011

METAS MÚLTIPLES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: PERFILES MOTIVACIONALES EN EDUCACIÓN FÍSICA

MULTIPLE GOALS AND ACADEMIC PERFORMANCE: MOTIVATIONAL PROFILES IN PHYSICAL EDUCATION

LEANDRO NAVAS MARTÍNEZ
Universidad de Alicante, España

JOSÉ ANTONIO SORIANO LLORCA
Colegio Nuestra Señora de los Dolores, España

FRANCISCO PABLO HOLGADO TELLO
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Resumen: Los propósitos de este trabajo fueron analizar los perfiles motivacionales en Educación Física con el Cuestionario de Metas (Wentzel, 1989) y comprobar las diferencias en el rendimiento (global o específico en Educación Física) según el perfil. Participaron 574 estudiantes de secundaria de Alicante (España), con edades entre 11 y 17 años. Los resultados mostraron que hay 2 perfiles (con altas y bajas puntuaciones en metas), diferencias en el rendimiento académico según el perfil y que las variables con mayor peso para diferenciar a los sujetos entre ambos perfiles fueron la meta de maestría y la meta de responsabilidad. La aplicación práctica a derivar es que para generar metas asociadas con alto rendimiento académico se debe fomentar un clima de implicación en la tarea.

Palabras clave: Motivación, metas sociales, metas de logro, metas de interacción, metas de autoafirmación, actividad física.

Abstract: Purposes were to analyse motivational profiles in Physical Education with the Goal Questionnaire (Wentzel, 1989) and to verify differences in performance (globally or specifically in Physical Education) according to profile. 574 students of Secondary of Alicante (Spain), aged between 11 and 17 years participated. Results showed that there are 2 profiles (with high and low punctuation in goals), differences in academic performance according to the profile and that the variables with major weight to differ the subjects between both profiles were the mastery goals and the responsibility goals. The practical application to deriving is that to generate goals associated with high academic performance it is necessary to promote a task-involving climate.

Key words: Motivation, social goals, achievement goals, relationship goals, self-assertion goals, physical activity.

Tradicionalmente, el estudio de las metas se realiza de manera específica para explicar el comportamiento de logro y se centra, sobre todo, en las metas académicas y en las orientaciones de meta (Ames, 1992; Dweck, 1999; Nicholls, 1984, 1989; Roberts, 1992). Por el contrario, el enfoque centrado en el contenido de la meta sugiere que los estudiantes pueden perseguir diferentes metas, tanto sociales como académicas (Allen, 2003; Anderman & Anderman, 1999; Hicks, 1996; Trianes, Blanca, de la Morena, Infante & Raya, 2006; Urdan & Maehr, 1995; Wentzel, 1989). Como señalan Pintrich y Schunk (2006), las teorías de orientación a la meta surgen para explicar la conducta

de logro en contextos escolares y se refieren a los propósitos para iniciarla y desarrollarla (e.g., metas de ejecución y metas de aprendizaje). Sin embargo, el contenido de la meta alude a las consecuencias de una meta concreta (e.g., estar con los amigos y pasarla bien). Efectivamente, en situaciones de aprendizaje, los estudiantes pueden querer obtener logros académicos relevantes como aprender o ser valorado, pero, al mismo tiempo, pueden perseguir metas sociales como hacer amigos, divertirse, cooperar con otros, u obedecer reglas sociales y normas. Dentro de las metas sociales, no todos los investigadores presentan el mismo número de dimensiones (Anderman & Anderman, 1999; Dowson & McInerney, 2003; Wentzel, 2002, 2003), por

* Dirigir correspondencia a Leandro Navas Martínez (Leandro.Navas@ua.es), Dpto. Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante (Edificio de Ciencias Sociales), Apartado 99 03080 – Alicante.

ello, la delimitación dimensional definitiva todavía está pendiente.

Wentzel (2000, 2002, 2003) trata, en mayor medida, de aplicar el enfoque del contenido de las metas a la comprensión de la ejecución y el logro en contextos académicos. Para esta autora, el contenido de lo que las personas quieren conseguir es lo que dirige su conducta para alcanzar los resultados que desean, mientras que los modelos de orientación de meta definen modos concretos de regular el esfuerzo y el comportamiento para alcanzar las metas.

Dentro del enfoque del contenido de la meta, se resalta que las metas surgen tanto del individuo como de su contexto y, aunque el individuo tenga ciertas metas a través del tiempo, su contexto también las define. De esta manera, se resalta la idea de que una persona puede tener metas múltiples: Un adecuado rendimiento, aprender, adaptarse a las normas de disciplina del centro y, al mismo tiempo, hacer amigos (Wentzel, 1999, 2000). Wentzel (1989) propone la existencia de *metas de responsabilidad social* (que representan el interés por cumplir las normas escolares y sociales), *metas de autoafirmación* (que representan un interés por destacar ante los otros), *metas de maestría académica* (que indican un interés por aprender) y *metas de interacción social* (que se refieren al interés por la relación social y la diversión). Sin embargo, Navas y Sampascual (2008), quienes usan el cuestionario de Wentzel, obtienen sólo 3 metas: De responsabilidad, prosociales y de comparación social. Del mismo modo, en contextos de Educación Física, se informa de dos metas sociales: De responsabilidad y de relación con los otros (Guan, McBride & Xiang, 2006; Moreno, González-Cutre & Sicilia, 2007), y en contextos deportivos, las metas sociales incluyen las de afiliación social, de estatus social y de reconocimiento social (Allen, 2003; Hodge, Allen & Smellie, 2008).

El enfoque sobre el contenido de las metas indica que para entender el logro académico es importante revisar el grado en el que las metas, tanto sociales como académicas, son recompensadas y valoradas dentro del contexto del aula y, como extensión de ello, cómo las metas sociales y académicas interactúan para influir en los resultados académicos.

Estas metas se relacionan con el rendimiento académico (McCollum, 2005, 2006) porque se ajustan a los objetivos de los profesores (que los estudiantes sean responsables) y a otras motivaciones de los estudiantes (divertirse, hacer amigos, etc.). Algunos estudios correlacionales aportan pruebas de que las diferencias en el rendimiento académico pueden explicarse, en parte, por los contenidos de las metas múltiples de los estudiantes (Wentzel, 1991, 1996), de ahí que se estén integrando en el estudio de la motivación, en relación con el rendimiento académico de los estudiantes (Anderman & Anderman, 1999; Guan et al., 2006; Soriano, 2008; Valle et al. 2009). Asimismo, un estudio realizado por

Papaioannou, Ampatzoglou, Kalogiannis y Sagovits (2008) encontró que las metas de dominio o maestría tienen un efecto positivo sobre el rendimiento académico. Actualmente, ya no se conciben las metas como variables independientes entre sí, no relacionadas, sino que se trazan perfiles en función de múltiples metas (Brophy, 2005; Chian & Wang, 2008; Hodge et al., 2008; Moreno, Llamas & Ruiz, 2006; Sanderson, Rahm, Beigbeder & Metts, 2005), suponiendo que todas ellas, en mayor o menor medida, están presentes en los sujetos (García-Mas & Gimeno, 2008; Roberts, 2001). Otras investigaciones encontraron que los alumnos con metas de responsabilidad social alcanzan mayores calificaciones en la escuela, se perciben con mayor autoeficacia y predicen positivamente el estado de *flow* y la satisfacción de la necesidad de autonomía (González-Cutre, Sicilia, Moreno & Fernández-Balboa, 2009; Moreno, Hernández & González-Cutre, 2009; Patrick, Hicks, & Ryan, 1997; Wentzel, 1993).

De igual manera, dentro del área de Educación Física y en el deporte, otros estudios (Allen, 2003; Cecchini et al., 2008; Guan, Xiang, McBride & Bruene, 2006; Moreno et al., 2007; Moreno, Parra & González-Cutre, 2008; Patrick et al., 1997; Soriano, 2008) revelaron que la meta de responsabilidad predice positiva y significativamente el esfuerzo, la satisfacción, la competencia percibida, la evitación de búsqueda de ayuda y la persistencia, lo que favorece el desarrollo de hábitos de vida saludable en los sujetos.

Si, junto a todo lo expuesto, se considera la importancia de las relaciones sociales en la adolescencia (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998), se desprende que una vez demostradas las implicaciones que las metas sociales pueden tener en la motivación en contextos de educación física (al igual que en otros contextos educativos) es importante entender su papel para conseguir una mayor adherencia de los adolescentes a la práctica de actividades físicas y deportivas, y en definitiva, la incorporación a estilos de vida activos (Ewing & Seefeldt, 2002; Peiró, 1999; Walling & Duda, 1995). El fomento de las relaciones sociales es vital en la Educación Física, ya que es uno de los cometidos asignados a esta área en el decreto del currículo (en el que se indica que debe fomentar la competencia social, la cooperación y el trabajo en equipo). Del mismo modo, sería importante integrar las metas múltiples en el estudio de la motivación que estarían afectando el rendimiento de los estudiantes (Anderman & Anderman 1999; Guan, et al., 2006; Hicks, 1996; Papaioannou et al., 2008; Patrick et al., 1997).

Por ello, este estudio plantea los siguientes propósitos e hipótesis. En primer término, se propone analizar los perfiles motivacionales que se dan en la clase de Educación Física, ya que no abundan estudios que examinen las metas múltiples en busca de estos perfiles. En relación con este propósito, la hipótesis que se plantea es la existencia de distintos perfiles o grupos de sujetos en función de sus metas, toda vez que los resultados de las investigaciones

anteriormente revisadas van en ese sentido o, incluso, que esos perfiles de metas difieren entre estudiantes y deportistas (Navas, Soriano, Holgado & López, 2009). El segundo propósito es analizar las diferencias en el rendimiento académico (global o específico en Educación Física) según los perfiles motivacionales hallados, y se considera como hipótesis la existencia de diferencias en función del perfil motivacional obtenido, de modo que las puntuaciones elevadas en metas múltiples se asociarán con puntuaciones elevadas en rendimiento académico.

MÉTODO

Participantes

Participaron 574 estudiantes (54 % varones y el resto mujeres) que cursaban la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años ($M = 13.07$, $DT = 1.26$), pertenecientes a tres centros de la Comunidad Valenciana, en la provincia de Alicante (España). De ellos, el 26.8 % cursaba 1º de ESO, el 23.3 % estaba en 2º, el 26.1 % cursaba 3º y el 23.7 % restante correspondía a 4º. La selección de los participantes se llevó a cabo por doble muestreo aleatorio simple (se escogió al azar una de las tres provincias de la comunidad autónoma y de ella, al azar, se seleccionaron tres centros de ESO; participaron los asistentes a clase el día concertado para la recogida de datos y no hubo datos incompletos). Según Arkin y Colton (1962), el tamaño de la muestra garantiza un error muestral inferior a ± 5 % (*nivel de confianza* > 95 %; $p = .5$).

Instrumentos

El Cuestionario de metas (Wentzel, 1989) consta de 12 reactivos que representan ideas sobre el contenido de las metas. Los elementos 1, 8 y 9 (e.g., "Comprendo las cosas") representan metas de maestría (alfa de Cronbach = .66), los elementos 6 y 11 (e.g., "Cuando hago y mantengo las amistades") reflejan metas de interacción social (alfa de Cronbach = .29), los reactivos 4, 3 y 10 (e.g., "Consigo mi máximo rendimiento") se refieren a metas de autoafirmación social (alfa de Cronbach = .21) y los elementos 2, 5, 12 y 7 (e.g., "Soy útil a los demás estudiantes") representan metas de responsabilidad social (alfa de Cronbach = .60). La pregunta de partida era: "¿Con qué frecuencia intentas lograr cada meta mientras estás en clase?", y se añade en este estudio "en la clase de Educación Física". Las opciones de respuesta van desde "Raras veces" (valor 1) hasta "Siempre" (valor 5). La consistencia interna para el total de la escala es .76. Asimismo, en la muestra utilizada se obtuvieron evidencias de validez de constructo mediante

el estudio de la estructura interna con un Análisis Factorial Confirmatorio. Los índices globales de bondad de ajuste obtenidos ($X^2(48, N = 574) = 149.16$, $p = .00$; $RMSEA = .07$; $GFI = .97$; $AGFI = .96$) indicaban que la estructura original propuesta por Wentzel (1989) podría replicarse en la muestra empleada (Soriano, 2008). Aunque la fiabilidad de la escala total es adecuada, dos subescalas presentan bajos índices de consistencia interna. El examen de la estructura factorial de las mismas demostró que el sentido de las escalas se relaciona directamente con lo que pretenden medir (evidencias de validez de constructo), es decir, su significado hace alusión a metas de autoafirmación y a metas de interacción social; sin embargo, la precisión con la que miden dichos conceptos es baja. Esta circunstancia puede relacionarse con el escaso número de elementos que se usó para medir dichos constructos (2 en una de ellas), con lo que pudieron quedar infrarrepresentados.

Procedimiento

Los participantes respondieron al cuestionario dentro del aula durante la clase de Educación Física, fueron instruidos sobre la importancia de su sinceridad al responder y se les garantizó el anonimato. Asimismo, se solicitó permiso a los padres de los participantes implicados y se les informó sobre cuál iba a ser la posterior utilización de los resultados. Después, a partir de las actas de evaluación, se calculó la calificación global (nota media de todas las áreas) y la calificación en Educación Física. Ambas variables fluctúan entre 1 y 10.

Análisis de datos

Dado el elevado número de participantes y que el objetivo era obtener grupos de sujetos homogéneos a partir de las variables seleccionadas, los datos se sometieron a análisis de conglomerados de *k-medias* para tratar de establecer unos perfiles de estudiantes en función de sus puntuaciones en las metas múltiples. Una de las mayores ventajas del análisis de conglomerados es la posibilidad de abstraer las características comunes de los sujetos y establecer grupos homogéneos a partir de los elementos comunes. Por ello, los sujetos pertenecientes a un grupo serán semejantes entre sí y distintos a los sujetos de otros conglomerados. Asimismo, para comparar las puntuaciones medias en las diferentes variables en función del rendimiento en Educación Física y de la calificación global se realizaron contrastes de medias para muestras independientes, empleando para ello la prueba *t* de Student. Por último, una vez divididos los estudiantes en varios perfiles o grupos, con el fin de averiguar las variables más relevantes a la hora de clasificar a los sujetos entre los distintos grupos, se hizo un análisis discriminante.

RESULTADOS

Para el análisis de conglomerados se emplearon como variables de agrupamiento los cuatro contenidos de las metas (de maestría, de interacción social, de autoafirmación y de responsabilidad social) y, por parsimonia, se establecieron a priori dos grupos para facilitar su definición. En la parte superior de la Tabla 1, se presentan los resultados del ANOVA que analiza la significación de estas variables y en la parte inferior se muestran los centros de los conglomerados finales.

En la mencionada tabla se puede apreciar que en el conglomerado 1 hay sujetos ($n = 277$) con puntuaciones más elevadas en los cuatro contenidos de las metas de maestría, de interacción social, de autoafirmación y de responsabilidad social en comparación con los sujetos del conglomerado 2 ($n = 297$).

En la Tabla 2, se resumen los resultados de la prueba *t* de Student, en la que se analiza si existen diferencias en el rendimiento en Educación Física y en la calificación global en función de los grupos de sujetos obtenidos.

Como se puede observar en la Tabla 2, los resultados indican que hay diferencias de medias. Es decir, los sujetos del conglomerado 1 obtuvieron mayores puntuaciones que los del conglomerado 2, tanto en el rendimiento en Educación Física como en la calificación global. Así, los sujetos del conglomerado 1 puntuaron más alto, de modo estadísticamente significativo, que los sujetos del conglomerado 2 en el rendimiento académico en Educación Física (6.33 frente a 5.84) y en la calificación global (5.72 frente a 4.81).

Una vez que los estudiantes se dividieron en distintos perfiles, con el fin de averiguar las variables más relevantes a la hora de clasificar a los sujetos entre los distintos grupos,

se lleva a cabo el análisis discriminante. Se consideraron variables predictivas cada uno de los cuatro contenidos de metas considerados, así como el rendimiento en Educación Física y en la calificación global, y como variables dependientes los conglomerados de pertenencia. El objetivo era obtener evidencias sobre las variables más relevantes a la hora de clasificar a los sujetos entre los distintos perfiles motivacionales.

En la parte superior de la Tabla 3, se aprecia que, según el contraste de Wilks, la función obtenida es estadísticamente significativa. La matriz de la estructura que recoge la correlación entre las variables predictivas y las funciones discriminantes canónicas estandarizadas se muestra en la parte inferior de la Tabla 3. Se puede observar el peso de cada uno de los contenidos de las metas, así como el rendimiento en Educación Física y en la calificación global. Las variables que obtienen mayor peso son la meta de maestría con un valor de .83 y la meta de responsabilidad social con un valor de .46. Esta función discriminante se clasificó correctamente al 99.7 % de los sujetos.

DISCUSIÓN

El primer propósito era analizar los perfiles motivacionales en la clase de Educación Física a partir de las metas múltiples. En concreto, la hipótesis planteada era que se obtendrían distintos perfiles o grupos de sujetos en función de sus metas. También se perseguía analizar las diferencias en el rendimiento académico (global o específico en Educación Física) según los perfiles motivacionales obtenidos y, más particularmente, se esperaba obtener diferencias

Tabla 1. ANOVA para examinar la relevancia de las variables en el proceso de conglomeración. En la parte inferior, los centros de los conglomerados finales

Metas	Conglomerado			Error		
	Media cuadrática	<i>gl</i>	Media cuadrática	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
de maestría	1852.16	1	2.97	572	622.72	.000
de interacción social	150.72	1	1.45	572	103.97	.000
de autoafirmación	419.77	1	2.49	572	168.40	.000
de responsabilidad social	489.51	1	2.56	572	190.92	.000
	Conglomerado					
	1	2				
de maestría	17.08	13.49				
de interacción social	8.98	7.95				
de autoafirmación	10.61	8.90				
de responsabilidad social	13.09	11.25				

Tabla 2. Prueba t de Student para las diferencias de medias en Educación Física (EF) y la Calificación Global

Variables	Conglomerados	Media	σ	t	Gl	p
Rendimiento en EF	1	6.33	1.40	4.02	572	.000
	2	5.84	1.53			
Calificación Global	1	5.72	1.64	6.72	572	.000
	2	4.81	1.60			

en función del perfil motivacional, de manera que las puntuaciones elevadas en metas múltiples se asociaran a puntuaciones elevadas en rendimiento académico.

Respecto a la primera hipótesis, los resultados permiten confirmar la existencia de dos perfiles motivacionales. Es remarcable que los sujetos del conglomerado 1 obtuvieron puntuaciones más elevadas en los cuatro contenidos de las metas (de maestría, de interacción social, de autoafirmación y de responsabilidad social) en comparación con los sujetos del conglomerado 2. La existencia de estos perfiles motivacionales permite aceptar la primera hipótesis planteada y permite, como lo hicieron varios autores (Brophy, 2005; Chian & Wang, 2008; Moreno et al., 2006; Sanderson et al., 2005), crear perfiles en función de múltiples metas. Los sujetos del conglomerado 1 obtuvieron puntuaciones altas en todos los contenidos de metas, por ello su perfil motivacional fue más elevado (“perfil con altas puntuaciones en metas”); por el contrario, los sujetos del conglomerado 2 obtuvieron menos puntuaciones, y serían un grupo con un perfil motivacional menos elevado (“perfil con bajas puntuaciones en metas”).

En relación con el segundo propósito, los resultados indicaron diferencias de medias entre los dos conglomerados

obtenidos. Los sujetos del “perfil con altas puntuaciones en metas” consiguieron mayores puntuaciones que los del “perfil con bajas puntuaciones en metas”, tanto en el rendimiento en Educación Física como en la calificación global, diferencias estadísticamente significativas. De todo ello se desprende la existencia de un perfil motivacional que se asocia con un mayor rendimiento académico (en Educación Física y global) en comparación con el otro perfil motivacional, tal y como indicaba la hipótesis. El perfil que obtuvo mayor puntuación en todos los contenidos de las metas obtuvo también un mayor rendimiento.

En los análisis discriminantes de las variables estudiadas, las que obtuvieron un mayor peso a la hora de diferenciar a los sujetos entre los distintos perfiles fueron la meta de maestría y la meta de responsabilidad social. No hay que olvidar que ambas metas tienen un efecto positivo potenciador de un mejor rendimiento académico (Moreno et al., 2009; Patrick et al., 1997; Wentzel, 1993), y ambas metas son más altas en los sujetos del “perfil con altas puntuaciones en metas”.

En suma, partiendo de la noción del contenido de las metas y de la existencia de metas múltiples (Wentzel, 1989), se observaron dos perfiles motivacionales claramente diferenciados, donde los sujetos que mostraban mayores niveles en los contenidos de las metas, alcanzaban a su vez un mayor rendimiento académico, tanto en el área de Educación Física como en el rendimiento global, siendo las metas de maestría y de responsabilidad social las más relevantes. Esto, además de ir en la línea de las investigaciones mencionadas en la introducción, es coherente con la idea de que los estudiantes interesados por aprender y por cumplir las normas de la escuela alcancen mejores calificaciones (Moreno et al., 2009; Papaioannou et al., 2008; Soriano, 2008). Se puede deducir, así, que una mayor aplicación de ambas metas en el quehacer diario de las clases de Educación Física podría favorecer

Tabla 3. Resumen de las funciones canónicas discriminantes. En la parte inferior, el resumen de la estructura

	Función	Autovalor	% de varianza	Correlación	Canónica
Autovalores	1	1.59	100		.78
	Contraste de las funciones	Lambda	χ^2	gl	p
Lambda de Wilks	1 a la 1	.39	541.51	6	.000
				Función 1	
Metas de maestría				.83	
Metas de responsabilidad social				.46	
Metas de autoafirmación				.43	
Metas de interacción social				.34	
Calificación Global				.22	
Rendimiento en Educación Física				.13	

una mejora en el rendimiento académico de los alumnos. Para ello, en función de los hallazgos de González-Cutre et al. (2009), debería promoverse un clima motivacional de implicación en la tarea, así como ofrecer reconocimiento y *feedback* positivo a los estudiantes (Sage & Kavussanu, 2007; Stuntz & Weiss, 2009).

No obstante, estas conclusiones deben considerarse con la prevención que impone el método aplicado y el cuestionario de metas usado. Sería conveniente considerar en futuros trabajos la necesidad de ampliar los indicadores de aquellas dimensiones que muestran bajos índices de consistencia interna en el cuestionario de Wentzel (1989), ya que, aunque su significado es el que es y el que se interesó medir, dicha medida es poco precisa. Esto es una limitación que indica que en futuras investigaciones hay que intentar representar mejor dichas metas, con más elementos relevantes y representativos, mediante un adecuado estudio de validación de contenido. Incluso, se podría recurrir a otros instrumentos (e.g., la escala de SMOSS, de Allen, 2005, o la adaptación de la escala SGS-PE, de Moreno et al., 2007).

Igualmente, otras variables como la edad, el contexto y la cultura deberían ser consideradas para conseguir generalizar los resultados obtenidos.

REFERENCIAS

- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 551-567.
- Allen, J. B. (2005). Measuring social motivational orientations in sport: An examination of the construct validity of the SMOSS. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3(2), 23-37.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderman, L. H. & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Arkin, H. & Colton, R. (1962). *Tables for statisticians*. Nueva York, NY, EUA: Barnes & Noble.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A. Fernández, J., Contreras, O. & Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20(2), 260-265.
- Chian, L. K. Z. & Wang, C. K. J. (2008). Motivational profiles of junior college athletes: a cluster analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20(2), 137-156.
- Dowson, M. & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91-113.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA, EUA: Psychology Press.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. W. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (5a. ed.). *Social, emotional, and personality development*, Vol. 3 (pp. 1017-1095). Nueva York, NY, EUA: Wiley.
- Ewing, M. E. & Seefeldt, V. (2002). Patterns of participation in American agency-sponsored youth sports. En F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 39-56). Dubuque, IA, EUA: Kendall/Hunt.
- García-Mas, A. & Gimeno, F. (2008). La teoría de orientación de metas y la enseñanza de la Educación física: consideraciones prácticas. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 129-142.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J. A. & Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in Physical Education relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 422-440.
- Guan, J., McBride, R. & Xiang, P. (2006). Reliability and validity evidence for the Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) in high school settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 226-238.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R. & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Hicks, L. (1996). *Changes and stability in social and academic goals during junior high school*. Documento presentado en la reunión de la Society for Research in Adolescence, Boston, MA, EUA.
- Hodge, K., Allen, J. & Smellie, L. (2008). Motivation in Masters sport: Achievement and social goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 157-176.
- McCollum, D. L. (2005). Relating student's social and achievement goals. *Academic Exchange Quarterly*, 9(1), 297-301.
- McCollum, D. L. (2006). Student's social goals and outcomes. *Academic Exchange Quarterly*, 10(2), 17-21.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D. & Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de Educación Física. *Análisis y modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Moreno, J. A., Hernández, A. & González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: Un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 223-232.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S. & Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12(1), 49-63.
- Moreno, J. A., Parra, N. & González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en Educación Física. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Navas, L. & Sampascual, G. (2008). Un análisis exploratorio y predictivo sobre las orientaciones de meta y sobre el contenido de las metas de los estudiantes. *Horizontes Educativos*, 13(1), 23-33.
- Navas, L., Soriano, J. A., Holgado, F. P. & López, M. (2009). Las orientaciones de meta de los estudiantes y los deportistas: Perfiles motivacionales. *Acción Psicológica*, 6(2), 17-29.

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA, EUA: Harvard University Press.
- Papaoiannou, A. G., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P. & Sagovits, A. (2008). Social agents, achievement goals, satisfaction and academic achievement in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 122-141.
- Patrick, H., Hicks, L. & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: Un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9(1), 25-44.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2a. ed.). Madrid, España: Pearson Educación.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL, EUA: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (2001). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL, EUA: Human Kinetics.
- Sage, L. & Kavussanu, M. (2007). Multiple goal orientations as predictors of moral behavior in youth soccer. *The Sport Psychologist*, 21, 417-437.
- Sanderson, C. A., Rahm, K. B., Beigbeder, S. A. & Metts, S. (2005). The link between the pursuit of intimacy goals and satisfaction in close same-sex friendships: An examination of the underlying processes. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(1), 75-98.
- Soriano, J. A. (2008). *Las orientaciones de meta, el autoconcepto, las metas sociales y las atribuciones de los alumnos de la ESO: Un análisis centrado en las clases de Educación Física*. Disertación doctoral no publicada. Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Stuntz, C. P. & Weiss, M. R. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 255-262.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J. de la Morena, L., Infante, L. & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro. *Psicothema*, 18, 272-277.
- Urduan, T. C. & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pianda, J. A. & Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113-124.
- Walling, M. D. & Duda, J. L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 140-156.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.
- Wentzel, K. R. (1991). Social and academic goals at school: Achievement motivation in context. En M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Vol. 7* (pp. 185-212). Greenwich, CT, EUA: Jai Press.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.
- Wentzel, K. R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early adolescence*, 16, 390-406.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding student's academic success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Wentzel, K. R. (2000). What is that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Wentzel, K. R. (2002). The contribution of social goal settings to children's school adjustment. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp.221-246). San Diego, CA, EUA: Academic Press.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28.

Recibido 20 de enero de 2011
Aceptado 21 de septiembre de 2011

RELACIONES ENTRE LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

THE RELATIONS BETWEEN PERCEIVED SELF-EFFICACY AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN UNIVERSITY STUDENTS

RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH*, ANTONIO VALLE ARIAS, CARLOS FREIRE RODRÍGUEZ Y MAR FERRADÁS CANEDO
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de A Coruña, España

Resumen: Se analiza la relación entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico experimentado por estudiantes universitarios mediante un diseño *ex post facto* prospectivo simple de corte transversal. En el estudio participaron 244 estudiantes (77 hombres y 167 mujeres) de entre 18 y 38 años ($M = 20,68$; $DT = 2,71$). Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autoeficacia General y las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. Se realizó un ANOVA de un factor para estimar las diferencias en el bienestar psicológico de los estudiantes en función de sus creencias de autoeficacia (altas/medias/bajas). Asimismo, se efectuó la prueba *d* de Cohen para determinar el tamaño del efecto de las diferencias encontradas. Los resultados ponen de relieve una relación significativa entre la autoeficacia percibida y las seis dimensiones que integran el bienestar psicológico (autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal). **Palabras clave:** Competencia autopercibida, creencias autorreferidas, funcionamiento positivo, psicología positiva, recursos personales.

Abstract: Study assesses link between perceived self-efficacy and psychological well-being in university students. Cross-section *ex post facto* simple prospective study was used. 244 students (77 men and 167 women) aged between 18 and 30 ($M = 20,68$; $SD = 2,71$) participated. Both self-efficacy and psychological well-being were respectively measured using General Self-efficacy Scale and Ryff's Scales of Psychological Well-Being. One-way ANOVA was calculated to estimate statistical differences in students' psychological well-being according to their level of self-efficacy (high/medium/low). Furthermore, Cohen's *d* was used in order to establish effect sizes of differences. Results show self-efficacy is significantly linked to six factors (self-acceptance, positive relations with others, autonomy, environmental mastery, purpose in life, and personal growth) which comprise psychological well-being.

Key words: Self-perceived competence, self-referenced beliefs, positive functioning, positive psychology, personal resources.

Dentro del emergente campo de estudio de la psicología positiva, la investigación sobre el bienestar ocupa un lugar cada vez más relevante y actual (Strobel, Tumasian & Spörrle, 2011). En una clasificación ampliamente aceptada, Ryan y Deci (2001) agrupan los estudios sobre el bienestar en dos grandes tradiciones: Una relacionada fundamentalmente con la felicidad, la satisfacción con la vida y la afectividad positiva o negativa (bienestar hedónico) y otra ligada al desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico). Por extensión de esta clasificación, Keyes, Ryff y Shmotkin (2002) identificaron el bienestar subjetivo y

el bienestar psicológico como principales representantes de la tradición hedónica y de la tradición eudaimónica, respectivamente.

El concepto de bienestar psicológico se focaliza en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidos como los principales indicadores del funcionamiento positivo, en el estilo y manera de afrontar los retos vitales y en el esfuerzo y el afán por conseguir nuestros propósitos vitales. El bienestar psicológico sería el resultado de un proceso de construcción personal basado en el desarrollo psicológico del individuo y en su capacidad

* Dirigir correspondencia a Ramón González Cabanach (rgc@udc.es), Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña, Campus de Elviña, 15071. A Coruña, España.

para interactuar de forma armoniosa con las circunstancias que afronta en su vida (Molina & Meléndez, 2006).

Buscando la convergencia entre ambas líneas de estudio del bienestar citadas, Ryff (1989a, 1989b) formuló un modelo multidimensional integrado por seis dimensiones: Autoaceptación, autonomía, relaciones positivas con otras personas, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. La autoaceptación constituye una dimensión central del bienestar psicológico. Hace referencia al grado en que una persona se encuentra satisfecha consigo misma, siendo consciente de sus fortalezas y limitaciones. La autonomía indica la capacidad de la persona para mantener su individualidad y su independencia en todos los contextos en los que se desenvuelve. Las relaciones positivas con otras personas aluden a la medida en que se dispone de relaciones sociales íntimas y de confianza con otras personas. El dominio del entorno se refiere a la percepción de control e influencia que el individuo tiene de su entorno físico y social. El propósito en la vida alude a las metas y objetivos que el individuo se plantea en su vida y que, por tanto, le permiten dotarla de significado. Finalmente, el crecimiento personal constata el empeño del individuo por seguir desarrollando al máximo todas sus potencialidades y capacidades personales.

A pesar de la controversia suscitada, este modelo goza de una amplia aceptación por ser el que reúne mayor fiabilidad y validez (Díaz et al., 2006; Tomás, Meléndez & Navarro, 2008; van Dierendock, Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco & Moreno-Jiménez, 2008). Las dimensiones del modelo formulado por Ryff reflejan nuevamente la estrecha interrelación existente entre los constructos de bienestar subjetivo y bienestar psicológico. En este sentido, Keyes et al. (2002) señalan que, si bien existe cierto solapamiento entre ambos en las dimensiones de autoaceptación y dominio del entorno, también poseen dimensiones no compartidas. En concreto, estos autores afirman que las dimensiones de propósito en la vida y crecimiento personal son exclusivas del bienestar psicológico.

Diferentes trabajos han estudiado el papel desempeñado por los recursos personales en el malestar y la enfermedad y en el bienestar. Dentro de estos recursos personales, destacó el papel que desempeñan las creencias en relación con el bienestar (Lent et al., 2005); en muchos estudios se asignó una gran relevancia a la autoeficacia. En efecto, diversos trabajos destacaron que la autoeficacia actúa como variable amortiguadora frente al estrés y al *burnout*. Así, altos niveles de autoeficacia actúan como factores protectores contra la experiencia de estrés; en los niveles más altos de autoeficacia se generan los niveles más bajos de malestar psicológico. Además, un fuerte sentido de autoeficacia sostiene los esfuerzos cuando el individuo hace frente a los contratiempos y adversidades (Bandura, 1997; Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñero & González, 2010; Locke & Latham, 1990). Por otra parte, la baja autoeficacia se encontró relacionada con elevada ansiedad

y estrés, depresión, síntomas psicósomáticos y malestar (Bandura, 1997; Holahan & Holahan, 1987; Kavanagh, 1992). Se encontraron resultados que relacionan las bajas expectativas de eficacia con la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios (Finney & Schraw, 2003).

Por lo que respecta a su relación con el *burnout*, algunas investigaciones ponen de manifiesto que el *burnout* o síndrome de percibirse quemado por el trabajo, caracterizado por altos niveles de agotamiento emocional y de despersonalización en los estudios, se desencadena como consecuencia de una "crisis de autoeficacia" (Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005; Salanova, Cifre, Llorens & Martínez, 2005). Esto es, a menor autoeficacia percibida, mayor riesgo de experimentar *burnout*.

Pero más allá de este rol como reductor del malestar, y adoptando una perspectiva proactiva, la tendencia actual se encamina a estudiar el efecto de la autoeficacia sobre el bienestar, si bien casi la totalidad de las investigaciones se centraron en el bienestar subjetivo. En diversos grupos etarios (personas adultas, personas mayores, etc.), se pone de manifiesto el papel de la autoeficacia como promotora y protectora del bienestar de las personas (Gómez, Villegas de Posada, Barrera & Cruz, 2007; Navarro, Bueno, Buz & Mayoral, 2006; Rueda & Pérez-García, 2004).

De hecho, un funcionamiento mental positivo depende en buena medida de nuestra competencia autopercibida. Nuestros procesos cognitivos, afectivo-motivacionales y nuestras habilidades sociales están muy influidos por nuestras creencias de autoeficacia, que constituyen la base de la elección de una determinada tarea o curso de acción, de la cantidad de esfuerzo y recursos personales asignados a la consecución de la misma o de la capacidad para superar con éxito los diversos obstáculos, adversidades y frustraciones presentes en la vida diaria (Bandura, 1989, 1994; Pajares, 2002). La autoeficacia constituye una de las características de personalidad que más promueven el bienestar subjetivo de los individuos, aun en condiciones adversas (Gómez et al., 2007).

Si bien la autoeficacia se revela como una variable asociada a la consecución del bienestar (Bandura, 1997; Sansinenea et al., 2008), la mayor parte de los estudios sobre esta relación se efectuaron fundamentalmente en el ámbito de la salud. La autoeficacia se vincula con mejores resultados de salud, así como con el empleo de conductas protectoras y promotoras de la misma (Ríos, Sánchez & Godoy, 2010). Las personas con elevados niveles de eficacia posiblemente se mostrarán más confiadas en su capacidad para responder a los estímulos del medio, y este tipo de creencias influirán sobre cómo se perciben y procesan las demandas o amenazas ambientales. Así, existen numerosas evidencias de que los individuos con alta autoeficacia tienden a implicarse en mayor medida en conductas saludables (por ejemplo, hacer ejercicio regularmente, prevenir enfermedades, recurrir a estrategias cognitivas efectivas en la reducción del dolor y el control de la ansiedad, el estrés o la depresión), informan de una

mejor salud autopercebida y experimentan una mejor recuperación frente a las enfermedades (Grembowski et al., 1993; Olivari & Urra, 2007).

Dada la significación y la intensidad de la relación entre autoeficacia y bienestar, sorprende la escasez de estudios que analicen la relación entre estos dos constructos en el contexto académico. Si nos circunscribimos a la población de estudiantes universitarios, existe abundante evidencia de que, en su día a día académico, éstos se ven sometidos a numerosas y frecuentes situaciones potencialmente estresantes. Las dificultades para enfrentarse eficazmente a ellas y conseguir el éxito académico conducen a menudo a una disminución de su rendimiento, a un incremento de su malestar y a desarrollar actitudes negativas hacia el aprendizaje (Dwyer & Cummings, 2001; Salami, 2006). Dichas situaciones pueden disminuir notablemente su bienestar psicológico, en tanto que la persistencia en el logro de las metas personales propuestas y las posibilidades de crecimiento personal pueden verse seriamente amenazadas.

Dentro del ámbito académico, pero no con poblaciones de universitarios, diversas investigaciones relacionaron la autoeficacia con la autoaceptación, el dominio del entorno y las metas académicas (ver Heckhausen & Schulz, 1993; Lane, Lane & Kyprianou, 2004; Pintrich, 2000; Schulz & Heckhausen, 1996; Schunk, 1991; Webb & Sheeran, 2008). Por una parte, se constató que aquellos individuos que presentan una elevada autoeficacia percibida tienen mayores probabilidades de conducirse con éxito hacia la consecución de sus metas y propósitos vitales, crecer y desarrollarse como individuos y, en definitiva, experimentar un elevado bienestar psicológico. Por otra, se encontró que las creencias de los individuos en relación con su propia capacidad para afrontar diversas situaciones viene determinada no por la situación *per se*, sino por el modo en que el individuo percibe dicha situación y en el grado en que se percibe con capacidad para controlarla (Bandura, 1994).

Finalmente, uno de los escasos trabajos que estudian el papel de la autoeficacia en relación con el bienestar (subjetivo) en una población de universitarios es el reciente de Strobel et al. (2011), que apunta el papel mediador desempeñado por esta dimensión entre diversos factores de personalidad y el bienestar subjetivo.

La revisión de la literatura previa muestra la notable carencia de investigación que relacione la autoeficacia con el bienestar psicológico en el contexto universitario, de especial interés en un momento de cambio de modelo educativo.

Siguiendo el modelo multidimensional de Ryff ya citado, el presente trabajo se plantea estudiar las relaciones entre la autoeficacia percibida de los estudiantes universitarios y las diferentes dimensiones del bienestar psicológico (autoaceptación, autonomía, relaciones positivas con los demás, dominio del entorno, propósitos vitales y crecimiento personal). Específicamente, se

pretende evaluar si existen diferencias significativas en el bienestar psicológico experimentado por los estudiantes en función del grado (alto/medio/bajo) de expectativas de autoeficacia percibida que manifiestan.

Este propósito se concreta en la siguiente hipótesis: Cuanto más elevada sea la autoeficacia percibida por los estudiantes universitarios más altos serán sus niveles en las seis dimensiones que integran el bienestar psicológico.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo conformada por 244 estudiantes (77 hombres y 167 mujeres) de diversas titulaciones (diplomaturas y licenciaturas) de la Universidad de A Coruña, pertenecientes a cuatro ámbitos de conocimiento: Ciencias de la Educación (37.7%), Ciencias de la Salud (13.11%), Ciencias Jurídicas (16.81%) y Ciencias Técnicas (32.38%). Las edades de los participantes oscilaban entre los 18 y los 38 años ($M = 20.68$; $DT = 2.71$). Los sujetos se seleccionaron a partir de un muestreo probabilístico por conglomerados de una etapa, con el fin de respetar el agrupamiento natural de los estudiantes. Se consideró, por ello, como conglomerado cada grupo integrado por aquellos estudiantes que voluntariamente colaboraron en la cumplimentación de los cuestionarios (muestra aceptante).

Instrumentos

Para la medición del bienestar psicológico, se empleó las Escalas de Bienestar Psicológico (SPWB: *Scales of Psychological Well-Being*) elaboradas por Ryff (1989a, 1989b), en su adaptación española llevada a cabo por Díaz et al. (2006). Este instrumento consta de un total de seis escalas y 29 reactivos a los que los participantes respondieron mediante un formato de respuesta con puntuaciones que oscilaban entre 1 (*Totalmente en desacuerdo*) y 5 (*Totalmente de acuerdo*). Las seis escalas medidas son las siguientes: Autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. La fiabilidad y validez de este instrumento fue corroborada en diversos trabajos previos (e.g. Díaz et al., 2006; Rodríguez-Carvajal, Díaz, Moreno-Jiménez, Blanco & van Dierendock, 2010; van Dierendock et al., 2008), si bien en poblaciones no universitarias. En este estudio, la fiabilidad global del instrumento, medida mediante el α de Cronbach, es de .88. El análisis factorial reveló la misma estructura multidimensional del constructo bienestar psicológico señalada por Ryff.

Por su parte, la autoeficacia se evaluó mediante de la Escala de Autoeficacia General (Baessler & Schwarzer,

1996, traducida al español por Sanjuán, Pérez & Bermúdez, 2000). Este instrumento consta de 10 reactivos a los que los participantes debían responder entre cinco alternativas de respuesta dentro de una escala tipo Likert, en la que 1 equivalía a “Nunca” y 5 a “Siempre”. La adaptación realizada por Sanjuán et al. (2000) mostró una consistencia interna de .87. En este trabajo, se obtuvo un alpha de Cronbach de .91.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño *ex post facto* prospectivo simple de corte transversal. Los datos relativos a las variables estudiadas se recogieron en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios se aplicaron en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en el estudio. A los participantes, que respondieron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los reactivos del cuestionario, se les recaló que era muy importante que contestaran con sinceridad a todas las cuestiones planteadas. Asimismo, se les informó del carácter totalmente confidencial de la información obtenida.

Análisis de datos

Para analizar la posible existencia de diferencias significativas en cada una de las seis dimensiones del bienestar psicológico en función del nivel de autoeficacia (alta/media/baja) manifestado por los estudiantes de la muestra, se recurrió al ANOVA de un factor. En primer término, se procedió a establecer los tres grupos de autoeficacia. La normalidad de la distribución de los datos, estimada mediante el IQR/S, así como la relación lineal entre las variables, nos sugiere la procedencia de determinar los valores medios de la muestra en la variable autoeficacia mediante el uso de las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75. A continuación se recurrió al cálculo del ANOVA. Dado que cada factor estaba integrado por más de dos grupos, con el fin de averiguar entre cuáles de ellos existían diferencias estadísticamente significativas, se utilizaron como prueba de contrastes *post hoc* Scheffé o Games-Howell, según la posibilidad de suponer o no homogeneidad en las varianzas. En todos los contrastes efectuados se asumió un nivel de significación de .05. Asimismo, con el fin de estimar la magnitud del efecto

de las diferencias encontradas, se utilizó la *d* de Cohen (Cohen, 1988).

Resultados

En una primera aproximación al estudio de las relaciones entre la autoeficacia y las seis dimensiones que conforman el constructo bienestar psicológico, se procedió a considerar los índices de correlación entre las variables (véase Tabla 1).

De acuerdo con los resultados que se exponen en esta tabla, todas las dimensiones del bienestar psicológico se correlacionan significativamente, al nivel de confianza del 99%, con la autoeficacia. Es especialmente elevada la correlación obtenida con las dimensiones de autoaceptación y dominio del entorno.

Para profundizar en estos resultados, se llevó a cabo un análisis de varianza de un factor. La finalidad de esta prueba era determinar si las diferencias en la autoeficacia influirían de forma significativa sobre el grado de bienestar psicológico experimentado por los estudiantes, concretado en las diferentes dimensiones que lo integran. En la Tabla 2 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes con baja, media y alta autoeficacia en cada una de estas dimensiones. También se incluyen los valores del estadístico *F* acompañados de sus correspondientes niveles críticos o de significación.

Asimismo, en la Tabla 3 se presentan las diferencias entre los tres grupos establecidos, así como los valores del tamaño del efecto, para determinar si las diferencias de medias obtenidas son relevantes en términos de magnitud. Utilizando como valores de referencia los aportados por Cohen (1988) y por trabajos posteriores (véase Bloom & Lipsey, 2004; Henson, 2006; Thompson, 2008), se hizo una estimación global de esta magnitud, dado que no existen indicadores precisos de ella.

Como se puede apreciar en las tablas 2 y 3, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudiantes considerados en función de su autoeficacia en las seis dimensiones del bienestar psicológico. Ahora bien, una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos, interesa conocer entre qué grupos se encuentran tales diferencias. Con este propósito se realizaron los contrastes *post hoc*. La decisión del procedimiento o prueba más adecuada exige determinar previamente si es posible o no suponer varianzas iguales. Para ello, se empleó el estadístico de

Tabla 1. Correlaciones entre las dimensiones del bienestar psicológico y la autoeficacia

	Autoaceptación	Relaciones positivas	Autonomía	Dominio del entorno	Propósito en la vida	Crecimiento personal
Autoeficacia	.501**	.177**	.228**	.509**	.361**	.306**

**La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de autoeficacia respecto al bienestar psicológico experimentado

	Autoeficacia	N	M	DT	F	Sig.
Autoaceptación	Baja	78	3.44	0.55	35.343	.000
	Media	103	3.85	0.61		
	Alta	63	4.25	0.54		
Relaciones positivas con otros	Baja	78	4.03	0.76	4.151	.017
	Media	103	4.27	0.60		
	Alta	63	4.31	0.64		
Autonomía	Baja	78	3.27	0.88	3.826	.023
	Media	103	3.50	0.84		
	Alta	63	3.67	0.84		
Dominio del entorno	Baja	78	3.30	0.81	33.333	.000
	Media	103	3.67	0.71		
	Alta	63	4.30	0.63		
Propósito en la vida	Baja	78	3.48	0.57	15.654	0.000
	Media	103	3.75	0.56		
	Alta	63	4.05	0.68		
Crecimiento personal	Baja	78	3.92	0.55	12.130	0.000
	Media	103	4.14	0.52		
	Alta	63	4.36	0.52		

Levene. Los datos obtenidos indican que únicamente en la dimensión "Relaciones positivas con otros" el nivel de significación es inferior a .05, con lo cual se rechaza la hipótesis de igualdad de varianzas. En consecuencia, se utilizó Games-Howell como prueba de contraste. En las restantes dimensiones que conforman el bienestar psicológico, el nivel crítico supera el valor de .05, lo que

permite suponer la existencia de homogeneidad en las varianzas y emplear, como prueba de contraste, la de Scheffé.

En lo que respecta a la dimensión "autoaceptación", se comprobó la existencia de diferencias significativas en los tres grupos de autoeficacia considerados. De acuerdo con ello, aquellos estudiantes que se perciben como

Tabla 3. Significación de las diferencias de las medias entre los grupos alto, medio y bajo de autoeficacia y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos

	Autoeficacia	<i>d</i>		Autoeficacia	<i>d</i>
Autoaceptación	Baja-Media**	0.716	Relaciones positivas	Baja-Media	0.366
	Baja-Alta**	1.420		Baja-Alta**	0.432
	Media-Alta**	0.704		Media-Alta	0.665
Autonomía	Baja-Media	0.271	Dominio del entorno	Baja-Media**	0.516
	Baja-Alta**	0.460		Baja-Alta**	1.377
	Media-Alta	0.189		Media-Alta**	0.860
Propósito en la vida	Baja-Media**	0.445	Crecimiento personal	Baja-Media**	0.418
	Baja-Alta**	0.947		Baja-Alta**	0.831
	Media-Alta**	0.501		Media-Alta**	0.412

**Las diferencias son significativas ($p < .05$).

más capaces para tener éxito ante las demandas del contexto académico manifiestan, en comparación con los estudiantes encuadrados en los niveles medio y bajo, un mayor grado de autoaceptación ($F_{(2, 241)} = 35.243$; $p < .001$ en ambos casos). A tenor de los valores de la magnitud del efecto obtenidos, se puede valorar como grandes las diferencias en autoaceptación entre los estudiantes con alta y baja autoeficacia ($d = 1.42$), y moderadas las diferencias entre los de autoeficacia alta y media ($d = 0.70$) y media y baja ($d = 0.71$).

Algo similar podría afirmarse con respecto a la dimensión “dominio del entorno”. En efecto, también se hallaron diferencias significativas entre los tres grupos analizados. Así, en contraste con los estudiantes agrupados en los niveles medio y bajo, los estudiantes con una elevada autoeficacia muestran una alta capacidad para influir en su entorno físico y social ($F_{(2, 241)} = 33.333$; $p < .001$ en ambos casos). Además, el tamaño del efecto hallado entre los grupos alto y medio, y alto y bajo es grande ($d = 0.86$ y $d = 1.37$, respectivamente).

Por lo que respecta a las dos dimensiones más genuinas y representativas del constructo bienestar psicológico, esto es, el “propósito en la vida” y el “crecimiento personal”, los resultados permitieron determinar también la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de autoeficacia. Por lo que respecta al “Propósito en la vida”, los estudiantes con una elevada autoeficacia se diferencian de los encuadrados en los grupos medio ($F_{(2, 241)} = 15.654$; $p = .008$) y bajo ($F_{(2, 241)} = 15.654$; $p < .001$) de esta variable en que evidencian proporcionar un mayor sentido o propósito a su existencia, siendo el tamaño de estas diferencias moderado, en el primer caso ($d = 0.50$), y grande, en el segundo ($d = 0.94$).

Análogamente, se aprecian diferencias significativas entre los estudiantes de alta autoeficacia con respecto a quienes se hallan en los grupos medio y bajo de esta variable en el interés por continuar perfeccionándose y crecer como individuos ($F_{(2, 241)} = 12.130$; $p = .037$; y $F_{(2, 241)} = 12.130$; $p < .001$, respectivamente). Al igual que en el caso de la dimensión anterior, las magnitudes de las diferencias entre las medias de los estudiantes con alta y media autoeficacia, así como entre los de alta y baja eficacia percibida, son moderadas ($d = 0.41$) y grandes ($d = 0.83$), respectivamente.

Por lo que concierne a la dimensión “relaciones positivas con otras personas”, son los estudiantes con mayores expectativas de autoeficacia, a diferencia de los que puntúan bajo en esta variable ($F_{(2, 241)} = 4.141$; $p = .041$), los que se sienten también más competentes para establecer y mantener relaciones sociales íntimas y de confianza con otras personas de su entorno. El tamaño del efecto ($d = 0.43$) indica que la magnitud de las diferencias es moderada.

Se puede hablar en similares términos al referirse a la dimensión “autonomía”. De nuevo, las diferencias significativas se apreciaron entre los estudiantes con altas

y bajas expectativas de autoeficacia ($F_{(2, 241)} = 3.826$; $p = .026$), siendo la magnitud de estas diferencias de índole moderada ($d = 0.46$), de acuerdo con los valores de referencia señalados. De esta manera, podría concluirse que los estudiantes con una elevada eficacia autopercibida presentan una elevada capacidad para mantener su individualidad en diferentes contextos sociales.

DISCUSIÓN

Los resultados confirman la hipótesis de que la autoeficacia percibida promueve el bienestar psicológico. En efecto, la autoeficacia percibida se relaciona significativamente con todas las dimensiones que integran el constructo de bienestar psicológico formulado por Ryff (1989a, 1989b). Esta relación obtenida sigue la misma dirección en todas las dimensiones: Cuanto más competentes se perciben a sí mismos los estudiantes universitarios, mayor nivel de autoaceptación, de dominio del entorno, de propósito en la vida, de crecimiento personal, de autonomía y de relaciones positivas con los demás. Aunque no se haya utilizado una medida global del bienestar psicológico, no parece ilógico extender esta relación al bienestar psicológico global, especialmente teniendo en cuenta que varios trabajos previos encontraron un factor de segundo orden que corresponde a una medida global del bienestar psicológico (van Dierendock, 2004; van Dierendock et al., 2008).

Esta relación adquiere mayor intensidad con las dos dimensiones del bienestar psicológico que Keyes et al. (2002) consideran comunes al bienestar psicológico y al bienestar subjetivo: La autoaceptación y el dominio del entorno. En el contexto universitario, también se encuentran las relaciones halladas en contextos académicos no universitarios y en otros contextos no académicos entre autoeficacia y autoestima y entre autoeficacia y dominio del entorno (véase Heckhausen & Schulz, 1993; Karademas, 2006; Schulz & Heckhausen, 1996). Si se acepta la distinción de Keyes et al. (2002), ello significaría también que los estudiantes universitarios que se perciben a sí mismos como competentes están más satisfechos con su vida.

La autoeficacia percibida se relaciona también de forma intensa con las dos dimensiones que parecen ser más específicas del constructo de bienestar psicológico: El propósito en la vida y el crecimiento personal, lo cual concuerda con los resultados encontrados en la investigación previa realizada con otras poblaciones. La relación entre autoeficacia y metas personales se halló en diversas investigaciones (véase, Lane et al., 2004; Webb & Sheeran, 2008). En cuanto a la relación entre autoeficacia y crecimiento personal, los resultados están en la línea de la afirmación de Bandura (1994) de que mantener expectativas de autoeficacia moderadamente

superiores a nuestra competencia efectiva puede resultar altamente beneficioso para nuestro crecimiento personal y para alcanzar nuestra máxima autorrealización personal. Confirman de nuevo el significativo rol que la competencia percibida desempeña en el desarrollo y el crecimiento psicológico del estudiante.

Los resultados también ponen de manifiesto la relación entre autoeficacia y autonomía. Cuanto mayor es la competencia percibida por el estudiante universitario, mayor es su individualidad, su competencia y su capacidad para participar en la toma de decisiones en el contexto universitario. Asimismo, la autoeficacia se vincula con las relaciones positivas con los demás, en línea con los datos aportados por Karademas (2006), entre otros. A pesar de que la relación de la autoeficacia con estas dos dimensiones parece menos marcada que con las cuatro anteriores, es notable su relevancia conceptual y la novedad de los resultados obtenidos.

Se puede afirmar, por tanto, en función de los resultados, que, al igual que ocurre en otros grupos etarios y en diferentes contextos (Gómez et al., 2007; Navarro et al., 2006), la autoeficacia percibida funciona como promotora del bienestar psicológico de los estudiantes universitarios, de manera que el incremento de la percepción de competencia por parte de este colectivo redundará en un mayor sentimiento de bienestar psicológico.

Asimismo, estos resultados contribuyen a aportar conocimiento a una línea actual de investigación que analiza la incidencia de dimensiones psicológicas, como el bienestar psicológico o la inteligencia emocional, en la mejora del aprendizaje, el rendimiento y la actitud de los estudiantes universitarios, de acuerdo con lo señalado por Khramtsova, Saarnio, Gordeeva y Williams (2007) y Salami (2008).

Vale la pena resaltar otras dos aportaciones al conocimiento del proceso educativo en la universidad. La primera tiene que ver con la relación encontrada en diversos estudios previos entre autoeficacia y autorregulación académica (Wolters & Pintrich, 1998; Zimmerman, 1994; Zimmerman & Bandura, 1994). Ello evidencia la importancia de esta variable en la calidad del aprendizaje autónomo del estudiante universitario, al que se le asigna un notable papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del nuevo modelo de Educación Superior que se está implantando. Se puede hipotetizar que el bienestar psicológico desempeña un rol similar, dada la relación establecida con la autoeficacia, si bien es imprescindible que ello sea estudiado específicamente en investigaciones futuras.

La segunda se relaciona con la importancia que tiene el conocimiento de las características del estudiante (de sus recursos personales), desde una perspectiva psicoeducativa, en el diseño e implementación de los procesos educativos en la universidad dentro de este

nuevo marco, que parece haber redescubierto al alumno como centro y eje de la enseñanza. Ello permite mantener la vigencia de las propuestas del paradigma clásico de interacción "aptitud x tratamiento" (Snow, 1989), que enfatiza la interacción de estas características personales con las características de los contextos instruccionales. A su vez, esto concuerda con aportaciones recientes de modelos, como el DIDEPRO (De la Fuente & Justicia, 2007), que constatan el papel de diversas variables personales del estudiante en el rendimiento.

Todo ello aportaría información sustancial para una correcta atención personalizada, a la que, dentro del nuevo modelo de Educación Superior, se le reserva una especial consideración en el ajuste del proceso educativo al estudiante, contribuyendo, se supone, a un mejor rendimiento y una mayor calidad de la enseñanza.

Esta contribución del presente trabajo complementa las aportaciones de modelos educativos previos (dentro de las variables presagio), como el modelo 3P de Biggs (2001), que intentan explicar el rendimiento de los estudiantes en la Educación Superior.

Igualmente, estos resultados incidirían en el interés que para una eficaz orientación de los estudiantes universitarios tiene el desarrollo de programas de mejora de los recursos motivacionales de los estudiantes universitarios (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñero & García, 2007), y en concreto, de la autoeficacia para mejorar el bienestar psicológico. Esto concuerda con la demanda de Salami (2010) acerca de la necesidad de diseñar programas de promoción del bienestar psicológico como medio, a la vez, de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

El rol promotor del bienestar psicológico hallado en este trabajo complementa al que se había reportado en la literatura previa, es decir, como una variable que reduce el malestar psicológico. En efecto, la autoeficacia funciona como protector frente a las experiencias de estrés, movilizándolo y sosteniendo los esfuerzos del estudiante para hacer frente a las demandas del contexto y, en general, a las adversidades derivadas de él (Bandura, 1997; Cabanach et al., 2010). Este mismo efecto protector se encontró también en el contexto laboral.

Es evidente que, como toda investigación, este trabajo presenta limitaciones. Una de ellas es la necesidad de ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados obtenidos, dado que la distribución de la muestra en los distintos ámbitos de conocimiento puede introducir sesgos en la generalización de los resultados a toda la población de estudiantes universitarios. Otra deriva de la distribución de la muestra en relación al sexo, que impide concretar si existen diferencias entre mujeres y hombres en las relaciones estudiadas, si bien ello no formaba parte del objetivo de nuestra investigación. Este análisis exigiría un muestreo diferente al utilizado, dada la habitual distribución por sexos de los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS

- Baessler, J. & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1994). Self efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Biggs, J. (2001). *Teaching for Quality Learning at University* (3ª ed.). Buckingham: Open University Press.
- Bloom, H. S. & Lipsey, M. W. (2004). *Some food for thought about effect size*. Recuperado de http://www.wtgrantfoundation.org/usr_doc/FoodforThought.pdf.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & García, M. (2007). *Los recursos motivacionales. Programa para mejorar su gestión*. Madrid: CEPE.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Science* (2nd edit.). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- De la Fuente, J. & Justicia, F. (2007). The DEDEPRO Model for Regulating Teaching and Learning: Recent advances. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 535-564.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18, 572-577.
- Dwyer, A. L. & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling*, 35, 208-220.
- Finney, S. J. & Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 161-186.
- Gómez, V., Villegas de Posada, C., Barrera, F. & Cruz, J. E. (2007). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 311-325.
- Grembowski, D., Patrick, D., Durham, D., Beresford, S., Kay, E. & Hecht, J. (1993). Self-efficacy and health behavior among older adults. *Journal of Health and Social Behavior*, 34, 89-104.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1993). Optimization by selection and compensation: Balancing primary and secondary control in life span development. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 287-303.
- Henson, R. K. (2006). Effect size measures and meta-analytic thinking in counseling psychology research. *The Counseling Psychologist*, 34, 601-629.
- Holahan, C. K. & Holahan, C. J. (1987). Self-efficacy, Social Support, and Depression in Aging: A Longitudinal Analysis. *Journal of Gerontology*, 42(1), 65-68.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support, and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281-1290.
- Kavanagh, D. J. (1992). Self-efficacy and depression. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 177-193). Washington, DC: Hemisphere.
- Keyes, C., Ryff, C. D. & Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Khrantsova, I., Saarnio, D. A., Gordeeva, T. & Williams, K. (2007). Happiness, life satisfaction and depression in college students: Relations with student behaviours and attitudes. *American Journal of Psychological Research*, 3(1), 8-16.
- Lane, J., Lane, A. M. & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(3), 247-256.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H., Schmidt, J., Brenner, B. R., Gloster, C. S., et al. (2005). Social Cognitive Predictors of Academic Interests and Goals in Engineering: Utility for Women and Students at Historically Black Universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 84-92.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Molina, C. J. & Meléndez, J. C. (2006). Bienestar psicológico en envejecientes de la República Dominicana. *Geriatrics*, 22(3), 97-105.
- Navarro, A. B., Bueno, B., Buz, J. & Mayoral, P. (2006). Percepción de autoeficacia en el afrontamiento de los problemas y su contribución en la satisfacción vital de las personas muy mayores. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 41(4), 222-227.
- Olivari, C. & Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y Enfermería* 13(1), 9-15.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*. Recuperado de <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Ríos, M. I., Sánchez, J. & Godoy, C. (2010). Personalidad resistente, autoeficacia y estado general de salud en profesionales de Enfermería de cuidados intensivos y urgencias. *Psicothema*, 22(4), 600-605.
- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz, D., Moreno-Jiménez, B., Blanco, A. & van Dierendonck, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22(1), 63-70.
- Rueda, B. & Pérez-García, A. M. (2004). Personalidad y percepción de autoeficacia:
- Influencia sobre el bienestar y el afrontamiento de los problemas de salud. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 9(3), 205-219.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.

- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Salami, S. O. (2006). Management of stress among trainee-teachers through cognitive behavioral therapy. *Personality Study and Group Behaviour*, 26, 1-25.
- Salami, S. O. (2008). Psychopathology and academic performance among Nigerian high school adolescents: The moderator effects of study behaviour, self-efficacy and motivation. *Journal of Social Sciences*, 16(2), 155-162.
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: implications for quality implications. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257.
- Salanova, M., Bresó, E. & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del *burnout* y del *engagement*. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M., Cifre, E., Llorens, S. & Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 159-176.
- Sanjuán, P., Pérez, A. & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Sansinenea, E., Gil de Montes, L., Agirrezabal, A., Larrañaga, M., Ortiz, G., Valencia, J. F. & Fuster, M. J. (2008). Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿Cuál es su aportación al bienestar? *Anales de Psicología*, 24(1), 121-128.
- Schulz R. & Heckhausen J. (1996). A life span model of successful aging. *American Psychologist*, 51, 702-714.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231.
- Snow, R. (1989). Aptitude-treatment interaction as a framework on individual differences in learning. En P. Ackermann, R. J. Sternberg & R. Glaser (Eds.), *Learning and individual differences* (pp. 13-59). New York: W.H. Freeman.
- Strobel, M., Tumasian, A. & Spörrle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: Self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(1), 43-48.
- Thompson, B. (2008). Computing and interpreting effect sizes, confidence intervals, and confidence intervals for effect sizes. En J. W. Osborne (Ed.), *Best practices in quantitative methods* (pp. 246-262). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tomás, J. M., Meléndez, J. C. & Navarro, E. (2008). Modelos factoriales confirmatorios de las escalas de Ryff en una muestra de personas mayores. *Psicothema*, 20(2), 304-310.
- van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scale of Psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36 (3), 629-644.
- van Dierendonck, D., Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A. & Moreno-Jiménez, B. (2008). Ryff's six-factor model of psychological well-being. A Spanish exploration. *Social Indicators Research*, 87, 473-479.
- Webb, T. L. & Sheeran, P. (2008). Mechanisms of implementation intention effects: The role of goal intentions, self-efficacy, and accessibility of plan components *British Journal of Social Psychology*, 47, 373-395.
- Wolters, C. A. & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational implications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

Recibido 14 de marzo de 2011
Aceptado 23 de septiembre de 2011

PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN PARENTAL EN FAMILIAS CON HIJOS ADOLESCENTES ADOPTADOS¹

PARENTAL SATISFACTION PREDICTORS IN FAMILIES WITH ADOPTED ADOLESCENTS

MILAGROS FERNÁNDEZ MOLINA*, MA. JESÚS FUENTES Y PABLO FERNÁNDEZ BERROCAL
Universidad de Málaga, España

Resumen: La adopción de niños(as) mayores es un complejo proceso psicosocial y de adaptación mutua en el que la investigación internacional ha encontrado importantes dificultades y cierto riesgo de fracaso, por lo que analizar el grado de satisfacción parental resulta fundamental. En una muestra de familias que adoptaron a 56 chicos/as se evalúa el grado de satisfacción parental y su relación con variables personales, familiares y de la historia pasada de los menores. Los resultados muestran que la valoración es altamente positiva, que ninguno de los factores personales de los padres ni de la historia de los adoptados incluidos se relaciona con este nivel de satisfacción y que, en cambio, la variable predictora más significativa es la puntuación en el factor "expresión de crítica y rechazo". Estos resultados se comentan por su relación con los procesos de formación y seguimiento de las familias que adoptan niños mayores.

Palabras clave: Protección de la infancia, acogimiento preadoptivo, medio familiar, relación padres-hijos, prácticas educativas parentales.

Abstract: Adoption of older children is a complex psychosocial process in which international research has found several problems and risk of failure. Parental satisfaction is an important variable in this process. This study assesses the degree of parental satisfaction and its relationship to personal, family and history of children variables. Sample consisted of 56 adopted children. Results show that parents' assessment is very positive. None of the parents' variables or the adopted historical data included in study affected levels of parental satisfaction. It was found that the most significant predictor variable is the score in "expression of criticism and rejection". These results could be used to support professionals teaching and supporting families adopting older children.

Key words: Child welfare, foster care, family environment, parent-child relationships, behaviour parenting.

La satisfacción de las personas con diferentes aspectos de sus vidas es una de las variables de mayor interés en los últimos años en la bibliografía psicológica (Chico & Ferrando, 2008; Díaz-Morales & Sánchez-López, 2002; Diener & Larsen, 1993). En el ámbito de las investigaciones sobre familia y adolescencia, cada vez son más los estudios que incluyen la necesidad de preguntar a padres e hijos por la satisfacción que sienten hacia diferentes aspectos de la vida familiar, siendo la satisfacción conyugal y las relaciones

padres-hijos los que reciben más atención. La satisfacción de los padres adoptivos es una variable recurrente en la investigación internacional, porque se suele utilizar como medición de la bondad de esta medida de protección a la infancia (Palacios & Brodzinsky, 2005; Palacios & Sánchez-Sandoval, 2006). Un cuerpo importante de los trabajos que analizan a familias adoptivas intenta identificar los factores que se correlacionan con la satisfacción de los adoptantes, especialmente en el caso de la adopción de niños mayores,

¹ Este trabajo se realizó gracias a un proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (PB96-0700) y a la colaboración del Servicio de Protección al Menor de la Delegación Provincial de Málaga de la Consejería de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía (Andalucía, España).

* Dirigir correspondencia a Dra. Milagros Fernández Molina (mfernandezm@uma.es), Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad de Málaga. Complejo Psicología y Ciencias de la Educación. Campus Teatinos s/n 29071 Málaga (España).

donde la presencia y persistencia de dificultades puede aumentar el riesgo de problemas en las relaciones padres-hijos adolescentes y aumentar la probabilidad de ruptura (Fernández-Molina, 2008; Freixa, 2007; Pedreira, 2008). El modelo que recoge estas variables es el sociocognitivo, que entiende la adopción como un proceso complejo en el que se influyen mutuamente factores personales, procesos de evaluación y afrontamiento, y resultados (Brodzinsky, 1990), y que resulta muy válido en adopciones de niños mayores (Berry & Barth, 1989; Groze, 1994; Pinderhughes, 1998). Estos investigadores coincidieron en describir, por un lado, las fuentes de estrés, que comprenden las experiencias de padres e hijos anteriores a la adopción, los factores asociados a la propia adopción especial (edad del menor, fracasos previos, problemas de conducta, etc.), y las experiencias postadopción. Por otro lado, explican las tareas evolutivas que deben ir desarrollando adoptantes y adoptados desde el inicio de la convivencia y que son tanto aquellas que se comparten con otras familias no adoptivas o tareas normativas (expresión de afecto, comunicación con los hijos, disciplina, etc.), como las relacionadas con la propia adopción (aceptación del pasado, revelación, búsqueda de los orígenes, etc.). Por último, también describen los recursos, que pueden ser tanto de tipo personal (nivel educativo, relación conyugal, cohesión familiar, competencia personal, etc.), como de tipo tangible (dinero, tiempo) y de tipo social (apoyos emocionales, recursos instrumentales, etc.).

Los estudios que evalúan la satisfacción parental en familias que adoptan niños mayores encuentran resultados homogéneos y los relacionan con un amplio espectro de factores como la tramitación legal de la adopción, el estilo educativo parental (afecto y comunicación que establecen los padres con sus hijos y forma de ponerles las normas), los problemas de conducta de los adoptados y variables personales, tanto de los padres (nivel de estudios y expectativas) como de los menores adoptados (edad de adopción, tener problemas anteriores a la adopción y número de adopciones frustradas).

En general, los estudios encuentran que las relaciones en familias adoptivas son satisfactorias (Amorós, 1987; Berry, Cabazos, Barth & Needell, 1998; Howe, 1998; McDonald, Propp & Murphy, 2001; Palacios, Sánchez & Sánchez, 1996; Rosser, 2011; Sánchez, 2002), con una puntuación media de 3.4 en una escala de 1 a 4 puntos (Pinderhughes, 1998). También la satisfacción parental es alta en familias que adoptan niños mayores, e incluso en las que adoptan niños con necesidades educativas especiales (Erich & Leung, 1998; Fernández & Fuentes, 2001; Fernández et al., 2000; Glidden & Pursley, 1989; Pinderhughes, 1998), y se han identificado tipos de procesos en función de la satisfacción que expresaban los padres al inicio del proceso y cuando transcurrieron algunos años de convivencia (Fernández et al., 2000; Fernández-Molina, 2008; Howe, 1998). Entre las variables relevantes que se detectaron para los niveles de satisfacción parental

se encuentra la propia relación padres-hijos (Bosma et al., 1996; Freixa, 2007; González et al., 2001; Groze & Ileana, 1996; Pedreira, 2008). En el estudio de Groze e Ileana (1996), la mayoría de los padres (86%) señalaba estar satisfecho, porque recibía muchas cosas buenas de sus hijos, es decir, se sentían muy cercanos a ellos (83%), tenían sentimientos de respeto por sus hijos (68%), tenían mucha confianza con ellos (66%) o decían tener una excelente comunicación mutua (64%). En este sentido, Bosma et al. (1996) encuentran que los problemas de comunicación entre padres e hijos se asocian significativamente con la presencia de discusiones y conflictos y con insatisfacción familiar, igual que en el trabajo de Amorós (1987) o en el de Jackson, Bistra, Oostra y Bosma (1998). Por tanto, parece que la satisfacción disminuye cuando los padres tienen conflictos de forma continua con los hijos y se sienten incapaces de resolverlos.

Respecto a la relación entre problemas de conducta y satisfacción con la adopción de niños mayores, Berry y Barth (1989) muestran que la agresividad, la hiperactividad, las conductas antisociales y los problemas de los niños para crear vínculos de apego provocan un mayor grado de insatisfacción en los adoptantes. El estudio de Howe (1998) da la oportunidad de comparar los resultados de las relaciones familiares a largo plazo teniendo en cuenta las condiciones de vida de los niños antes de ser adoptados; los distribuyó en tres grupos en función de la gravedad de esas condiciones. Uno de los resultados más interesantes es que los porcentajes más bajos de satisfacción con la adopción se dan en los padres cuyos hijos tienen más problemas de conducta y, además, los padres más insatisfechos fueron los del grupo con hijos que habían tenido peores condiciones prenatales y más experiencias de fracasos afectivos en adopciones previas.

En la investigación de Berry et al. (1998), el análisis de regresión mostró un modelo con tres variables predictoras de la satisfacción que explican 29% de la varianza. La satisfacción de los padres era predicha por: Tener pocos problemas de conducta, la edad temprana al inicio de la adopción y un elevado grado de apoyo emocional por parte de la pareja. En cambio, en el estudio de McDonald et al. (2001), fue el nivel educativo de los padres la variable relacionada con la satisfacción, ya que los padres adoptivos con alto nivel educativo expresaron más dificultades en la relación con sus hijos adoptados y mayor insatisfacción. Por otro lado, Pinderhughes (1998) y Fernández y Fuentes (2001) coinciden en que la satisfacción de los padres y madres se asocia con la conducta social del adoptado y con los problemas externalizados, especialmente cuando éstos persistían tras un periodo de adaptación a la familia de año y medio.

El propósito general de esta investigación es conocer el grado de satisfacción de los padres cuando los hijos llegan a la adolescencia en familias que adoptaron niños mayores y averiguar qué variables del triángulo adoptivo (fuentes de estrés, tareas y recursos) incluidas en el estudio

se relacionan con la satisfacción parental. En concreto, se espera encontrar: a) alto grado de satisfacción y b) que esta satisfacción se asocie con fuentes de estrés (edad al ser adoptado, presencia de problemas de conducta y número de experiencias previas de acogimiento fracasadas), con tareas normativas que deben afrontar los padres (manifestación de afecto, forma de comunicarse con los hijos y de ejercer la disciplina parental) y con los recursos de las familias adoptivas (nivel educativo). Asimismo, se espera encontrar que c) los padres que manifiesten menor satisfacción sean aquellos que adoptaron niños más grandes, con más problemas de conducta, sobre todo de tipo externalizado, o que pasaron por otras familias adoptivas, o bien, aquellos padres que al afrontar las tareas educativas evolutivas se muestren menos afectivos y comunicativos con sus hijos adoptados, y más críticos y menos inductivos al ponerles las normas, o que tengan mayor nivel educativo.

MÉTODO

Participantes

Los adolescentes que participaron en el estudio fueron un total de 56: 35 chicas y 21 chicos. La edad media en el momento de ser acogidos fue de 9 años (rango = 4-15 años) y la edad media en el momento de recogida de los datos fue de 12.9 años (rango = 11-18 años). El tiempo en el sistema de protección fue 1.9 años de media (rango = 0-6.5 años). Según la información de los centros de acogida, la mayoría de los niños no presentaba problemas graves antes de su acogimiento, sólo 18% presentó problemas conductuales, emocionales, de sueño o autoagresiones. El 28.6% de los adolescentes había tenido algún acogimiento fracasado. El tiempo de convivencia con la familia adoptiva actual estuvo entre uno y diez años ($M = 3.8$; $DT = 2.02$). Todas las familias participantes en el estudio residían en la provincia de Málaga, España, y aceptaron participar voluntariamente en el estudio. El 59% de las madres y 52% de los padres tenían un nivel de estudios bajo, mientras que 35.6% de las madres y 25% de los padres tenían un nivel medio-alto.

Instrumentos

Satisfacción de los padres. La medida de la satisfacción de los padres con la convivencia familiar actual se obtuvo mediante la Entrevista de Seguimiento para Adopciones Especiales (Fernández et al., 2000). Se trata de una entrevista semiestructurada para la recogida de información de la opinión de los padres adoptivos sobre el proceso de adaptación con preguntas abiertas y cerradas. Fue elabo-

rada *ad hoc* a partir de la Pauta de entrevista para padres de Pelechano (1980), los protocolos oficiales utilizados por la Administración para los procesos de adopción en varias Comunidades Autónomas españolas (Castilla-León & Andalucía) y la Entrevista sobre el proceso de adopción (EPA) de Palacios y Sánchez (1996). En esta entrevista se explora una variada gama de contenidos que cubren desde la motivación para la adopción hasta el momento actual, pasando naturalmente por las relaciones con los equipos técnicos de adopción, la adaptación del niño a la familia, etc. No se trata de una entrevista estructurada, que son las que requieren estudios psicométricos exhaustivos (Ezpeleta, 1995), pero cumple las recomendaciones de Silva (1999) y Del Barrio (1995) relativas a las condiciones de objetividad, fiabilidad y validez de las entrevistas semiestructuradas. De acuerdo con los criterios internacionales, los datos de fiabilidad muestran que 67% de las preguntas ha obtenido excelente fiabilidad (valores mayores que .75) y 33% de las preguntas ha obtenido buena fiabilidad (valores comprendidos entre .59 y .74) (Fernández, 2002).

La satisfacción de los padres con la situación actual se incluye en el apartado denominado "Valoración del proceso", compuesto por la valoración de las expectativas que tenían los padres acerca de los problemas y dificultades de adaptación, el deseo de volver a adoptar, el grado de satisfacción con el proceso de la adopción y el grado de satisfacción con las relaciones actuales entre padres e hijos. En este estudio, se utiliza la puntuación en esta última variable, que está medida en una escala numérica de rango entre 0 y 5 puntos, de menor a mayor satisfacción.

Estilo educativo. Se utilizaron la Escala de Afecto y la Escala de Normas y Exigencias (Bersabé, Fuentes & Motrico, 2001). La Escala de Afecto (EA) consta de dos factores: Factor I, "afecto-comunicación" y Factor II, "crítica-rechazo". Cada uno de los factores consta de 10 reactivos que se contestan en una escala tipo Likert con 5 grados de frecuencia (nunca, pocas veces, algunas veces, a menudo y siempre). La puntuación total de cada factor está comprendida entre 10 y 50. La Escala de Normas y Exigencias (ENE) se divide en tres factores sobre la forma de establecer y exigir el cumplimiento de normas: Factor I, "forma inductiva", Factor II, "forma rígida" y Factor III, "forma indulgente". Los dos primeros factores tienen 10 reactivos y el tercero se compone de 8. La escala de respuesta es la misma que en la EA, por lo que la puntuación total de los dos primeros factores también está comprendida entre 10 y 50; únicamente la puntuación del tercer factor varía entre 8 y 40.

Los coeficientes de fiabilidad indicaron una adecuada consistencia interna ($\alpha = .78$ en afecto-comunicación; $\alpha = .66$ en crítica-rechazo; $\alpha = .68$ en forma inductiva; $\alpha = .68$ en forma rígida; y $\alpha = .60$ en forma indulgente). Por tanto, todas las puntuaciones obtenidas con estos instrumentos han mostrado una adecuada fiabilidad como consistencia interna (coeficientes alpha de Cronbach entre .60 y .90) (Bersabé et al., 2001). La validez convergente

de estas escalas viene avalada por las altas correlaciones ($p < .001$) con otros cuestionarios que, supuestamente, miden los mismos constructos (IPPA, PAQ y 4E), (coeficientes de correlación r que oscilaron entre $-.28$ y $.47$, según las escalas consideradas). La validez discriminante se apoya en el hecho de que las puntuaciones referidas a constructos diferentes tienen una correlación más baja que las que evalúan lo mismo (Bersabé et al., 2001).

Problemas de conducta. Los problemas de conducta de los adoptados se evaluaron con la Child Behavior Checklist (CBCL/4-18, Achenbach & Edelbrock, 1983; Achenbach 1991). La CBCL es una prueba avalada por numerosos estudios (Berubé & Achenbach, 2001) y las correlaciones que presenta con otras medidas de evaluación del comportamiento infantil y adolescente son muy altas (Livingston, Howard & Monroe, 2000). La prueba consta de 9 subescalas con rango de puntuaciones diferenciadas por grupos de edad (6-11 y 12-18 años) y sexo. Se utilizaron las subescalas de aislamiento (8 reactivos, rango de puntuación entre 0 y 16), problemas somáticos (11 reactivos, rango entre 0 y 22) y ansiedad (13 reactivos, rango entre 0 y 26), que permiten obtener una puntuación total en internalización. También se utilizaron las subescalas de conducta delincuente (17 reactivos, rango entre 0 y 34) y conducta agresiva (18 reactivos, rango entre 0 y 36), que permiten obtener la puntuación total en externalización.

Las características psicométricas de la escala son adecuadas: Confiabilidad test-retest, validez concurrente y discriminante (Achenbach & Edelbrock, 1983). Existen datos normativos para distintas edades y sexo para población española (Del Barrio & Cerezo, 1993; Del Barrio & Cerezo, 1990; Unitat d'Epideimiologia i de Diagnòstic en Psicopatologia del Desenvolupament -UAB- y Servicio de Psicología Aplicada UNED, 2010). Los datos de confiabilidad de este cuestionario (alpha de Cronbach) muestran valores superiores a $.80$ en todas las escalas y subescalas, excepto en Aislamiento ($.78$), Quejas Somáticas ($.73$), Conducta Delincuente ($.78$) y Problemas de Pensamiento ($.66$).

Procedimiento

El acceso a las familias y a la información sobre las adopciones se realizó a través del Servicio de Protección de Menores de la Delegación Provincial de Asuntos Sociales en Málaga (Junta de Andalucía). El procedimiento seguido tuvo dos etapas. En la fase de selección de las familias, los técnicos extrajeron de los ficheros los casos que cumplían los requisitos del estudio: Familias en acogimiento preadoptivo, cuyo hijo/a tuviera entre 12 y 18 años en el momento de realizar el estudio, perteneciente al grupo de adopciones especiales y con un tiempo de convivencia de un año, al menos. En la fase de contacto, mediante llamadas telefónicas se informaba a las familias del propósito y ca-

racterísticas de la investigación y se concretaban las fechas de las visitas. Todas las familias contactadas por los técnicos aceptaron participar en la investigación. La recogida de la información se realizó en los domicilios de las familias por investigadoras expertas en varias visitas consecutivas entre junio y octubre, en las que los padres fueron entrevistados y completaron los cuestionarios durante una media de dos reuniones que tenían una duración de entre tres y cinco horas cada una de ellas, según los casos. Las entrevistas se mantuvieron con ambos padres en 51% de los casos mientras que en 45.5% el informador fue la madre y en 3.5%, el padre.

RESULTADOS

Satisfacción parental

La valoración que los padres hacen de la situación familiar actual es altamente positiva, ya que la media de las puntuaciones que dan en la variable "satisfacción parental" es 4.77, y la desviación típica es 0.57. El rango de estas puntuaciones directas se sitúa entre 3 y 5 puntos.

Estilo educativo parental

En la Tabla 1, se muestran los estadísticos descriptivos relativos a la Escala de Afecto, factor "afecto y comunicación" y factor "crítica y rechazo", según las respuestas dadas por los padres.

En la Tabla 2, se presentan los resultados sobre los tres tipos de formas de poner las normas los padres y exigir su cumplimiento a los hijos, incluidas en el estudio.

Problemas de conducta de los adolescentes

En la Tabla 3, se muestran los estadísticos descriptivos con base en las puntuaciones en las cinco subescalas de problemas utilizadas del CBCL. En la Tabla 4, se presentan los estadísticos descriptivos con base en las puntuaciones en la Escala internalización, Escala externalización y Escala total de la prueba.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos en la Escala de Afecto. Factor "afecto y comunicación" y factor "crítica y rechazo"

Estadísticos descriptivos	Factor afecto y comunicación	Factor crítica y rechazo
<i>M</i>	48.4	15.4
<i>DT</i>	2.53	5.6
Rango	41-50	10-34

Tabla 2. Estadísticos descriptivos en la Escala de Normas: Forma inductiva, rígida e indulgente de poner las normas

Estadísticos descriptivos	F. Inductiva	F. Rígida	F. Indulgente
<i>M</i>	46.9	18.8	11.8
<i>DT</i>	3.3	6.2	3.8
Rango	36-50	10-40	8-23

En la Figura 1, se presentan conjuntamente las puntuaciones obtenidas por cada sujeto en la Escala de internalización y en la Escala de externalización. Como se observa, las puntuaciones en la Escala externalización son superiores a las puntuaciones en la Escala internalización.

Relación entre satisfacción parental y variables familiares y personales

La satisfacción de los padres con la situación actual se ha relacionado con las medidas obtenidas de la convivencia padres-hijos (expresión de afecto, disciplina parental y problemas de conducta) a partir de las respuestas de los padres mediante la prueba de correlación de Pearson. Los resultados que presentaron diferencias significativas se muestran en la Tabla 5. Según estos datos, cuando los padres están más satisfechos de la situación actual con sus hijos adolescentes adoptados dan mayores puntuaciones en “afecto y comunicación” y en la “forma inductiva” de poner las normas. Además, existe una relación estadísticamente significativa entre satisfacción y el factor de “crítica y rechazo”, de modo que a mayor satisfacción, menor puntuación en “crítica y rechazo”. Por otro lado, cuando los padres puntúan a sus hijos con más problemas de conducta delincuente y agresiva, con más problemas externalizados y con mayor número total de problemas, la puntuación en satisfacción es menor.

Por otro lado, también se analizó la relación entre la satisfacción parental y variables personales de los padres adoptivos y de los adolescentes adoptados. En cuanto a los padres, la relación entre satisfacción y nivel educativo de los padres y madres fue analizada mediante la prueba *t*-student, en la que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Asimismo, se analizaron

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las subescalas de Internalización, Externalización y Puntuación total CBCL

	Internalización	Externalización	Puntuación total
<i>M</i>	8.71	12.42	21.12
<i>DT</i>	5.46	8.17	12.07
Rango	0-26	0-36	2-62

las relaciones entre satisfacción parental y las siguientes variables de los adoptados: Edad de adopción, tener problemas anteriores a la adopción y tener acogimientos fracasados. Tampoco con estas variables los análisis estadísticos realizados (correlación de Pearson y *t*-student) dieron resultados significativos.

Finalmente, se realizó un análisis de regresión jerárquica en el que se introdujeron las variables que se correlacionaron en los análisis previos. Como muestra la Tabla 6, la puntuación directa en crítica y rechazo es la variable que mejor predice la puntuación en satisfacción parental ($R^2 = 0.196$; $F = 6.354$; $p < .01$), es decir, controlando el efecto de la forma de poner las normas los padres, la variable con más peso en la satisfacción parental es la valoración que hacen sobre su comportamiento crítico o rechazante hacia sus hijos.

DISCUSIÓN

La primera hipótesis de este trabajo se confirma claramente, ya que la valoración que los padres hacen de la situación familiar actual es altamente positiva. Casi la totalidad de los padres (84%) dice que está muy satisfecho con la relación con sus hijos y que es feliz. Algunas familias (16%) acotan un poco más su nivel de satisfacción y señalan que son felices a menudo con su vida actual, que están algo satisfechos. Ninguna familia está insatisfecha con la relación actual con su hijo. Estos resultados coinciden con otras investigaciones (Berry & Barth, 1989; Erich & Leung, 1998; Groze & Ileana, 1996).

Los datos descriptivos procedentes de las variables de afecto-comunicación y de forma de poner las normas

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las Escalas de problemas de conducta CBCL

	Inhibición social	Problemas psicossomáticos	Ansiedad/ Depresión	Conducta delincuente	Conducta agresiva
<i>M</i>	3.09	1.51	4.11	2.43	10
<i>DT</i>	2.60	1.74	3.2	1.74	7.13
Rango	0-8	0-7	0-14	0-6	0-32

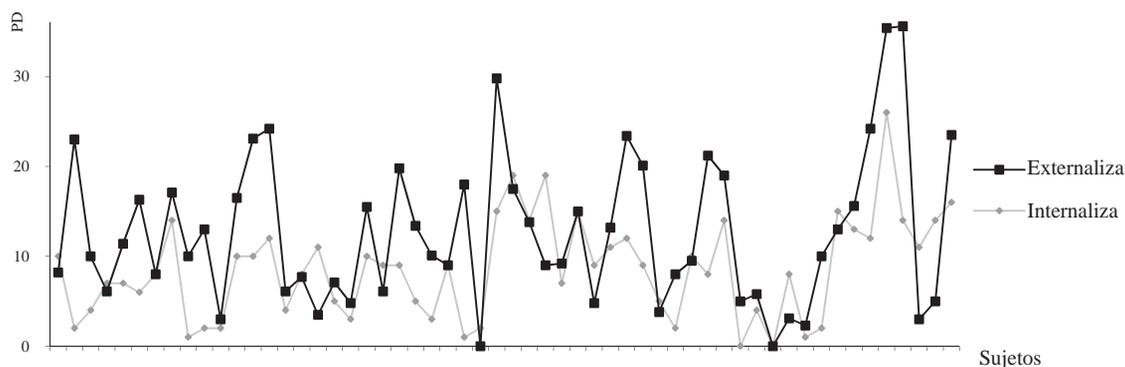


Figura 1. CBCL. Puntuaciones e internalización y externalización.

incluidas en nuestro estudio muestran unas familias adoptivas que podrían ser definidas como “democráticas”, debido al alto uso de estrategias inductivas, moderado uso de estrategias rígidas, bajo uso de estrategias indulgentes y a la elevada expresión de afecto y comunicación hacia sus hijos. La puntuación media de los padres en la variable expresión de afecto y comunicación es muy alta (48.4), sólo una desviación típica por debajo de la puntuación máxima de la prueba, y la puntuación media de expresión de crítica y rechazo es muy baja (15.3), una desviación por encima de la puntuación mínima de la prueba. Las puntuaciones en afecto y comunicación de los padres son evidentemente más altas que en el factor de crítica y rechazo. Por otro lado, los padres definen la forma de poner las normas a sus hijos como prioritariamente inductiva, es decir, los padres explican a sus hijos el establecimiento de las normas y las adaptan a las necesidades y posibilidades de sus hijos. A continuación le sigue la forma rígida, en la que los padres imponen a sus hijos el cumplimiento de las normas y mantienen un nivel de exigencias demasiado

alto e inadecuado a las necesidades de sus hijos. Por último, la forma indulgente es la menos utilizada. En ella, los padres no ponen normas ni límites a la conducta de sus hijos y, si lo hacen, no exigen su cumplimiento. Además, con estos datos se vuelve a refutar la creencia de que las familias adoptivas son más permisivas que las familias no adoptivas (González et al., 2001). Las peculiaridades que presentan las familias del estudio favorecen la adaptación del adoptado, ya que, entre las prácticas parentales que se consideran inadecuadas y que se relacionan con el riesgo de fracaso, se citan: Utilizar o abusar de castigos físicos y/o amenazas verbales, actuar con demasiada indulgencia ante las conductas disruptivas de los hijos y ser inflexibles y rígidos en la exigencia y cumplimiento de las normas.

Las hipótesis dos y tres se confirmaron parcialmente, ya que las variables relacionadas con la satisfacción que manifiestan los padres con la situación actual resultaron ser: Los problemas de conducta del adolescente, la expresión de afecto y comunicación y la expresión de crítica y rechazo de los padres, y la forma inductiva de poner las normas los padres. Cuando los padres puntúan a sus hijos con mayor número de problemas (conducta delincente, agresiva, externalización y total de problemas) la puntuación en satisfacción es menor. En cambio, cuando los padres están más satisfechos, se consideran más afectivos y comunicativos, más inductivos

Tabla 5. Correlación entre las puntuaciones en satisfacción con la situación actual y los factores de la Escala de Afecto, la Escala de Normas y las escalas de problemas de conducta CBCL

	Satisfacción actual
	Correlación de Pearson
F. Afecto y comunicación P.D.	.0294*
F. Crítica y rechazo P.D.	-.0418***
F. Inductiva P.D.	.0321**
Conducta Delincente P.D.	-.0375**
Conducta Agresiva P.D.	-.0258*
Externalización P.D.	-.0305*
Puntuación Total P.D.	-.0248*

Nota: N = 55.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tabla 6. Resultados del análisis de regresión jerárquica que predice la puntuación total en Satisfacción Parental

Variables predictoras	B	T	Significación
P.D. F. Inductiva (Escala de Normas y Exigencias)	0.164	1.172	0.246
P.D. F. Crítica y rechazo (Escala de Afecto)	-0.343	-2.456	0.017

y menos críticos. Los resultados indican que, controlando los efectos de todas estas variables y de las variables del adolescente y de los padres adoptivos, la variable predictora más significativa ha sido la puntuación en el factor "expresión de crítica y rechazo", es decir, los padres menos satisfechos con la vida familiar actual son aquellos que se consideran más críticos y rechazantes con sus hijos.

La valoración que hacemos sobre aspectos de nuestra vida está muy relacionada con la forma en la que los afrontamos. En el caso de familias que adoptan hijos mayores, y en las que el miedo al fracaso es alto, el hecho de haber encontrado altos niveles de satisfacción y que éstos estén relacionados fundamentalmente con la valoración que hacen los padres de su comportamiento afectivo hacia los hijos, por un lado, confirma la importancia de las variables parentales en el éxito de las adopciones especiales y, por otro, anima a que los programas de formación desarrollen más los contenidos sobre formas de relación afectiva padres-hijos y enseñen a los futuros adoptantes a analizar sus estilos de comunicación afectiva, a aceptar y comprender las características diferenciales de los adoptados mayores, a aumentar la comunicación con los hijos y a inhibir respuestas críticas o rechazantes.

Asimismo, no pretendemos obviar que la presencia de problemas de conducta en el adoptado juega también cierto papel de peso en la satisfacción parental. Este dato, que va en la misma dirección de lo que otras muchas investigaciones encontraron, pone de manifiesto que la intervención psicológica con los menores previa al acogimiento sigue siendo, en muchos casos, una de las lagunas que tiene la intervención en adopción y acogimiento.

En cambio, ninguna de las variables de los padres adoptivos ni de la historia de los adoptados incluidas en este estudio se relacionaron con el nivel de satisfacción parental, a diferencia de otros estudios que sí hallaron relación entre el grado de satisfacción y el nivel educativo parental, la edad del niño adoptado o los problemas anteriores a la adopción (Berry et al., 1998; Bosma et al., 1996; Jackson et al., 1998). Posiblemente nuestros resultados se deben, por un lado, a que la variable edad no incluye otros elementos de la historia pasada o a que nuestros participantes proceden de una muestra no clínica y, por tanto, a pesar de tratarse de niños adoptados a mayor edad, los procesos analizados no sean de los que tienen más riesgo de ruptura. Por otro lado, podría ser también que, en el contexto sociocultural, las familias que toman la decisión y solicitan adoptar niños mayores afrontan el proceso adoptivo con unas características personales especiales que no se evaluaron en este trabajo y que pueden ser más relevantes para el éxito de la convivencia que el nivel educativo de los padres. Para futuros trabajos será necesario incluir información de estos factores, así como datos procedentes de otros contextos, como el escolar o la red de apoyo social, y de otros informadores, como los adolescentes adoptados.

REFERENCIAS

- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and revised child behavior profile*. Burlington: University of Vermont.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont.
- Amorós, P. (1987). La adopción y el acogimiento familiar. Barcelona: Narcea.
- Berry, M. & Barth, M. (1989). Behavior problems of children adopted when older. *Children and Youth Services Review*, 11, 221-238.
- Berry, M., Cabazos, D., Barth, R. & Needell, B. (1998). The role of open adoption in the adjustment of adopted children and their families. *Children and Youth Services Review*, 20(1-2), 151-171.
- Bersabé, R. Fuentes, M. J. & Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativo parentales. *Psicothema*, 13(4), 678-684.
- Bérubé, R. L. & Achenbach, T. M. (2001). *Bibliography of published using ASEBA instruments: 2001 edition*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Bosma, H., Jackson, S., Zijsling, D., Zani, B., Cicognani, E., Lucia, M, Honess, T. et al. (1996). Who has the final say? Decisions on adolescent behavior within the family. *Journal of Adolescence*, 19, 277-291.
- Brodzinsky, D. (1990). A stress and coping model of adoption adjustment. En D. Brodzinsky (Ed.), *The psychology of adoption* (pp. 3-24). New York: Oxford University Press.
- Chico, E. & Ferrando, P. R. (2008). Variables afectivas y cognitivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema*, 20(3), 408-412.
- Del Barrio V. & Cerezo M. A. (1993, agosto). Achenbach Child Behavior Checklist. Profile for Spanish Children. Gröningen: Comunicación presentada en la II EAPA Conferencia Europea de Evaluación Psicológica.
- Del Barrio, M. V. (1995). Evaluación clínica infantil y adolescente. En F. Silva (Ed.), *Evaluación psicológica en niños y adolescentes*, 461-530. Madrid: Síntesis.
- Del Barrio, V. & Cerezo, M. A. (1990, septiembre). Baremos del Child Behavior Checklist (CBCL) de Achenbach en niños españoles. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Psicología de la SEP. Barcelona, España.
- Díaz-Morales, F. & Sánchez-López, P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(4), 100-105.
- Diener, E., & Larsen, R. J. (1993). The subjective experience of emotional well-being. En M. Lewis & M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 405-415). New York: Guilford Press.
- Erich, S. & Leung, P. (1998). Factors contributing to family functioning of adoptive children with special needs. A long term outcome analysis. *Children and Youth Services Review*, 20(1-2), 135-150.

- Ezpeleta, L. (1995). Las entrevistas estructuradas en el diagnóstico psicopatológico infantil. En J. Rodríguez (Ed.), *Psicopatología del niño y del adolescente* (pp. 305-330). Sevilla: Manuales Universitarios.
- Fernández, M. & Fuentes, M. J. (2001). Variables infantiles de riesgo en el proceso de adaptación de niños/as de adopciones especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 341-359.
- Fernández, M. (2002). *Familias con hijos adolescentes adoptados. Percepción y valoración de las relaciones familiares y del proceso de adaptación*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, Málaga.
- Fernández, M., Linero, M. J., Fuentes, M. J., Goicoechea, M. A., González, A. M., De la Morena, M. L., Barajas, C. et al. (2000). Diferencias individuales en el proceso de adaptación familiar y social de los niños de adopciones especiales. *Estudios de Psicología*, 67, 5-21.
- Fernández-Molina, M. (2008). Las adopciones especiales. Aportaciones para el seguimiento desde la investigación. En A. Berástegui & B. Bengoechea (Eds.), *Los retos de la postadopción: Balance y perspectivas* (pp. 45-59). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Freixá, M. (2007). Dossier Monográfico: Postadopción. *Anuario de Psicología*, 38(2), 181-292.
- Glidden, L. & Pursley, J. (1989). Longitudinal comparisons of families who have adopted children with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 94, 272-277.
- González, A. M., Fuentes, M. J., Linero, M. J., Barajas, C., De la Morena, L., Quintana, I. Goicoechea, M. A. et al. (2001). Análisis de los conflictos durante el periodo de acogimiento preadoptivo. Orientaciones psicoeducativas. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 81-93.
- Groze, V. & Ileana, D. (1996). A follow-up study of adopted children from Romania. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13(6), 541-565.
- Groze, V. (1994). Clinical and Nonclinical Adoptive Families of Special-Needs Children. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 75(2), 90-104.
- Howe, D. (1998). Adopters' relationships with their adopted children from adolescence to early adulthood. En M. Hill & M. Shaw (Eds.), *Signposts in Adoption. Policy, practice, and research issues* (pp 124-140). London: BAAF.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L. & Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21(3), 305-322.
- Livingston, S., Howard, J. & Monroe, A. (2000). Issues underlying behavior problems in at-risk adopted children. *Children and Youth Services Review*, 22(7), 539-562.
- McDonald, T, Propp, J. & Murphy, K. (2001). The postadoption experience: Child, parent, and family predictors of family adjustment to adoption. *Child Welfare*, LXXX(1), 71-94.
- Palacios, J. & Brodzinsky, D. M. (2005). Recent changes and future directions for adoption research. En D. M. Brodzinsky & J. Palacios (Eds.), *Psychological issues in adoption. Research and practice* (pp. 257-268). Westport, CT: Praeger.
- Palacios, J. & Sánchez Y. (1996). Relaciones padres-hijos en familias adoptivas. *Anuario de Psicología*, 71, 87-101.
- Palacios, J. & Sánchez-Sandoval (2006). Stress in parents of adopted children. *Journal of Behavioral Development*, 30(6), 481-487.
- Palacios, J., Sánchez, Y. & Sánchez, E. (1996). *La adopción en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Pedreira, J. L. (2008). Adopción y psicopatología. *Monografías de psiquiatría*, 20(2), 1-7.
- Pelechano, V. (1980). *Terapia familiar comunitaria*. Valencia: Alfaplús.
- Pinderhughes, E. (1998). Short term placement outcomes for children adopted after age five. *Children and Youth Services Review*, 20(3), 223-249.
- Rosser, A. (2011). *Evolución del proceso de adopción y satisfacción percibida por las familias adoptivas*. Valencia: Universidad de Alicante.
- Sánchez, Y. (2002). *El ajuste de niños y niñas adoptados y su vida familiar: Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Silva, F. (1999). La entrevista. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Introducción a la evaluación psicológica I* (pp. 251-272). Madrid: Pirámide.
- Unitat d'Epidemiologia i de Diagnòstic en Psicopatologia del Desenvolupament -UAB- y Servicio de Psicología Aplicada -UNED (2010). Baremos para CBCL 6-18 (2001), Población española. Recuperado de http://www.ued.uab.cat/pub/Baremos_espanoles_CBCL6_18.pdf.

Recibido 8 de junio de 2011
Aceptado 4 de octubre de 2011

TÁCTICAS DE SOCIALIZACIÓN, SATISFACCIÓN LABORAL Y ABANDONO ENTRE LOS SOLDADOS ESPAÑOLES: EL PAPEL MEDIADOR DEL APRENDIZAJE DE LOS VALORES ORGANIZACIONALES¹

SOCIALIZATION TACTICS, JOB SATISFACTION AND TURNOVER AMONG SPANISH SOLDIERS: THE MEDIATOR ROLE OF ORGANIZATIONAL VALUES KNOWLEDGE

GABRIELA TOPA* Y JUAN ANTONIO MORIANO

UNED. Departamento de Psicología social y de las organizaciones, Madrid

Resumen: Este estudio procura aclarar las relaciones entre tácticas de socialización organizacional, satisfacción laboral e intención de abandono en un estudio longitudinal. El aprendizaje de los valores organizacionales se propone como medidor parcial en las relaciones entre las tácticas y los resultados. Se recogen datos de soldados profesionales del Ejército español (N = 143) en la entrada a la organización. Los resultados se evalúan en el momento de la renovación del contrato, dos años después. Las tácticas de contenido predicen la satisfacción laboral ($\beta = .74$) y la intención de abandono ($\beta = -.67$). Las tácticas sociales pronostican mejor la satisfacción laboral ($\beta = .54$) que la intención de abandono ($\beta = -.35$). Las tácticas de contexto influyen solamente sobre la satisfacción laboral con sentido negativo ($\beta = -.16$). Finalmente, el aprendizaje de los valores organizacionales media la relación entre las tácticas de contenido y la satisfacción laboral. Sugerimos nuevas líneas de investigación acordes con los resultados.

Palabras clave: Socialización organizacional, soldados, novatos, intención de abandono, estudio empírico longitudinal, valores organizacionales.

Abstract: Study attempts to clarify relationships between organizational socialization tactics, job satisfaction and intention to leave into a longitudinal study. Moreover, learning of organizational values has been proposed as a partial mediator in these relationships. Data from professional Spanish Army soldiers (N = 143) have been collected at organization's registration. Outcome has been measured at time of contract renewal, two years later. Content tactics were predictors both of job satisfaction ($\beta = .74$) and intention to leave ($\beta = -.67$), while social tactics predicted better job satisfaction ($\beta = .54$) than intention to leave ($\beta = -.35$). Context tactics influences only job satisfaction ($\beta = -.16$) with a negative sense. Finally, learning of organizational values mediated relationships between content tactics and job satisfaction. We suggest new research according to findings.

Key words: Organizational socialization, soldiers, newcomers, intention to leave, longitudinal empirical study, organizational values.

Las organizaciones, en especial las que desarrollan tareas de gran dificultad, peligrosidad o extrema dureza como sucede en las Fuerzas Armadas, están interesadas en disponer de miembros plenamente satisfechos y dispuestos a permanecer en ellas una vez que alcanzan las competencias necesarias para desempeñar tales tareas con maestría. Por este motivo, invierten importantes esfuerzos para facilitar la integración de los nuevos empleados y garantizar el aprendizaje que éstos deben alcanzar hasta convertirse en

miembros expertos. El proceso de socialización organizacional se estudia frecuentemente, en especial en aquellas profesiones que exigen al recién llegado la adquisición de habilidades complejas (Haski-Leventhal & Bargal, 2008; Haynes & Petrosko, 2009; Korte, 2009; McClaren, Adam & Vocino, 2010; Vancouver, Tamanini & Yoder, 2010).

Dentro de este proceso, las tácticas de socialización (en adelante TS) se predicen de las actitudes de los nuevos miembros. En sendas revisiones meta-analíticas, se han

¹ Este trabajo ha sido posible gracias a la concesión de una beca a la primera autora, para la realización de su tesis doctoral, por parte del Instituto Universitario Gral. G. Mellado y de una beca del Programa FPI de la Comunidad de Madrid.

* Dirigir correspondencia a Gabriela Topa (gtopa@psi.uned.es). UNED. Facultad de Psicología, C/ Juan del Rosal, 10 28040. Madrid. España.

identificado más de 30 estudios empíricos que muestran relaciones entre las TS y actitudes laborales como la satisfacción laboral, el compromiso organizacional, la intención de abandono, el rendimiento y el ajuste percibido con la organización (Bauer, Bodner, Erdogan, Truxillo & Tucker, 2007; Saks, Uggerslev & Fassina, 2007). Entre estos resultados, aquellos que muestran relaciones más estrechas con las TS son la satisfacción laboral y la permanencia en la organización.

Por otra parte, en la búsqueda de una mejor comprensión de este proceso, se propusieron mediadores en las relaciones directas entre tácticas y resultados tales como el desarrollo de la autoeficacia, el aprendizaje del nuevo integrante o la aceptación social (Morrison, 1993a, 1993b; Ostroff & Kozlowski, 1992). Recientemente, Fang, Duffy y Shaw (2011) propusieron que las TS favorecen el acceso de los nuevos miembros al capital social, es decir, a aquellos conocimientos y recursos imprescindibles para su desempeño. En diversos estudios, el aprendizaje de la socialización se considera en forma global, mientras que otras líneas de investigación insisten en su carácter multidimensional (Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein & Gardner, 1994) y resaltan la importancia del aprendizaje de los valores organizacionales por parte de los recién llegados, en particular dentro del contexto militar (Britt, Adler & Castro, 2006; Conwell, 2009; Grojean & Thomas, 2006).

En resumen, para las organizaciones no sólo es relevante saber si la socialización de los nuevos miembros influye en sus actitudes y en su ajuste posterior, sino que es necesario profundizar en este conocimiento y establecer qué procedimientos concretos de socialización (tácticas) producen resultados específicos, de modo que les sea posible diseñar aquellas intervenciones orientadas a conseguir los resultados deseados en cada caso.

La socialización organizacional se define como el proceso por el cual las personas adquieren las actitudes, los comportamientos y el conocimiento indispensables para participar como miembros plenos y desempeñarse de forma efectiva en la vida de sus organizaciones (Van Maanen & Schein, 1979). Este proceso de socialización implica tanto a las personas que se incorporan al nuevo ambiente de trabajo como a sus empresas, puesto que las acciones que llevan a cabo las organizaciones para facilitar la integración de sus nuevos miembros y las que ejecutan directamente estos novatos son interdependientes. De este modo, ambas interactúan con el objetivo de llegar a un resultado exitoso. Dentro de este proceso, hace tiempo que se propusieron ciertas formas de estructurar y regular el entrenamiento formal y las experiencias laborales que los nuevos empleados reciben en su incorporación a la organización.

Así, las TS son formas en que la organización estructura las experiencias individuales de transición de un rol a otro para los nuevos miembros (Van Maanen & Schein, 1979). La investigación ha identificado seis

dimensiones diferentes de las tácticas que poseen una estructura bipolar, con una considerable oscilación entre ambos extremos: *Seriales* (socialización con un miembro experto que sirve de modelo de rol), *investidura* (afirma la identidad del nuevo en lugar de desconfirmarla), *secuenciales* (con una secuencia fija de etapas discretas e identificables), *fijas* (con un cronograma establecido de pasos y conocimientos necesarios), *formal* (segregar a los nuevos miembros durante el periodo de socialización) y *colectivas* (agrupar a los nuevos y hacerlos pasar por un conjunto común de experiencias de socialización).

Jones (1986) ha encontrado una estructura de tres factores en las TS: *Tácticas sociales* (seriales e investidura), *de contenido* (secuenciales y fijas) y *de contexto* (colectivas y formales). El mismo autor ha pronosticado que las primeras serán las más importantes como predictores de los resultados, porque proporcionan las claves sociales y facilitan el proceso de aprendizaje implicado en la socialización, mientras que las segundas se relacionan con el contenido de la información que se da a los nuevos miembros, y les siguen en poder predictivo. Las de contexto, finalmente, se relacionan con la forma en que la organización brinda la información a los nuevos.

El reciente meta-análisis de Saks et al. (2007) pone a prueba estas predicciones con una muestra de más de 30 estudios independientes y encuentra que las tácticas sociales son los mejores predictores de la satisfacción laboral, el compromiso organizacional y la intención de abandono, esta última en sentido negativo. Las tácticas de contenido son las siguientes en poder predictivo y conservan el mismo patrón de relaciones, mientras que las de contexto son los predictores más débiles y muestran relaciones negativas con la satisfacción laboral, el compromiso y la intención de abandono.

Dado que la incorporación de los soldados profesionales en el Ejército español es un proceso largo y costoso, tanto en recursos personales como económicos, resulta importante comprobar empíricamente si tal proceso tiene una influencia efectiva en los resultados a largo plazo. Además, es necesario precisar qué influencias concretas tendrán tales prácticas en las actitudes de los nuevos integrantes de la organización. En este sentido, en el presente estudio se propone que las TS, evaluadas en el momento del ingreso (T1), influirán en las actitudes de los nuevos miembros de la organización dos años después (T2).

Entre las actitudes laborales más frecuentemente valoradas por la investigación se encuentran la satisfacción; por ello hay meta-análisis que incluyen esta variable y reúnen grupos de estudios primarios considerablemente cuantiosos, incluso superiores a 100 estudios primarios (eg. Fried, Shirom, Gilboa & Cooper, 2008; Withman, Van Rooy & Viswesvaran, 2010). Cuando se revisaron los dos meta-análisis más recientes sobre las TS, ambos coincidieron en proponer un abanico de indicadores de éxito en el proceso que incluye la satisfacción laboral, el

compromiso, la intención de abandono y el rendimiento. En ambos casos, la satisfacción laboral aparecía como la actitud que muestra la relación más estrecha con las TS, en concreto $r = .41$ y $r = .43$, respectivamente. En la mayoría de las investigaciones empíricas, la satisfacción se entiende como un estado emocional placentero y positivo que resulta de las percepciones de uno respecto de su trabajo. Se trata de una reacción afectiva que resulta de la comparación de los resultados actualmente obtenidos con aquellos que se deseaba o esperaba conseguir (Locke, 1976; Oshagbemi, 1999).

Además, es probable que estén más fuertemente ligados a la organización los trabajadores que se ajusten mejor a sus nuevos papeles, entiendan las demandas que se les hacen, se sientan capaces de ejecutar las tareas exigidas y establezcan relaciones efectivas con sus pares; esto los protege de abandonar sus puestos. Por el contrario, quienes experimenten una socialización poco exitosa desarrollarán con rapidez cogniciones y sentimientos de abandono del puesto. La intención de abandono es, por lo tanto, valorada frecuentemente en las investigaciones, porque se la considera próxima al abandono real. En todo caso, la intención de abandono, aunque no se concrete en un alejamiento efectivo de la persona respecto a su empresa debido a la influencia de factores contextuales, puede incidir en un alejamiento afectivo que lleve a la merma de las aportaciones que el trabajador está dispuesto a ofrecer a su organización y se concrete, por lo tanto, en menor rendimiento, absentismo o retrasos en el horario, entre otros comportamientos. Aunque no puedan equipararse, es cierto que en muchas investigaciones se encontró que la intención es un fuerte predictor del abandono (Alexander, Lichtenstein & Ullman, 1998; Hendrix, Robbins, Miller & Summers, 1999). Por otra parte, desde el punto de vista metodológico, resulta más viable entrevistar a los participantes cuando aún pertenecen a la organización que intentar localizarles una vez que abandonaron ésta en forma efectiva.

En cuanto a la vinculación entre las TS y la intención de abandono (o su equivalente, la intención de permanecer), los meta-analistas han hallado una relación más débil que en el caso de la satisfacción, que oscila entre $r = .34$ en el trabajo de Bauer et al. (2007) y $r = -.24$ en la otra revisión. En el caso concreto de la investigación que aquí se expone, la fecha de recogida de la información sobre intención de abandono resultaba particularmente relevante, puesto que el grupo renovarían su contrato laboral con el Ejército en el plazo de dos meses. Existe abundante apoyo empírico en la literatura relativa al contrato psicológico acerca de las renovaciones del contrato. Las negociaciones colectivas de convenios laborales o la llegada de nuevos compañeros de trabajo son ocasiones de revisión de las condiciones en que se está desempeñando el propio trabajo y, por lo tanto, ocasiones en que aumentan tanto la vigilancia del contexto como la saliencia de las informaciones que se

reciben; esto puede afectar las actitudes laborales, como la intención de abandono (Topa, Morales & Depolo, 2008).

En resumen, parece lógico tomar en consideración las actitudes de los nuevos empleados, puesto que las revisiones recientes han mostrado un claro vínculo entre la satisfacción laboral y las conductas en el trabajo (Harrison, Newman & Roth, 2006; Withman, et al., 2010). Así, resulta claro que, entre los diversos indicadores de ajuste considerados como resultado de las TS, la satisfacción laboral y la intención de abandono son los que, por una parte, muestran relaciones consistentes con los resultados y, por otra, ofrecen mayor información como claves para interpretar el comportamiento en el contexto que nos ocupa. En este sentido, en el presente estudio se propone que las TS, evaluadas en el momento del ingreso (T1), influirán en la satisfacción laboral y la intención de abandono de los nuevos miembros de la organización dos años después (T2).

Pese a que la investigación empírica desarrollada no presta atención a las diferentes relaciones de unos u otros tipos de tácticas con la satisfacción o el abandono desde la década de 1990, Jones (1986) inicialmente había planteado que estas relaciones serían heterogéneas. La razón es que no todas las tácticas proporcionan la misma información a los novatos, ni lo hacen de la misma forma. En sus primeros estudios, encontró que las tácticas sociales se relacionaban de modo más estrecho y siempre positivamente con la satisfacción, seguidas por las tácticas de contenido y las de contexto en cuanto a la fuerza de la relación. Por lo tanto, como un primer conjunto de hipótesis, en este estudio se propone que:

- a) H1: Las tácticas sociales (T1) (seriales e investidura) influirán positivamente en la satisfacción laboral y negativamente en la intención de abandono de la organización (T2).
- b) H2: Las tácticas de contenido (T1) (secuenciales y fijas) influirán positivamente en la satisfacción laboral y negativamente en la intención de abandono de la organización (T2).
- c) H3: Las tácticas de contexto (T1) (formales) influirán negativamente en la satisfacción laboral y positivamente en la intención de abandono de la organización (T2).

Ahora bien, varios autores señalan que las investigaciones buscan relaciones directas entre las TS y las actitudes de los nuevos miembros, como resultado de lo cual todos los indicadores de ajuste de los empleados son tratados de modo semejante en términos de su relación proximal con las tácticas (Saks et al., 2007). En la propuesta de mediadores entre las TS y los resultados, se exploraron, entre otros, la adquisición de información, la búsqueda de *feedback* y el aprendizaje de los recién llegados (Bauer et al., 2007). En un trabajo reciente, se aplicó la teoría del capital social indicando que las TS favorecen el acceso de los novatos a dichos recursos, estableciendo para ellos formas claras de distribución de la información

y dándoles claves sobre qué fuentes de información y qué recursos están a su alcance. Asimismo, les proporcionan las estructuras para comunicarse de modo más fácil con sus compañeros y supervisores (Fang et al., 2011). En muchos casos, el aprendizaje durante la socialización se ha tratado de forma global, sin examinar empíricamente las áreas específicas de contenido que dicho aprendizaje incluía, con lo cual no se puede extraer suficientes implicaciones prácticas que guíen la intervención. En cambio, la investigación sobre los contenidos de la socialización organizacional (Chao et al., 1994) llevó a definir diversas dimensiones relativamente independientes entre sí, tales como el aprendizaje de la historia, el lenguaje, las políticas, los valores organizacionales, entre otros (Atzori, Lombardi, Fraccaroli, Battistelli & Zaniboni, 2008; Cooper-Thomas & Anderson, 2002). El aprendizaje de los valores implica un entendimiento de las reglas y principios que garantizan la integridad de la organización. En el ámbito de la literatura militar, se señalaron repetidamente la importancia del aprendizaje de los valores militares y su influencia sobre las actitudes y comportamientos de los soldados (Conwell, 2009; Siebold, 2006). Recientemente, Grojean y Thomas (2006) han propuesto que los valores son adaptaciones cognitivas que los reclutas desarrollan a partir de las experiencias de socialización y que son activados por claves ambientales y contextuales específicas de la organización. De este modo, los valores sirven de vínculo a las personas con la organización general, más allá incluso de los confines de un puesto o de una situación laboral inmediata. En este sentido, en el presente estudio se propone que el aprendizaje de los valores organizacionales, evaluado en el momento del ingreso (T1), mediará la influencia de las TS sobre las actitudes de los nuevos empleados dos años después (T2).

Por otra parte, la literatura ha insistido en la existencia de otros mediadores en la relación entre las TS y las actitudes y conductas, tales como el desarrollo de la autoeficacia específica, la claridad del rol o la aceptación social; esto ha encontrado apoyo empírico en gran número de estudios (Bauer et al., 2007). Es por ello que, dado que está fundamentado suponer la existencia de otros mediadores que no se exploran, en el presente trabajo se propone que la mediación del aprendizaje de los valores organizacionales será parcial en la relación entre las TS y las actitudes de los nuevos empleados.

En resumen, para las organizaciones no sólo es relevante saber si la socialización influye en las actitudes y en el ajuste posterior de los nuevos miembros, sino que es necesario establecer qué procedimientos concretos de socialización (tácticas) producen resultados específicos. Por este motivo, el presente estudio tiene como propósito poner a prueba un modelo de relaciones entre las tácticas de socialización, valoradas en el momento del ingreso, y la satisfacción e intención de abandono evaluadas dos años

después, poniendo de manifiesto el papel mediador del aprendizaje de los valores organizacionales.

Para alcanzar este propósito, y como cuarta hipótesis, en este estudio se propone que:

- d) H4: La influencia de las TS (sociales, de contenido y de contexto) (T1) sobre la satisfacción laboral y la intención de abandono (T2) estará parcialmente mediada por el aprendizaje de los valores organizacionales (T1).

El modelo completo de relaciones entre las variables consideradas se representa gráficamente en la Figura 1.

MÉTODO

Participantes

El presente estudio se llevó a cabo con una muestra de 143 participantes pertenecientes al Ejército de Tierra español que respondieron cuestionarios en el momento de su incorporación a sus unidades operativas, T1, y dos años después, en el momento de la renovación de su contrato laboral, T2. La muestra inicial estaba constituida por 366 participantes (mortalidad experimental = 61%), pero en este informe los análisis se refieren sólo al grupo que completó la investigación longitudinal. Una de las causas de tan alta mortalidad fue la no participación de dos Unidades operativas completas, por su desplazamiento al exterior del país para participar en una misión humanitaria. La muestra es incidental. En cuanto al procedimiento, dos miembros del equipo investigador, un civil y un militar, se desplazaron a las sedes de las Unidades operativas y presentaron el estudio y sus objetivos a los participantes; les explicaron que se respetaría la confidencialidad de los datos. Aquellos que, de manera voluntaria accedieron a permanecer en la sala, completaron en forma individual el cuestionario y su consentimiento informado para participar en el estudio. El procedimiento se repitió en la segunda recogida de datos. En cuanto a sus características sociodemográficas en el momento de la incorporación, 79.1% de la muestra tenía entre 22 y 25 años en el momento del ingreso, 10.4% tenía 26 o más y 10.5% tenía 21 años o menos. Sólo había 1.8% de mujeres entre los participantes y 67.5% del total tenía estudios de Graduado en ESO (27.9%) o Formación Profesional (39.6%), mientras que 20.3% poseía titulaciones de Bachillerato, COU, y sólo 3.7% era licenciado o diplomado. En el año previo a su ingreso en el Ejército, la mayoría de los participantes (70.5%) trabajaba o estudiaba. De entre aquellos que trabajaban, sólo 4.4% de la muestra abandonó trabajos con contrato indefinido para ingresar en las Fuerzas Armadas, mientras que el resto disponía de contratos con tiempo limitado. Es frecuente que los candidatos a soldados profesionales en España no aprueben las pruebas de ingreso en su primer intento, sino que se presenten a ellas en más de una ocasión. Sólo 2.7% de los

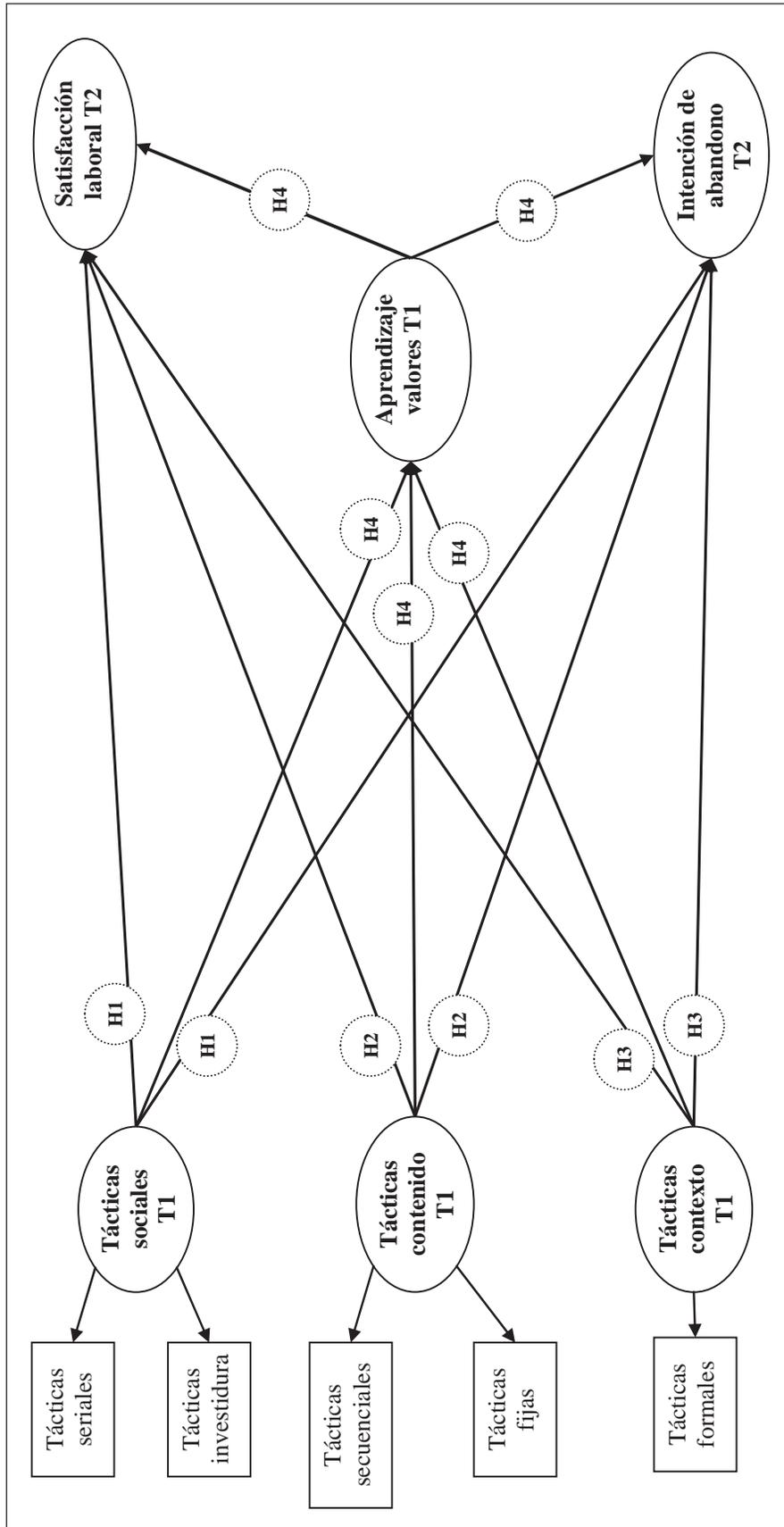


Figura 1. Modelo de hipótesis propuesto.

participantes se presentaba por primera vez a las pruebas de ingreso en las Fuerzas Armadas, mientras que 85.5% lo había hecho con anterioridad y había sido rechazado. Del total de personas que se habían presentado a pruebas de ingreso anteriores, 55.5% lo había hecho en dos ocasiones.

Instrumentos

TS organizacional (T1): Se midió con la versión española de Palací, Osca y Ripoll (1995) del cuestionario de Jones (1986). Esta escala fue adaptada por el equipo investigador al contexto específico de trabajo de la organización militar con el objeto de favorecer la interpretación de los reactivos por parte de los participantes; hubo modificaciones en algunos reactivos, como la sustitución de palabras: “Empleados” por “soldados”, “grupo de trabajo” por “unidad operativa”, “organización” por “el Ejército”, entre otras. Debido a que la longitud del cuestionario original era excesiva, pues incluía otras escalas no empleadas en la redacción de este trabajo, sólo se usaron cinco de las seis dimensiones de las TS. En concreto, se usaron 19 reactivos que constituían las dimensiones *serial* (4 reactivos, $\alpha = .70$), *invertidura* (4 reactivos, $\alpha = .68$), *fija* (4 reactivos, $\alpha = .72$), *secuencial* (4 reactivos, $\alpha = .66$) y *formal* (3 reactivos, $\alpha = .76$). Ejemplos de los reactivos son: “He recibido poca orientación de los soldados veteranos sobre cómo debía desempeñar mi tarea” (inverso, serial), “Al incorporarme a mi Unidad me he sentido personalmente apoyado por la mayoría de mis compañeros” (invertidura), “Me he sentido a gusto en mi Unidad cuando me he adaptado a las costumbres” (fija), “Considero que la experiencia adquirida es tenida en cuenta por el Ejército para pasar de una etapa a otra” (secuencial), “He tenido unas prácticas de formación bien pensadas para lograr las habilidades necesarias para el puesto que ocupo” (formal).

Aprendizaje de valores organizacionales: Se midió con la subescala *Valores y metas organizacionales* del cuestionario Dominios de socialización organizacional, de Chao et al. (1994). La subescala contenía siete reactivos, de los cuales se usaron cuatro y se adaptaron a la organización evaluada, mostrando una fiabilidad de $\alpha = .81$. Ejemplos de los reactivos son: “Sé cuáles son los valores de las Fuerzas Armadas”, “Creo que encajo bien dentro del Ejército”, “Entiendo las metas del Ejército”. En la medición de las variables TS organizacional y aprendizaje de los valores organizacionales, la escala de respuesta tipo Likert constaba de cinco puntos desde 0 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 4 (*Totalmente de acuerdo*).

Satisfacción laboral (T2): Se midió con una versión reducida (seis reactivos) y adaptada a la organización específica del cuestionario S20/23 de Meliá y Peiró (1989), que mostró una fiabilidad de $\alpha = .86$. Ejemplos de los aspectos evaluados son: “La igualdad y justicia de trato que recibe”, “El salario que Ud. recibe”, “Las relaciones personales en su trabajo”, “Las satisfacciones que le produce su trabajo por sí mismo”. La escala de respuesta

de cinco puntos oscilaba de 0 (*Muy insatisfecho*) a 5 (*Muy satisfecho*).

Intención de abandono de la organización (T2): Se midió con un solo reactivo: “No tengo intención de permanecer en esta organización cuando acabe este contrato”, cuya escala de respuesta tipo Likert constaba de cinco puntos desde 0 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 4 (*Totalmente de acuerdo*). Los datos de fiabilidad de las escalas que referimos anteriormente se obtuvieron a partir de la muestra inicial completa, que incluía 366 participantes en el caso de las escalas usadas en T1 y de la muestra del presente estudio en el caso de las escalas usadas en T2.

RESULTADOS

El análisis de la matriz de correlaciones ofrece un apoyo preliminar a las hipótesis del estudio.

Las tácticas seriales, secuenciales y fijas presentan relaciones estadísticamente significativas con la satisfacción, y las fijas con la intención de abandono. Para poner a prueba el modelo global, se recurrió al análisis de ecuaciones estructurales con AMOS 19.0 empleando el procedimiento de máxima verosimilitud y la matriz de datos originales como entrada del programa, restringida a los casos sin datos perdidos ($N = 143$). El modelo consta de tres variables latentes exógenas y tres variables latentes endógenas. Cada una disponía de un indicador observable constituido por la media de la correspondiente escala o escalas empleadas. Para probar el ajuste del modelo, se recomiendan índices como χ^2 y su nivel de probabilidad asociado, si bien, a causa de su sensibilidad al tamaño muestral y a las desviaciones de la normalidad en los datos, se proponen otros índices de ajuste comparativos como CFI (*Comparative fit index*), GFI (*Goodness of fit index*), AGFI (*Adjusted Goodness of fit index*), o RMSEA (*Root mean square error of approximation*). Se recomiendan valores por encima de .95 para estos indicadores y menores de .06 para el RMSEA (Byrne, 2001). En la comparación de modelos también se recurre a otros dos índices, ECVI y MECVI, semejantes al AIC (*Akaike information criterion*) y al BCC (*Browne-Cudek criterion*). En ambos, los modelos más simples y mejor ajustados alcanzan valores bajos, mientras que los complicados y con ajustes pobres logran altas puntuaciones, ya que ambos penalizan a los modelos complejos y débilmente ajustados a los datos. Los indicadores de ajuste del modelo original son mejorables [χ^2 (g.l.) = 17.72 (10), $p = .06$, CMIN/DF = 1.8, GFI = .96, AGFI = .89, CFI = .90, RMSEA = .08, ECVI = .49, MECVI = .52], por lo cual se procede a la reespecificación del modelo. Se eliminaron las relaciones que no resultaban estadísticamente significativas sobre la base de sus C. R. (*critical ratios*) obteniendo progresivamente un mejor ajuste. En concreto, las relaciones entre tácticas sociales y

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones del estudio (N=143)

VARIABLES	M	D. T.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Tácticas sociales (seriales) (T1)	2.49	1.02	-							
2. Tácticas sociales (inversión) (T1)	1.85	1.02	.28**	-						
3. Tácticas de contenido (fija) (T1)	2.42	.89	-.07	-.31**	-					
4. Tácticas de contenido (secuencial) (T1)	2.04	.90	-.23**	-.23**	.19*	-				
5. Tácticas de contexto (formal) (T1)	1.43	.95	.22**	.14	-.08	-.10	-			
6. Aprendizaje de valores organizacionales (T1)	3.26	.64	.02	-.12	.13	.02	-.02	-		
7. Satisfacción laboral (T2)	2.41	.99	-.18*	.04	.20*	.25**	-.21*	.19	-	
8. Intención de abandono de la organización (T2)	1.96	.97	.12	.06	-.28**	-.10	.07	-.13	-.31**	-

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

tácticas de contexto, de una parte, y aprendizaje de valores, de la otra, fueron eliminadas, al igual que las relaciones entre aprendizaje de valores e intención de abandono y la relación directa entre tácticas de contexto e intención de abandono. El modelo reespecificado alcanzó mejor ajuste a los datos [$\chi^2(g.l.) = 18.13 (14)$, $p = .20$, $CMIN/DF = 1.2$, $GFI = .97$, $AGFI = .92$, $CFI = .95$, $RMSEA = .04$, $ECVI = .44$, $MECVI = .46$]; sus estimaciones estandarizadas se observan en Figura 2.

El porcentaje de varianza explicado por el modelo parece adecuado en cada uno de los consecuentes, ya que oscila entre 26% y 43%.

DISCUSIÓN

El presente estudio se propuso poner a prueba un modelo de relaciones entre las TS, valoradas en el momento del ingreso, y la satisfacción e intención de abandono, evaluadas dos años después; también buscó poner de manifiesto el papel mediador del aprendizaje de los valores organizacionales. Se comprobó el primer conjunto de hipótesis, dado que las TS demostraron ser predictores de la satisfacción y la intención de abandono dos años después del ingreso. En concreto, la primera hipótesis se verifica plenamente, puesto que las tácticas sociales (T1) (seriales e inversión) influyen positivamente en la satisfacción laboral y negativamente en la intención de abandono de la organización (T2). En cuanto a la segunda hipótesis, también se verifica totalmente, ya que las tácticas de contenido (T1) (secuenciales y fijas) impactan positivamente en la satisfacción laboral y negativamente en la intención de abandono de

la organización (T2). Por último, la tercera hipótesis se verifica sólo parcialmente, ya que las tácticas de contexto (T1) (formales) influyen negativamente en la satisfacción laboral pero su influencia en la intención de abandono de la organización (T2) es insignificante.

No obstante, y en relación con este primer conjunto de hipótesis, estos hallazgos tienen matices, ya que las TS se comportan de diferente modo en función de sus diferentes dimensiones. En contra de lo que se había pronosticado, las TS de contenido son el predictor directo más potente sobre los resultados, en vez de serlo las TS sociales. En apoyo a la hipótesis, las TS de contexto son el predictor más débil sobre la satisfacción y ejercen un efecto no significativo sobre la intención de abandono. Los hallazgos parecen confirmar el meta-análisis de Bauer et al. (2007), en el que las relaciones entre tácticas sociales y satisfacción oscilan entre .39 y .37, TS de contenido entre .34 y .36, de sólo .11 para las tácticas de contexto. Los valores se modifican ligeramente en el meta-análisis de Saks et al. (2007), pero siguen la misma tendencia. Estos resultados son consistentes con un amplio cuerpo de investigaciones empíricas que han mostrado el impacto de las prácticas de socialización en ocupaciones muy diferentes entre sí, como ingenieros (Korte, 2009), enfermeras (Thomas & Lankau, 2009), abogados (Haynes & Petrosko, 2009), y en distintas situaciones laborales, como contratos temporales (Slattery et al., 2006) e incluso en voluntariado (Hidalgo & Moreno, 2009).

Por lo que se refiere a sus implicaciones teóricas, este resultado es de gran relevancia, puesto que las actitudes han sido reconocidas hace tiempo como las piedras fundamentales para comprender los comportamientos de las personas. Ahora bien, cuando se intenta explicar el porqué de las influencias diferenciales de las TS sobre los resultados, es necesario prestar atención al

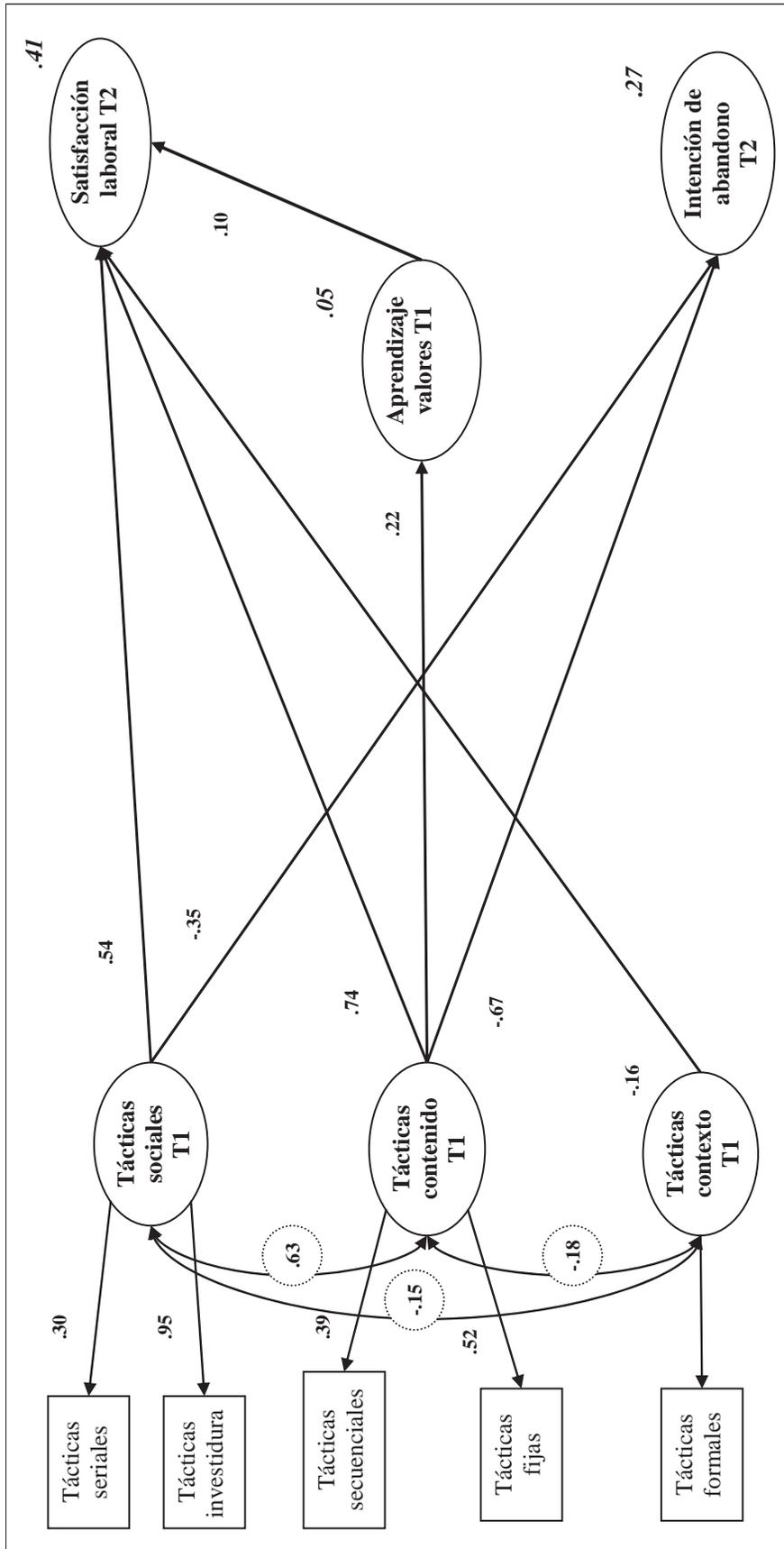


Figura 2. Estimaciones estandarizadas del modelo reespecificado .

tipo de organización que estamos valorando. Dada la estructura jerárquica del Ejército, donde la autoridad de unos estamentos sobre otros es muy grande y donde las competencias de cada nivel jerárquico son claras, parece razonable que los novatos valoren especialmente la información relativa a calendarios de formación y experiencia que guiarán su promoción y ascenso dentro del Ejército. Esta información les permite predecir su progreso en la organización con certeza, sin ambigüedades y conocer qué tiempo han de dedicar a cada etapa. En este sentido, por lo tanto, es comprensible que las TS de contenido, es decir, los procedimientos de socialización que consisten en etapas con límites precisos y en pasos en desarrollo de carrera que son homogéneos para todos los novatos, sean aquellas mejor valoradas y con mayor influencia en la satisfacción a largo plazo.

Ahora bien, las tareas que el recién llegado realiza dentro del Ejército tienen poca o ninguna semejanza con las tareas que podría realizar en la vida civil. Por lo común, el manejo de armamento, participación en misiones bélicas, uso de instrumental sofisticado no son algo de lo que se tenga amplia experiencia. Por este motivo, y en relación con la primera hipótesis, las TS sociales brindan una fuente de información valiosa que procede de dos fuentes. Por una parte, las TS de investidura se concretan en afirmar la eficacia del nuevo miembro en el desempeño de su rol, más que insistir en que sus competencias no sirven para el nuevo puesto. Esta estrategia de socialización que se relaciona con el poder informacional, un tipo de poder experto derivado de la posesión de informaciones que no son de dominio público, tiene un peso factorial mayor que el de las TS seriales, como se puede observar en el modelo de ecuaciones que ofrecemos. Por otra parte, las TS seriales se concretan en que los miembros expertos actúan como modelos para los nuevos. En el Ejército se usa al personal con experiencia para entrenar, supervisar, premiar y castigar a quienes van a desempeñar roles semejantes a los que ellos detentan ahora. Esta estrategia, propia de organizaciones en que se procura la estabilidad de patrones de conducta, de valores y actitudes propias de cada rol, se caracteriza por brindar a los nuevos soldados definiciones de las situaciones que les toca vivir y del comportamiento que se espera de ellos en estas situaciones, a partir de un modelo semejante a ellos. Si, como decíamos, las tareas y situaciones son novedosas para un soldado, por su distancia respecto al ámbito de la vida civil, es razonable suponer que la información recibida sobre sus competencias para desenvolverse y la existencia de un modelo cercano de conducta serán muy influyentes en la satisfacción posterior, como muestran nuestros resultados. Por último, y en relación con la tercera hipótesis, las TS formales, consistentes en separar al miembro nuevo del grupo, no son vistas como estrategias positivas por los participantes. En la medida en que la actividad cotidiana en el futuro se hace en grupos (pelotones, unidades operativas, etc.), el valor del grupo como referente para

el novato es muy alto. De este modo se explica que las tácticas formales, consistentes justamente en lo contrario, no sean un predictor positivo de la satisfacción.

Estos resultados también tienen implicaciones prácticas de cara a la gestión de las personas en las organizaciones. Si las TS tienen una influencia a largo plazo, como nuestros resultados parecen indicar, entonces las organizaciones disponen de una herramienta relativamente simple para garantizar actitudes positivas y duraderas entre sus nuevos miembros. Aunque, como dicen Saks et al. (2007), proponer amplias oportunidades de socializarse y relacionarse con los expertos antes y después del ingreso podría ser un elemento clave de cualquier socialización exitosa, el impacto diferencial de unas TS con respecto a otras sobre los resultados nos lleva a sugerir que es necesario valorar qué tipo de resultados se desea obtener y cuáles son los procedimientos más adecuados para alcanzarlos. En todo caso, el Ejército debe ser consciente de que sus procesos de socialización no fomentan la iniciativa individual, ni la proactividad personal, sino que, por el contrario, subrayan modelos estandarizados de comportamiento y acentúan el valor del grupo como referente normativo. Si en el futuro las tareas a que están llamados los nuevos reclutas cambian, quizá debería considerarse modificar sus prácticas de socialización.

Continuando con el primer grupo de hipótesis, en cuanto a la predicción de la intención de abandono, el patrón de relaciones de este estudio apoya los hallazgos de Saks et al. (2007), y también los de Bauer et al. (2007), ya que las relaciones entre las TS y la intención de abandono son negativas para nosotros, mientras son positivas para Bauer et al. (2007), quienes emplearon el equivalente de la intención de permanencia como indicador de ajuste. En todo caso, la intención de abandono se presenta como un resultado muy interesante de valorar, dadas sus implicaciones para la gestión de los recursos humanos, pero difícil de interpretar. En primer lugar, señalaremos que la secuencia de pasos claramente establecida tiene el peso mayor en las TS de contenido, como ya señalamos, y esto es coherente con su alto impacto negativo sobre la intención de abandono. Como dijimos antes, si el nuevo soldado ve con claridad a dónde puede llegar su carrera y cuáles son los pasos para conseguirlo, esto le animará a permanecer. Por otra parte, es cierto que las TS sociales tienen un impacto menor, pero tampoco es despreciable y probablemente se ejerza a través de la faceta de apoyo social que las TS seriales tienen, como subrayan algunos estudios (Thomas & Lankau, 2009). Este resultado es contrario al de Cooper-Thomas y Anderson (2002) obtenido en un estudio con soldados británicos, pues encontraron que las tácticas pronosticaban eficazmente la satisfacción, pero no la intención de abandono. Esta variabilidad de los resultados quizá muestra la influencia de las variables contextuales del mercado de trabajo, tales como las alternativas de empleo, y de la propia

organización, como las oportunidades de carrera, que además podrían operar de modo diverso en el contexto civil y el militar. En concreto, en algunos meta-análisis se han encontrado débiles relaciones entre las alternativas de empleo y el abandono ($r = .12$; Steel & Griffeth, 1989). No obstante, ciertos estudios recientes han señalado, en cuanto a las implicaciones teóricas, que los modelos con los cuales se investiga el abandono en el Ejército proceden del ámbito civil y que no responden a la realidad de esta profesión (Lytell & Drasgow, 2009). Esta afirmación sería coherente con los hallazgos meta-analíticos que encuentran relaciones más estrechas entre satisfacción y búsqueda de alternativas de empleo en los civiles que entre los militares (Hom, Caranikas-Walker, Prussia & Griffeth, 1992). Por otra parte, estudios recientes verificaron que las oportunidades de movilidad interna y externa tienen efectos interactivos que impactan sobre el abandono entre los soldados (Steel & Landon, 2010). En resumen, mostrar desde el inicio posibilidades de carrera claras, con pasos bien definidos, puede contribuir a incrementar la retención de los nuevos soldados.

Un comentario aparte merece la magnitud de los valores de los pesos de regresión de las TS sobre las actitudes en este estudio. Pese a que Saks et al. (2007) advierten que el impacto de las TS se ve reducido en los estudios longitudinales debido a que las prácticas de socialización pierden importancia a medida que el nuevo empleado prolonga su permanencia dentro de la empresa, los valores encontrados en nuestra investigación superan claramente los tamaños del efecto ponderados de los meta-análisis recientes. Esto nos lleva a pensar que el impacto de las TS variará en función del tipo de organización y del rol que el nuevo empleado tenga que desempeñar, de tal modo que, si los niveles de incertidumbre iniciales son muy altos y el aprendizaje inicial es altamente complejo, la influencia de las prácticas socializadoras podría extenderse más adelante en el tiempo. En todo caso, sería necesario que las investigaciones futuras pudiesen llevar a cabo estudios longitudinales de mayor duración, a efectos de determinar estas influencias en un plazo todavía más largo.

Por lo que se refiere a la cuarta hipótesis del estudio, hemos de reconocer que ésta no se cumplió totalmente, puesto que el aprendizaje de los valores no ha sido un mediador parcial de las relaciones entre TS y la totalidad de los resultados, sino que sólo ha mostrado un papel mediador parcial entre las TS de contenido y la satisfacción laboral. En todo caso, aunque en el presente estudio las relaciones entre aprendizaje de los valores y las TS no se ajustan totalmente a lo pronosticado, sí encontramos un efecto mediador del aprendizaje de valores en la influencia de las TS de contenido. Este resultado es coherente con un nutrido cuerpo de literatura en psicología militar que resalta el papel de los valores en las actitudes y desempeño de los soldados (Britt, Adler & Castro, 2006; Conwell, 2009; Grojean & Thomas, 2006), así como en otros contextos laborales completamente diferentes del militar (Cohen,

2010). El hecho de que se trate justamente de las prácticas secuenciales y fijas, que insisten en las etapas discretas e identificables y en el cronograma establecido de pasos y conocimientos para incorporarse como miembro pleno en la organización, permitiría afirmar que el aprendizaje de ciertos valores ha sido clave para una socialización eficaz de los nuevos miembros, dado el valor que tienen en esta organización la experiencia, la autoridad y las tradiciones.

En todo caso, es posible que el aprendizaje de los valores no sea igualmente importante en todos los dominios y que algunos valores no tomados en consideración en este estudio resultasen especialmente influyentes. Es coherente con esta sugerencia la afirmación de Siebold (2006), quien refiere que la mayoría de los soldados que ingresan al Ejército Estadounidense manifiestan altas expectativas y fuerte apoyo a los valores militares, pero resultan hasta cierto punto desilusionados al cabo de su primer año dentro de la organización. Sugerimos que las investigaciones futuras recojan el abanico completo de contenidos de la socialización que proponen los cuestionarios a fin de comparar la influencia de unas dimensiones con la de otras.

En lo que se refiere a estos resultados, el presente estudio no confirma los hallazgos de estudios precedentes (Atzori et al., 2008), donde se encontró un papel mediador del aprendizaje de metas y valores en la relación entre las TS sociales y resultados importantes, como la identificación organizacional o la cohesión del grupo. De hecho, otros estudios habían señalado previamente que la influencia del aprendizaje de los valores sobre las cogniciones de abandono podría estar sujeta a la influencia de otras variables, en el plano personal y en el grupal. Por lo que se refiere al plano grupal, algunos estudios ya han sugerido que estaría mediado por la identificación del nuevo empleado (Johnson & Jackson, 2009). En cuanto al plano personal, hay líneas recientes que señalan que los resultados de la socialización no se explican únicamente por las prácticas organizacionales, sino que deben tomar en cuenta las necesidades de los individuos, y que estas necesidades varían de unas personas a otras, lo que puede afectar, a su vez, las relaciones entre otras variables de interés (Britt, Stetz & Bliese, 2004; Taormina, 2009). En este sentido, la eficacia de las prácticas de socialización aumentaría si en su diseño se dispusiera de información sobre las necesidades personales de los novatos, ya que una persona con alta necesidad de logro, por ejemplo, será quien valore más la información que se le brinde sobre las oportunidades de ascenso y promoción que la organización le ofrece.

Limitaciones de la presente investigación y sugerencias para futuros trabajos

Por lo que se refiere al diseño de esta investigación, se recomienda con frecuencia ajustar las fases de recogida

de información en un estudio longitudinal a aquellos momentos relevantes de la carrera profesional, pese a lo cual la mayoría de los trabajos se desenvuelven en los primeros nueve meses después de la incorporación. Es poco frecuente que un estudio recoja información dos años después del ingreso, pero en este caso se ha puesto de manifiesto que el poder predictivo de las TS continúa más allá de la primera etapa en el nuevo empleo. En todo caso, sería deseable que las investigaciones futuras puedan disponer de más puntos de recogida de datos para brindar una información más detallada.

El presente estudio cuenta con varias limitaciones, como el carácter autoinformado de los datos y el escaso tamaño muestral. El primero da lugar a la influencia de sesgos en la información recogida, como aquellos debidos a la deseabilidad social. En estudios futuros, sería recomendable poner en relación estos datos con otros de naturaleza objetiva que la organización facilite, como las tasas de absentismo, de retrasos o el rendimiento valorado por los supervisores directos. En cuanto al segundo, ni el tamaño ni el procedimiento de muestreo permiten hacer una generalización indiscriminada de los resultados. No obstante, creemos que nuestro trabajo puede indicar algunas tendencias que sirvan de orientación para mejorar las prácticas socializadoras del Ejército.

Es otra limitación el hecho de que en el presente estudio se valoró solamente la intención de abandono y no el abandono real. Aunque no sea posible igualar la intención de abandono con el abandono real, es cierto que en la literatura se le ha descrito como su mejor predictor, como ya se ha referido y, además, para medir el abandono real sería necesario localizar a participantes que se han marchado y hacer valoraciones retrospectivas con el consiguiente riesgo de sesgos y falta de fiabilidad de los resultados. Dada la considerable dificultad para acceder a este tipo de participantes y llevar a cabo estudios longitudinales, este trabajo pretende aportar sus contribuciones a la gestión de los Recursos Humanos en las organizaciones.

REFERENCIAS

Alexander, J., Lichtenstein, H. J. O. & Ullman, E. (1998). A causal model of voluntary turnover among nursing personnel in long-term psychiatric settings. *Research in Nursing and Health*, 21, 415-27.

Atzori, M., Lombardi, L., Fraccaroli, F., Battistelli, A. & Zaniboni, S. (2008). Organizational socialization of women in the Italian Army. *Journal of Workplace Learning*, 20(5), 327-347.

Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M. & Tucker, J. S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 707-721.

Britt, T., Adler, A. & Castro, C. (2006). *Military life: The psychology of serving in peace and combat (Vol. 4): Military culture*. Westport, CT: Praeger Security International.

Britt, T., Stetz, M. & Bliese, P. (2004). Work-relevant values strengthen the stressor-strain relation in Elite Army Units. *Military Psychology*, 16, 1-17.

Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J. & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743.

Cohen, A. (2010). Values and Commitment: A Test of Schwartz's Human Values Theory among Arab Teachers in Israel. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(8), 1921-1947.

Conwell, R. (2009). Retention by the U.S. air force medical service corps and civilian healthcare executives: A generational study of the relationship of ethical values to organizational commitment. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70 (6-A).

Cooper-Thomas, H. & Anderson, N. (2002). Newcomer adjustment: The relationship between organizational socialization tactics, information acquisition and attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(4), 423-437.

Fang, R., Duffy, M. K. & Shaw, J. D. (2011). The organizational socialization process: Review and development of a social capital model. *Journal of Management*, 37(1), 127-152.

Fired, Y., Shirm, A., Gilboa, S. & Cooper, C. (2008). The mediating effects of Job satisfaction and Propensity to leave on Role Stress-job performance relationships: Combining meta-analysis and Structural Equation Modeling. *International Journal of Management*, 15, 305-328.

Grojean, M. W. & Thomas, J. L. (2006). From Values to Performance: It's the Journey that Changes the Traveler. In T. W. Britt, A. B. Adler, C. Castro, T. W. Britt, A. B. Adler & C. Castro (Eds.), *Military life: The psychology of serving in peace and combat (Vol. 4): Military culture* (pp. 35-59). Westport, CT: Praeger Security International.

Harrison, D., Newman, D. & Roth, F. (2006). How important are job attitudes? Meta-analytical comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal*, 49, 305-325.

Haski-Leventhal, D. & Bargal, D. (2008). The volunteer stages and transitions model: Organizational socialization of volunteers. *Human Relations*, 61(1), 67-102.

Haynes, R. K. & Petrosko, J. M. (2009). An investigation of mentoring and socialization among law faculty. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(1), 41-52.

Hendrix, W. H., Robbins, T., Miller, J. & Summers, T. P. (1999). Effects on procedural and distributive justice on factors predictive of turnover. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(4), 611-32.

Hidalgo, M. & Moreno, P. (2009). Organizational socialization of volunteers: The effect on their intention to remain. *Journal of Community Psychology*, 37(5), 594-601.

Hom, P., Caranikas-Walker, F., Prussia, G. & Griffeth, R. (1992). A meta-analytical structural equation analysis of a model of employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 77, 890-909.

Johnson, R. & Jackson, E. (2009). Appeal of organizational values is in the eye of the beholder: The moderating role of employee identity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 915-933.

- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29, 262-279.
- Korte, R. F. (2009). How newcomers learn the social norms of an organization: A case study of the socialization of newly hired engineers. *Human Resource Development Quarterly*, 20(3), 285-306.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1343). Chicago: Rand Mc Nally.
- Lytell, M. C. & Drasgow, F. (2009). "Timely" Methods: Examining Turnover Rates in the U.S. Military. *Military Psychology*, 21(3), 334-350.
- McClaren, N., Adam, S. & Vocino, A. (2010). Investigating socialization, work-related norms, and the ethical perceptions of marketing practitioners. *Journal of Business Ethics*, 96(1), 95-115.
- Meliá, J. L. & Peiró, J. M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23 [The measurement of job satisfaction in organizational settings: The S20/23 Job Satisfaction Questionnaire]. *Psicologemas*, 5, 59-74.
- Morrison, E. W. (1993a). Learning the ropes: Information acquisition during socialization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 173-183.
- Morrison, E. W. (1993b). Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 36, 557-589.
- Oshagbemi, T. (1999). Overall job satisfaction: how good are single versus multiple item measures? *Journal of Managerial Psychology*, 14(5), 388-408.
- Ostroff, C. & Kozlowski, S. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology*, 45, 849-874.
- Palací, J., Osca, A. & Ripoll, P. (1995). Tácticas de socialización organizacional y estrés de rol durante la primera experiencia laboral. *Revista de Psicología del Trabajo y de las organizaciones*, 11(3), 28-34.
- Saks, A. M., Uggerslev, K. L. & Fassina, N. E. (2007). Socialization tactics and newcomer adjustment: A meta-analytic review and test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 413-446.
- Siebold, G. (2006). Military culture and values: a personal view. In T. W. Britt, A. B. Adler, C. Castro, T. W. Britt, A. B. Adler & C. Castro (Eds.), *Military life: The psychology of serving in peace and combat (Vol. 4): Military culture* (pp. 3-10). Westport, CT: Praeger Security International.
- Slattery, J. P., Selvarajan, T. T. & Anderson, J. E. (2006). Influences of New Employee Development Practices on Temporary Employee Work-Related Attitudes. *Human Resource Development Quarterly*, 17(3), 279-303.
- Steel, R. P. & Landon, T. E. (2010). Internal Employment Opportunity and External Employment Opportunity: Independent or Interactive Retention Effects? *Military Psychology*, 22(3), 282-300.
- Steel, R. & Griffeth, R. (1989). The elusive relationship between perceived employment opportunity and turnover behavior: a methodological or conceptual artifact? *Journal of Applied Psychology*, 74, 846-854.
- Taormina, R. (2009). Organizational socialization: the missing link between employee needs and organizational culture. *Journal of Managerial Psychology*, 24, 660-676.
- Thomas, H.C. & Lankau, M. (2009). Preventing burnout: the effects of LMX and mentoring on socialization, role stress and burnout. *Human Resource Management*, 48, 417-432.
- Topa, G., Morales, J. F. & Depolo, M. (2008). Psychological contract breach and outcomes: Combining meta-analysis and SEM. *Psicothema*, 20, 487-496.
- Van Maanen, J. & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (Vol. 1, pp. 209-264). Greenwich, CT: JAI Press.
- Vancouver, J. B., Tamanini, K. B. & Yoder, R. J. (2010). Using dynamic computational models to reconnect theory and research: Socialization by the proactive newcomer as example. *Journal of Management*, 36(3), 764-793.
- Whitman, D., Van Rooy, D. & Viswesvaran, Ch. (2010). Satisfaction, citizenship behaviors, and performance in work units: a meta-analysis of collective construct relations. *Personnel Psychology*, 63, 41-81.

Recibido 24 de abril de 2011
Aceptado 5 de octubre de 2011

Revista Mexicana de Psicología

Publicación semestral editada desde 1984
 Diversidad de temas en psicología de todas las áreas
 Artículos de investigación y de revisión de la literatura
 Publicada por la Sociedad Mexicana de Psicología

Costos de suscripción (más gastos de envío)

Tipo de suscripción	Costo anual	Beneficios
Suscripción institucional	\$ 1500	Dos tomos de cada número y una versión electrónica
Suscripción individual	\$ 350	Un tomo impreso de cada número

Formulario de compra

Datos personales		
Nombre: _____		
Calle _____	Núm. ext. _____	Núm. int. _____
Colonia _____	Delegación o municipio _____	
Estado _____	Ciudad _____	País _____ C.P. _____
Teléfono: Clave larga distancia _____ Número _____		
Correo electrónico _____		
En caso de universidad o institución		
Destinatario: _____		
Nombre de la institución: _____		
Departamento o área: _____		
Domicilio del departamento o área: _____		
Teléfono: Clave larga distancia _____ Número _____		
Correo electrónico _____		
Datos de compra		
Tipo de suscripción	Individual ()	Institucional ()
Cantidad		
Año		
Cantidad a pagar	Suscripción \$	Envío \$
• Pago en efectivo: () Directamente en las oficinas de la Sociedad Mexicana de Psicología A.C. Dirección: Indiana Núm. 260, Despacho 608, Col. Nápoles, Del. Benito Juárez, México, D.F. Si requiere factura, presentar copia de la cédula fiscal		
• Depósito en cuenta bancaria: () Banco HSBC, Cuenta: 019 200 7095. A nombre de Sociedad Mexicana de Psicología A.C. Nota: Enviar por fax (55-63-61-62) la ficha de depósito junto con este formulario y los datos requeridos. Si requiere factura, enviar copia de la cédula fiscal.		

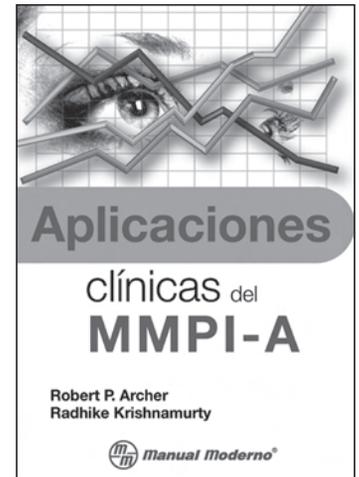
Para más información visita:

www.psicologia.org.mx

<http://200.52.85.164/modules/tinycontent/index.php?id=6>

Aplicaciones Clínicas del MMPI-A

Robert P. Archer y Radhika Krishnamurthy



Por Dra. Amada Ampudia Rueda

La adolescencia es reconocida en la sociedad occidental como una fase de transición en el desarrollo de la personalidad, en donde se abandona el mundo infantil buscando un espacio psicológico y social en el mundo adulto (Ampudia, 1998). La psicología evolutiva ha descrito como eje motivador de esta etapa la búsqueda y delimitación de la identidad. No obstante, se discute aún, si esta fase del desarrollo sigue una evolución continua y predecible desde los años intermedios o irrumpen transformaciones de tal intensidad que dan origen a una fase de crisis, inestabilidad y fragilidad emocional (Rice, 2000).

Diversas investigaciones han dejado en evidencia una mayor vulnerabilidad durante el proceso adolescente para iniciar conductas de riesgo en salud mental y adaptación social tales como: consumo de drogas ilícitas, embarazo precoz, deserción escolar, violencia y conductas antisociales. Estas manifestaciones se presentan como un fenómeno emergente, amenazando la convivencia social y reduciendo en estos adolescentes las posibilidades de ajuste psicológico y social futuro.

Por lo tanto la conducta del adolescente debe ser considerada siempre dentro de un amplio contexto (familiar, escolar y social), debido a que el comportamiento de los otros adolescentes y adultos que le rodean tiene un impacto muy directo sobre el funcionamiento psicológico en esta etapa evolutiva, como señalan Robert P. Archer y Radhika Krishnamurthy en su libro.

Cuando se evalúa la personalidad del adolescente, es necesario hacerlo en función de algún criterio de personalidad definido, especialmente por los cambios

inherentes a su desarrollo. En general, la información que satisface dicho criterio de personalidad se obtiene por medio de técnicas cuya precisión y generalidad no debe ser variable. Entre tales técnicas se encuentra el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota para Adolescentes (MMPI-A), versión en español. Es un cuestionario estándar considerado como una prueba que posee una alta confiabilidad y validez, además de que el significado de los términos no cambia al interpretarse en un reporte de personalidad. Es evidente, que por las dimensiones del instrumento y la amplia variedad de escalas que la estructuran, es necesario estar familiarizado tanto con la nomenclatura como con las características de aplicación, calificación e interpretación del instrumento. Elementos que se describen de maneja fina en la obra *Aplicaciones Clínicas del MMPI-A* de Robert P. Archer y Radhika Krishnamurthy.

Los factores de personalidad del MMPI-A han sido derivados de las clasificaciones del instrumento con base en los rasgos, y que se han definido a partir de un criterio empírico relacionado con la percepción y las tendencias de las clasificaciones de la conducta real de los sujetos observados y contrastados con los diagnósticos clínicos de adolescentes que presentan problemas.

El MMPI-A es un inventario de personalidad para la evaluación del adolescente que reúne datos, que provienen de muestras de adolescentes tanto de conducta no funcional como adolescentes funcionales. Es un instrumento básicamente clínico que produce un gran número de calificaciones, cuya utilidad es de gran interés en diversas áreas de la psicología adolescente.

Como establece Berdie (2008), la información que se obtiene por medio de esta prueba es fácil de interpretar para quienes trabajan con adolescentes comunes así como con adolescentes en conflicto. Aun cuando se utilice en sujetos normales o en grupos clínicos, los procedimientos y estructura no se limitan a una categoría en especial, debido a que se pueden obtener datos de cuadros nosológicos y problemas de comportamiento de la etapa adolescente, tanto para mujeres como varones. Además de que en la evaluación de la personalidad, los síntomas psicológicos y los problemas conductuales de los adolescentes es una tarea clínica difícil, ya que su problemática puede estar exagerada o ser ignorada.

En el libro *Aplicaciones Clínicas del MMPI-A* de Robert P. Archer y Radhika Krishnamurthy se señala que el MMPI-A representa la primera revisión del MMPI original para su uso especializado en la evaluación psicológica de adolescentes. Más que una simple tipificación del instrumento original, el MMPI-A incorpora nuevos elementos y escalas con contenidos específicamente relevantes en los jóvenes. En concreto, se han construido nuevos elementos acordes con el desarrollo y la psicopatología de los adolescentes, se han creado nuevas escalas de contenido (Problemas escolares, Bajas aspiraciones, Alienación) y suplementarias (para evaluar Problemas de alcohol y drogas y una para evaluar Inmadurez) y se ha reducido sustancialmente el número de elementos de 567 a 478 reactivos.

Con todo ello, el MMPI-A viene a llenar el hueco existente de pruebas que detectan las complejidades de psicodiagnóstico de esta etapa del desarrollo.

El inventario MMPI-A constituye un instrumento actualizado que permite explorar una cantidad de áreas de la personalidad. Por otra parte, hace posible incidir a nivel preventivo, dado que, con los resultados del cuestionario, se puede planear una posible intervención con el adolescente. Una de las ventajas de este inventario

es que está diseñado para evaluar áreas de interés específicas para el adolescente como son: problemas escolares, problemas familiares y problemas con el alcohol y las drogas, así como el suicidio.

El libro *Aplicaciones Clínicas del MMPI-A* de Robert P. Archer y Radhika Krishnamurthy es una obra complementaria al manual en español de la prueba ya que proporciona información relevante sobre cómo administrar, calificar, e interpretar el instrumento, además de proveer información sobre las fortalezas y debilidades de éste.

Los autores a través de la obra, presentan una gran variedad de información para los profesionales que requieren de un conocimiento preciso sobre la evaluación de la personalidad adolescente. En el texto se pueden encontrar datos de las escalas y subescalas del MMPI-A, los métodos de cuantificación e interpretación clínica, así como los tipos de códigos par la interpretación de los perfiles.

Otro aspecto muy importante de la obra de Robert P. Archer y Radhika Krishnamurthy es la descripción de los reportes de casos ilustrativos sobre la problemática adolescente. Especialmente porque de los resultados obtenidos en el MMPI-A pueden derivarse hipótesis tanto del estado emocional del evaluado, como la forma en que pueden ayudar a un tratamiento.

Así mismo se tratan temas relevantes que comprenden la aplicación a poblaciones especiales de adolescentes como delincuentes juveniles, personas que abusan de sustancias, adolescentes que han sufrido abuso sexual y a los adolescentes con trastornos alimentarios.

Es evidente que esta obra representa una importante aproximación del lector, hacia el conocimiento detallado del MMPI-A, para que de manera organizada y segura pueda llevar a cabo los procedimientos de evaluación de la personalidad adolescente.

Claves para la evaluación con WISC-IV, 2ª edición

Dawn P. Flanagan y Alan S. Kaufman

Por María Santos Becerril y Beatriz Sánchez Pérez

En el campo de la evaluación intelectual, David Wechsler, como clínico profesional, nunca olvidó la importancia de obtener una imagen completa del individuo, incluyendo las experiencias socioeducativas, las motivaciones personales y las características de personalidad. Wechsler conocía bien el arte de la evaluación psicológica y sabía que, aunque las valoraciones cognitivas psico-métricamente sólidas representan una pieza importante, sólo son una fuente de información acerca de un individuo.

De acuerdo con Matarazzo (2003) pocos profesionales negarían que al desarrollar sus escalas, David Wechsler realizó una contribución esencial a uno de los mayores logros de la psicología (la evaluación científica de los elementos críticos de la inteligencia humana).

Particularmente, la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV (WISC-IV), al incorporar la investigación contemporánea sobre desarrollo cognitivo, evaluación intelectual y procesos cognitivos dentro del proceso de revisión, se ha vuelto un instrumento único, distinto a su predecesor.

Este instrumento clínico de aplicación individual nos brinda una medida de la capacidad cognitiva general (CIT) y cuatro puntuaciones índice, que representan el funcionamiento del niño en dominios cognitivos más independientes. Como herramienta psicoeducativa, también es posible usarla como parte de una evaluación para identificar inteligencia sobresaliente, retraso mental, fortalezas y debilidades cognitivas. Asimismo, los resultados pueden servir como guía para la planeación de tratamientos en ambientes clínicos y educativos y puede proporcionar información clínica invaluable en la evaluación neuropsicológica y con propósitos de investigación.

En su texto, *Claves para la evaluación con WISC-IV, 2ª edición*, Dawn P. Flanagan y Alan S. Kaufman, buscan proporcionar una guía integral para la utilización de la escala. Los autores comienzan brindando un panorama general de las perspectivas históricas y contemporáneas de las escalas Wechsler así como un breve recuento histórico de la interpretación de ésta. Además, describen el WISC-IV y enfatizan sus características sobresalientes.

En los demás capítulos, proporcionan las bases para que tanto estudiantes como profesionales de la Psicología, cuenten con las herramientas necesarias para administrar, calificar e interpretar el WISC-IV. Para la interpretación, los autores consideraron simplificar la abrumadora tarea de generar interpretaciones psicométricas y clínicas significativas. Presentan una serie de pasos que ayudarán al profesional a organizar

los datos del WISC-IV de manera considerable, así como a interpretar el desempeño en el contexto de la teoría y la investigación actuales.

De forma complementaria, el método de interpretación propuesto por los autores, inicia con el análisis de los índices de la escala, posteriormente, identifican las fortalezas y debilidades de estos, tanto normativas como individuales. La interpretación de las variaciones en el perfil de índices del niño ofrece información confiable y significativa acerca del desempeño de un menor en el WISC-IV, pues identifica las áreas de fortaleza y debilidad en su funcionamiento cognitivo en comparación con otros niños de su edad.

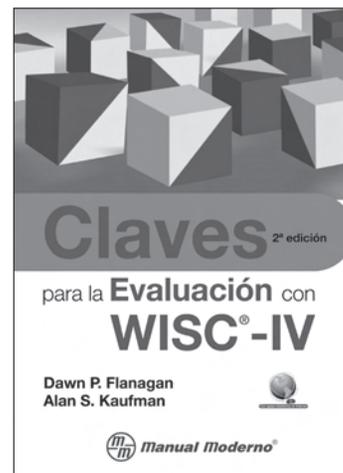
Asimismo, se incluyen los denominados compuestos del WISC-IV (a los cuales los autores han nombrado *Grupos clínicos*) para aquellos profesionales que buscan una evaluación más completa y buscan ir más allá del CIT y del perfil de índices.

Finalmente, se proporciona un paso interpretativo opcional que permite una comparación entre los índices alternativos del WISC-IV; es decir, el Índice de Capacidad General (ICG) y el Índice de Competencia Cognitiva (ICC).

En los dos últimos capítulos del texto se incluyen datos de investigaciones y aplicaciones realizadas en grupos especiales como niños superdotados, con dificultades de aprendizaje y con diversidad cultural y lingüística; así como casos clínicos que ayudan a ejemplificar las utilidades que tanto el *WISC-IV* como *Claves para la evaluación con WISC-IV, 2ª edición* poseen.

A lo largo de todo el texto se enfatiza la información más importante en recuadros y figuras, lo cual brinda una guía práctica. Por último, cada capítulo contiene un cuestionario diseñado para ayudar al lector a consolidar lo que ha leído.

A pesar de todas las innovaciones y de las ejemplares características cuantitativas y cualitativas de muchas nuevas pruebas de inteligencia y sus revisiones, las escalas Wechsler siguen siendo primordiales en el campo. Por ello, la presente obra puede considerarse básica en la comprensión y manejo del WISC-IV ya que proporciona de forma precisa y clara, aquellos puntos clave útiles para su uso eficaz. De esta manera, los estudiantes y profesionales podrán perfeccionar sus habilidades en el uso del WISC-IV, que es considerada la medida de inteligencia más utilizada en todo el mundo.



ESTEREOTIPOS ASOCIADOS A LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA POLÍTICA POR UN SECTOR DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA EN COLOMBIA¹

STEREOTYPES ASSOCIATED WITH THE LEGITIMACY OF POLITICAL VIOLENCE
BY A COLLEGE POPULATION SECTOR IN COLOMBIA

IDALY BARRETO Y HENRY BORJA
Universidad Católica de Colombia

WILSON LÓPEZ-LÓPEZ
Pontificia Universidad Javeriana

Resumen: El presente estudio es de tipo descriptivo multidimensional y tiene como objetivo establecer la asociación entre los estereotipos que tiene un sector de la población joven universitaria en Bogotá acerca del Ejército de Colombia y las agrupaciones armadas ilegales AUC (Autodefensas Unidas de Colombia) y FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) con la legitimación de la violencia política en Colombia. Para ello se diseñó una encuesta de 17 preguntas abiertas y se aplicó a 300 jóvenes universitarios pertenecientes a tres universidades privadas y tres públicas. Los resultados muestran que hay diferencias en el tipo de estereotipos que tienen los jóvenes universitarios frente a los actores armados legales e ilegales en Colombia. En referencia a los primeros, se usan principalmente creencias que los categorizan como patriotas; en cambio, hacia los grupos armados ilegales expresan creencias que los categorizan como proscritos.

Palabras clave: Estereotipos, violencia política, psicología, grupos armados, conflicto.

Abstract: This is a descriptive multidimensional study and aims to establish association between stereotypes that a young university population sector in Bogota has about Colombia's army and illegal armed groups AUC (United Self-Defense of Colombia) and FARC-EP (Revolutionary Armed Forces of Colombia) with legitimization of political violence in Colombia. For this, a 17 open questions survey was designed and applied to 300 university students from three public and three private universities. Results show that there are differences in the type of stereotypes that university students hold against the legal and illegal armed actors in Colombia. Referring to the first, they are mainly believed and categorized as patriots. By contrast, the illegal armed groups as outcasts. **Key words:** Stereotypes, political violence, psychological, arms groups, conflict.

Desde la perspectiva psicológica, la legitimación puede ser estudiada por sus efectos en procesos sociales relacionados con el conflicto, la violencia política, la construcción de culturas de paz (López & Sabucedo, 2007) y el cambio social. Kelman (2001), por ejemplo, ha usado el concepto de legitimidad para el análisis de la conducta social con temas como el papel de la iglesia en el cambio social, violación a los derechos humanos, entre los que están el asesinato y el uso de la tortura. De esta manera, los estudios sobre legitimación y deslegitimación que orientan esta investigación son afines a las actitudes, creencias y estereotipos que

tienen las personas frente a otros y a temas sociales como las violaciones a los derechos humanos (Kelman, 2001).

Kelman (2001) define legitimación como “el proceso de recategorización de una acción, política o demanda –o un sistema, grupo o persona– que fue previamente ilegítimo y se convierte en legítimo, o que fue previamente opcional y se convierte en obligatorio” (p. 57). De la misma manera, se refiere al concepto de deslegitimación como “el proceso inverso de recategorización, mientras que fue previamente legítimo ahora se convierte en ilegítimo, o lo que fue previamente obligatorio ahora se convierte en

¹ Este trabajo se desarrolló con la cooperación de la Corporación Universitaria Iberoamericana, la Universidad Católica de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana.

opcional” (p. 57). Esta definición de legitimidad basada en la categorización y recategorización de las personas y/o grupos es central para el estudio de la legitimación de la violencia política dado que se sustenta en el papel de las creencias estereotipadas para la diferenciación de los grupos. La violencia política es definida por las acciones que persiguen un objetivo político y que tienen como base el uso o la amenaza de la fuerza con el propósito de cambiar o mantener el ordenamiento social, y se caracteriza por el conflicto político entre las partes que pueden ser, entre otras, el Estado representado por sus Fuerzas Armadas, los grupos insurgentes y los grupos paramilitares.

A la violencia ejercida por el Estado se le conoce como violencia estatal y se caracteriza porque se excede en sus funciones traspasando los límites legales y legítimos con el propósito de mantener el orden social (Cortina, 1996). A la segunda se le conoce como violencia insurgente cuando se trata de grupos organizados que se enfrentan al Estado y cuentan con una ideología política empleada para justificar sus acciones violentas; aquí se diferencia la guerrilla del terrorismo. La guerrilla se caracteriza por enfrentar directamente al ejército oficial haciendo de la violencia el instrumento esencial para lograr sus objetivos. Por el contrario, el terrorismo está dirigido contra la población en general con el objetivo de quebrantar la resistencia psicológica del adversario (Cortina, 1996). En lo que se refiere a la violencia paramilitar, Kálivas y Arjona (2005) afirman que se caracteriza por la relación directa o indirecta que tienen los grupos armados con “el Estado y sus agentes locales, conformados por el Estado o tolerados por éste, pero que se encuentran por fuera de su estructura formal” (p. 29). El elemento común en los tres casos es el uso de la violencia como instrumento para la consecución de objetivos políticos.

De acuerdo con lo anterior, las diferencias grupales se acentúan cuando existe conflicto político, y las creencias estereotipadas tienen un papel central en las relaciones que establecen las personas con su contexto para sentirse parte de un grupo. Esta pertenencia le brinda al individuo tanto el apoyo y protección en su vida cotidiana como la oportunidad de identificar una serie de características que lo relacionan con su grupo y lo diferencian de otros, siendo más probable relacionarse con aquellas personas del sistema social que posean características agradables (Mazzara, 1998). Por el contrario, aquellas características o información negativa utilizadas por las personas para establecer diversas categorías e imágenes de los grupos sociales se pueden considerar como una función de los estereotipos que “permite abarcar el total de las características negativas atribuidas en determinados contextos a ciertos grupos sociales” (Mazzara, 1998, p. 15).

De manera más precisa, Worchel, Cooper, Goethals y Olson (2002) definen estereotipo como “la creencia de que los miembros de un grupo comparten una característica particular” (p. 194); Gómez (2007) presenta una revisión detallada de definiciones propuestas por diferentes autores

desde el año 1922 hasta 1999 donde definen estereotipo como “el conjunto de creencias sobre las características que se asignan al grupo” (p. 218). Por su parte, Mazzara (1998) lo define como un “conjunto coherente y bastante rígido de creencias negativas que un cierto grupo comparte respecto a otro grupo o categoría social” (p. 16) y poseen tres características centrales: Que son socialmente compartidas por un grupo específico, tienden a la generalización y la rigidez, debido a que los estereotipos son difícilmente modificables.

Estas definiciones, como la mayoría de las que se encuentran en la literatura, comparten el hecho de que los estereotipos se caracterizan por un componente cognitivo que se tiene sobre los grupos, ya sea con una connotación negativa o positiva. Este predominio del paradigma cognitivo se debe, en gran parte, a los aportes de Henri Tajfel (1984), quien estudió los estereotipos en temas sociales como la guerra, la paz, justificación de acciones violentas y acción colectiva, entre otras más. En el caso de la violencia política, se han identificado creencias estereotipadas con una función inminentemente negativa, pues están orientadas a deslegitimar al adversario (Sabucedo, Rodríguez & Fernández, 2002).

En ese sentido, la pertenencia a un grupo favorece la identificación y confirmación del enemigo (Mazzara, 1998), convirtiendo así al individuo en un exponente de las ideas, de los estereotipos y prejuicios manifestados por el grupo y permitiendo generalizarlos a todos los miembros del exogrupo mediante estereotipos relacionados con rasgos de personalidad, comparación de grupos, deshumanización y cualidades morales, entre otras. En estas circunstancias, tal y como lo plantea Mazzara (1998), la identificación negativa de los otros grupos puede hacer que se genere conflicto, violencia, marginación, exclusión e incluso negación de formas de existencia humana en condiciones de dignidad (Barrero, 2006). Un ejemplo de ello se presenta en el estudio sobre creencias realizado por Bar-Tal (2000), donde las creencias deslegitimadoras son estereotipos extremadamente negativos con implicaciones afectivas y conductuales claramente definidas. Estas características extremadamente negativas son atribuidas a otro grupo con el propósito de excluirlo de un grupo humano aceptable y negar su humanidad.

En el caso colombiano, se han identificado creencias estereotipadas en la construcción de discursos legitimadores de la violencia política de grupos armados legales (esta denominación incluye a las Fuerzas Armadas, Policía e Instituciones de Seguridad del Estado Colombiano) e ilegales (esta denominación incluye a los distintos Grupos de Autodefensas y Grupos Guerrilleros) (Borja-Orozco, Barreto, Sabucedo & López-López, 2008; Sabucedo, Barreto, Borja, De la Corte & Durán, 2006). Estos estudios identifican creencias que deslegitiman al adversario por medio de la deshumanización y proscripción de los miembros del grupo al que pertenecen.

Este marco de deslegitimación de los grupos violentos es especialmente de interés, dado que se relaciona directamente con la incorporación efectiva de personas

y grupos armados ilegales en proceso de desmovilización (en el año 2003, durante el mandato del presidente Álvaro Uribe Vélez, se establecieron beneficios jurídicos para la reinserción de los miembros de las Autodefensas Ilegales y Grupos Armados Ilegales. En el año 2005, se estableció el marco jurídico (Ley de Justicia y Paz) para el proceso de desmovilización de los paramilitares). Según los lineamientos de la Política Nacional de Reintegración Social y Económica (Política propuesta por el Gobierno Colombiano publicada en el año 2008 con las directrices sociales y económicas que promueven la incorporación efectiva de los desmovilizados fundamentada en tres componentes: 1) Desarme y desmovilización, 2) Reinserción y 3) Reintegración), se busca el mejoramiento de la calidad de vida de los desmovilizados en un marco de corresponsabilidad tanto de los desmovilizados y sus familias como de la comunidad que les rodea. Según el Conpes (2008), entre agosto de 2002 y octubre de 2008, en Colombia se han desmovilizado de manera voluntaria e individual 17 450 personas y de manera voluntaria y colectiva 31 778 personas. Según estadísticas del Ministerio de Defensa citadas en el documento sobre Política Nacional de Reintegración Social y Económica para Personas y Grupos Armados Ilegales, 91% de los desmovilizados son hombres de edades entre 18 y 25 años (26.6%) y entre 26 y 40 años (63.8%). Su perfil educativo, al momento de la desmovilización, fue mayoritariamente de nivel primaria (51.59% colectivo y 59.99% individual), que en julio de 2008 con la colaboración de la Alta Consejería para la Reintegración se convirtió en el segundo (51.59% colectivo y 59.99% individual), pues el nivel secundaria ocupó el primer lugar en formación educativa (53.04% colectivo y 47.14 individual).

Estas estadísticas muestran que existe en la población desmovilizada interés por mejorar el nivel educativo en todos los niveles, pues al momento de la desmovilización se registró un porcentaje de 1.06% colectiva y 0.62% individual con estudios de Educación Superior, cifra que para julio de 2008 aumentó a 3.89% colectiva y 4.35% individual (Ministerio de Defensa citado por Conpes, 2008). Estos logros educativos necesariamente requieren de entornos de aprendizaje en un marco de convivencia y reconciliación por parte de los desmovilizados y de estudiantes de primaria, secundaria y educación superior. Por tal razón, el propósito de esta investigación se orienta al análisis de los diferentes estereotipos que tienen los miembros de una comunidad receptora (estudiantes universitarios) sobre los diferentes grupos y, por ende, sus miembros y ex-miembros que pertenecen o pertenecieron a grupos armados ilegales, de los que se tienen estereotipos sociales emanados de un conflicto armado que lleva más de cinco décadas en Colombia y que juegan un papel central en la legitimación o deslegitimación de personas ex-combatientes de grupos armados ilegales y, por tanto, en el proceso de reincorporación e inclusión al sistema educativo.

VARIABLES

En los últimos años han cobrado gran importancia los estudios textuales realizados con el apoyo de programas informáticos diseñados para el análisis cuantitativo de datos textuales sostenidos en la lexicometría, cuyo enfoque cuantitativo permite el estudio de textos para establecer relaciones estadísticas entre las unidades léxicas (Behar, 1993). Una de las aplicaciones de esta metodología es el tratamiento conexo de respuestas a preguntas abiertas y cerradas que permiten establecer relaciones entre variables mediante la construcción de tablas léxicas agregadas; éstas permiten visualizar la dispersión del vocabulario según una o varias particiones del corpus, por ejemplo, sexo, estrato, etc. (Bécue, 1991). Por lo anterior, las variables propuestas en este estudio son de tipo textual –constituidas por el texto de la respuesta a pregunta abierta– y de tipo nominal –compuestas por las modalidades de respuesta a pregunta cerrada que se definen en la Tabla 1.

MÉTODO

Diseño

El diseño es no experimental de tipo transversal, dado que los datos se recolectaron en un solo momento con el propósito de describir y analizar la asociación entre las variables (Hernández, Fernández & Baptista, 1991).

Tipo de estudio

Esta investigación es de tipo descriptivo multidimensional, que es de gran aporte para cuantificar y relacionar textos (Peña, 2000), dado que la estadística textual permite el análisis de preguntas abiertas y su relación con reactivos de tipo nominal por medio del análisis de correspondencias utilizando la prueba no paramétrica X^2 . Dichos análisis son posibles con el paquete estadístico SPAD y, según Lebart, Salem y Bécue (2000), se realiza en dos etapas. La primera, descriptiva unidimensional, se caracteriza por resumir y cuantificar la frecuencia relativa de palabras o estructuras del lenguaje. La segunda, descriptiva multidimensional, se caracteriza por la aplicación de herramientas estadísticas para investigar cuantitativamente la estructura de asociación de palabras en un texto.

Participantes

La muestra seleccionada es no probabilística de tipo intencional. Los criterios de selección fueron: Ser estudiante de una universidad pública o privada. No se tuvieron en cuenta aspectos como la edad, el sexo o el semestre.

Tabla 1. Variables y modalidades

Variable	Definición	Nivel de medición	Modalidades
Sexo	Condición biológica que diferencia a las personas en grupos con características comunes	Nominal	Femenino Masculino
Estado Civil	Condición legal de las personas que establece derechos y deberes	Nominal	Soltero Casado Separado Viudo
Estrato	Clasificación que utiliza el Estado colombiano para establecer las condiciones residenciales y socioeconómicas de los ciudadanos	Nominal	Estrato 1 Estrato 2 Estrato 3 Estrato 4 Estrato 5 Estrato 6
Partido político	Grupo de personas cuyos fines políticos se vinculan con la consecución de cargos gubernamentales mediante la votación electoral	Nominal	Liberal Polo Conservador Convergencia Ciudadana Mira Cambio Radical Equipo Colombia La U Otro
Universidad	Institución dedicada a la enseñanza de la educación superior e investigación	Nominal	Pública Privada
Medios de comunicación	Formas diferentes de comunicar a otros contenidos informativos o ideológicos	Nominal	Televisión Radio Prensa Revistas Web Amigos
Legitimación de la violencia política	Proceso de categorización o recategorización de grupos orientado a justificar acciones violentas	Textual	No aplica
Estereotipos	Creencias compartidas por un grupo respecto a otro grupo	Textual	No aplica

Se realizaron en total 300 entrevistas en las que participaron 150 estudiantes de universidades privadas y 150 estudiantes de universidades públicas de manera voluntaria. La muestra tuvo mayor participación de mujeres (68.67%) que de hombres (31.33%), en condición de soltería (93.67%), de nivel socioeconómico 2 (23.67%), 3 (49.67%) y 4 (14.33%) principalmente, en su mayoría (53%) con ninguna preferencia por algún partido político.

Instrumento

Se construyó una encuesta estructurada con 12 preguntas abiertas y 5 preguntas cerradas sometida a evaluación de

tres jueces expertos. En esta investigación se consideraron tres dimensiones de análisis: 1) dimensión socio-demográfica, 2) dimensión de legitimación de la violencia política y 3) dimensión de estereotipos de grupos armados legales e ilegales. La dimensión socio-demográfica incluyó las características demográficas, de filiación política y acceso a diferentes medios de comunicación. La dimensión de legitimación de la violencia política estuvo orientada a indagar por medio de preguntas abiertas y cerradas el reconocimiento que tienen los jóvenes sobre el conflicto social, armado, político, económico y/o bélico en Colombia, los actores que participan en él, la justificación y los argumentos de la misma frente a las acciones violentas de grupos armados legales e ilegales, así como las consecuen-

cias del uso de la violencia como estrategia de consecución de objetivos políticos. La última dimensión, estereotipos de grupos armados legales e ilegales, indagó sobre las creencias grupales (estereotipos) que, frente a los miembros y las acciones violentas de grupos armados legales e ilegales, tiene un segmento de los jóvenes universitarios de la ciudad de Bogotá.

Procedimiento

La investigación se realizó en tres fases: 1) diseño y validación por jueces del instrumento, 2) recolección de información mediante la aplicación de encuestas (en el año 2008) en las aulas de clase en cada una de las instituciones universitarias con una duración aproximada de 40 minutos y 3) sistematización y análisis de los datos.

Análisis de los datos

Para el análisis de las variables textuales se realizaron análisis lexicométricos (listados de frecuencia de palabras y segmentos repetidos) que posteriormente, junto con las variables nominales, fueron estudiados con el análisis de correspondencias. Para ello se utilizó el software SPAD versión 6.0.

RESULTADOS

Significado de violencia política

Respecto de las expresiones manifestadas por los jóvenes universitarios frente a la pregunta sobre el significado de la violencia política, se muestra en la Tabla 2 que el con-

cepto se vincula principalmente con actores y contextos políticos en los que está de por medio el poder en el marco de la gobernabilidad. Se expresa de igual manera un reconocimiento a la existencia de un conflicto en Colombia.

De manera más amplia, los segmentos presentados en la Tabla 3 muestran que los referentes del conflicto en el contexto político son los partidos políticos, los grupos armados y el Estado, considerando, así, la consecución del poder como un elemento importante en la definición de la violencia política.

Conflicto y actores

Esta dimensión está orientada a conocer si los jóvenes universitarios reconocen la existencia de un conflicto en Colombia. De manera consistente con la dimensión anterior, los resultados presentados en la Tabla 4 evidencian que hay un reconocimiento del conflicto armado, social y político. Sin embargo, también es importante anotar que, frente al conflicto económico, 50% de los jóvenes lo reconoce y el otro 50%, no. Por el contrario, cuando se pregunta si en Colombia se viven condiciones de guerra, la mayor parte de los universitarios manifiesta que no.

Estos resultados ponen de manifiesto que, si se reconoce un conflicto de orden político, por tanto, social y armado, éste debe tener, como se expresa en la definición de violencia política, unos grupos armados que se enfrentan al Estado. En este marco, en la Tabla 5 se presentan los grupos que los jóvenes (pregunta abierta) identifican como actores ilegales del conflicto en Colombia; los grupos insurgentes, como las FARC-EP y el *Eln*, son los que se mencionan con mayor frecuencia. En segundo lugar, se mencionan, con expresiones diferentes, grupos de naturaleza contrainsurgente, como *paramilitares*, *Auc*, y *águilas negras*. Finalmente, con menor frecuencia se encuentran expresiones relacionadas con grupos de delincuencia común y narcotráfico.

Tabla 2. Inventario de palabras sobre el significado de la violencia política en Colombia

Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia
Violencia	116	Colombia	31	Lucha	16
Política	113	Conflicto	29	Corrupción	14
Políticos	68	Político	28	Población	14
Poder	66	Gobierno	25	Intereses	14
Partidos	43	Políticas	21	Conflictos	13
País	40	Partido	19	Genera	12
Estado	35	Personas	19	Actos	12
Pueblo	34	Agresión	19	Social	11
Grupos	32	Guerra	19	Diversos	11
Diferentes	31	Derechos	18	Fin	11

Tabla 3. Inventario de segmentos sobre el significado de la violencia política en Colombia

Segmentos	Frecuencia	Segmentos	Frecuencia
Violencia Política	75	Entre los Partidos	5
Partidos Políticos	21	Diferentes Partidos Políticos	5
Política en Colombia	17	Nuestro País	5
La Violencia Política en Colombia	15	Conflicto de Intereses	4
Diferentes Partidos	11	Diferentes Grupos	4
Entre Partidos	11	Entre los Partidos Políticos	4
Grupos Armados	8	Por Parte del Estado	4
Grupos Políticos	7	La Población Civil	4
Llegar al Poder	6	Los Grupos Armados	4
Poder Político	6	Tipo de Violencia	4

Legitimación de la violencia política

En el marco de la legitimación de las acciones armadas que realizan grupos tanto legales como ilegales, los jóvenes universitarios expresan su rechazo a aquellas que provie-

nen de grupos armados ilegales (Tabla 6), puesto que en el caso de la guerrilla las acciones armadas se asocian a una pérdida de ideales o ideología del grupo armado, pues sus acciones atentan más contra el pueblo que contra el Estado como se evidencia en la Tabla 7. Por su parte, la no justificación de las acciones armadas de las AUC se asocia con que las acciones de este grupo ilegal se dan contra la guerrilla y contra el pueblo, y, además, por nexos con el narcotráfico (Tabla 8).

Por el contrario, cuando se pregunta si las acciones armadas que realiza el ejército tienen justificación, 60.33% de los jóvenes universitarios manifiesta que sí, mientras que 30.33% expresa que no. Las acciones son consideradas favorablemente, pues tienen como propósito la defensa y seguridad de los ciudadanos frente a las acciones armadas de grupos armados ilegales (Tabla 9).

Frente a lo anterior, en la pregunta que indaga por la fundamentación ideológica de las acciones de violencia política, 44% de los jóvenes manifiesta que sí la tiene y 52.67%, que no existe justificación alguna para el uso de la violencia. En esta pregunta, nuevamente los jóvenes asocian el uso de la violencia con la disputa por el poder político (Tabla 10).

Tabla 4. Distribución de frecuencias para el reconocimiento del conflicto

Tipo de Conflicto	Modalidad	Individuos	Porcentaje
Conflicto Social	Sí	194	64.67
	No	106	35.33
Conflicto Armado	Sí	213	71.00
	No	87	29.00
Conflicto Político	Sí	187	62.33
	No	113	37.67
Conflicto Económico	Sí	150	50.00
	No	150	50.00
Guerra	Sí	97	32.33
	No	203	67.67

Tabla 5. Inventario de palabras sobre grupos armados ilegales en Colombia

Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia
Farc	251	Común	21	Narcotráfico	10
Eln	195	Delincuencia	21	Armados	9
Paramilitares	121	Ilegales	17	Colombia	9
Auc	90	Fuerzas	14	Narcotraficantes	7
Guerrilla	53	Estado	13	Paras	7
Grupos	48	Epl	13	Paramilitarismo	6
Águilas negras	34	Armadas	13	Pandillas	6
Autodefensas	29	Guerrillas	11	Revolucionarias	5

Estereotipos sobre los actores del conflicto

Los estereotipos que los jóvenes universitarios tienen sobre los actores del conflicto muestran que, entre las creencias más frecuentes frente a las FARC-EP (Tabla 11), están aquellas que proscriben tanto al grupo como las acciones

realizadas por el mismo; la palabra *terroristas* (42) presenta mayor frecuencia de repetición. En esta misma categoría de proscripción, se encuentran expresiones como *violencia*, *asesinos*, *narcotráfico*, *secuestro*, *narcotraficantes*, entre otras. También se identifican expresiones que los incluyen en la categoría de deshumanización con la expresión *inhumanos*. De acuerdo con lo anterior, la mayor parte de las creencias que se tienen frente a este grupo armado ilegal tiene una connotación negativa tanto para el grupo como para las acciones realizadas por él, en la que se evidencia nuevamente una pérdida de ideología.

En lo que se refiere al grupo armado ilegal AUC, los jóvenes proscriben, al igual que con las FARC-EP, al grupo y las acciones que realizan con palabras como *asesinos*, *terroristas* y *narcotraficantes*. En este caso particular, se evidencia además una mención al estamento legal con palabras como *Estado*, *Uribe* y *parapolítica*, que pone de manifiesto una asociación entre estos grupos armados ilegales con el Estado (Tabla 12).

Tabla 6. Distribución de frecuencias para la justificación de las acciones armadas de grupos armados ilegales

Grupo	Modalidad	Individuos	Porcentaje
Guerrillas	Sí	32	10,67
	No	250	83,33
Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)	Sí	25	8,33
	No	243	81,00

Tabla 7. Inventario de palabras sobre la justificación de las acciones armadas de la guerrilla

Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia
No	201	Estado	22	Gobierno	15
Acciones	37	Vida	22	Grupos	15
Pueblo	33	Justifica	22	Guerra	14
Contra	33	País	21	Actos	14
Ellos	31	Inocentes	17	Narcotráfico	14
Violencia	29	Poder	17	Matar	14
Personas	29	Derechos	16	Atentan	13
Justificación	25	Población	16		
Ideales	23	Gente	15		

Tabla 8. Inventario de palabras sobre la justificación de las acciones armadas de las AUC

Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia
No	146	Ideales	13	Gente	8
Acciones	27	Pueblo	13	Campesinos	8
Violencia	23	Guerrilla	12	Sociedad	8
Justificación	22	Acción	11	Humanos	8
Contra	21	Vida	11	Narcotráfico	7
Personas	19	Armada	9	Intereses	7
Sí	19	Poder	9	Grupo	7
Derechos	15	Guerra	9	Muerte	7
Justifica	14	Lucha	8	Grupos	7
Población	14	Atentan	8	Civil	7

Tabla 9. Inventario de palabras sobre la justificación de las acciones armadas del ejército

Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia
No	144	Ejército	22	Guerrilla	11
Grupos	51	Defender	20	Grupo	11
Sí	48	Estado	20	Derechos	10
Violencia	37	Contra	19	Acabar	10
País	30	Ilegales	19	Sociedad	10
Pueblo	28	Vida	17	Conflicto	10
Acciones	26	Justificación	15	Derecho	10
Guerra	24	Defensa	13	Civil	10
Personas	23	Bienestar	12	Seguridad	10
Armados	23	Nacional	11	Población	10

Tabla 10. Inventario de palabras sobre el fundamento ideológico de la violencia política

Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia
No	104	Grupos	17	Acciones	10
Violencia	39	Grupo	15	Personas	10
Poder	37	Pueblo	15	Políticos	10
Ideología	36	Ideologías	14	Económicos	10
Fundamento	34	Principio	13	Dinero	10
Sí	34	Ideales	13	Vida	8
Ideológico	27	País	12	Idea	8
Intereses	24	Guerra	11	Lucha	8
Política	19	Ideal	11		

Tabla 11. Estereotipos sobre las FARC-EP

Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia
Terroristas	42	Secuestro	15	Criminales	10
Pueblo	37	Narcotraficantes	14	Ideal	9
Violencia	34	Personas	14	Ideología	8
Asesinos	27	Muerte	13	Perdieron	8
Grupo	26	Revolución	12	Revolucionarios	7
Ejército	21	Violentos	11	Intereses	7
Poder	19	Lucha	11	Estado	7
Ideales	19	Terrorismo	10	Fuerza	7
Narcotráfico	18	País	10	Humanos	7
Inhumanos	17	Guerra	10	Injusticia	7

Tabla 12. Estereotipos sobre las AUC

Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia
Asesinos	38	Terrorismo	7	Estado	6
Violencia	27	Derechos	7	Uribe	5
Terroristas	22	Muerte	7	Desplazamiento	5
Grupo	22	Poder	7	Guerra	5
Pueblo	12	Delincuentes	7	Masacre	5
Narcotraficantes	10	Ideales	7	Narcotráfico	5
Violentos	10	Lucha	6	Injusticia	5
Ejército	9	Personas	6	Matones	5
Gobierno	9	Ilegales	6	Acciones	5
Grupos	8	Corruptos	6	Guerrilla	5

Por el contrario, cuando se pregunta por las creencias que se tienen frente al ejército colombiano, los estereotipos tienen una connotación positiva generalmente asociada al *heroísmo* y *valentía* de los militares en protección y defensa del pueblo colombiano. No obstante, se encuentra con menor frecuencia creencias negativas que se vinculan, entre otros, a delitos como el *asesinato* y la *corrupción* (Tabla 13).

Estereotipos y legitimación de la violencia política

Se realizó un análisis de correspondencias con el propósito de establecer la asociación entre la legitimación de la violencia política y los estereotipos que un sector de los jóvenes universitarios en la ciudad de Bogotá tiene acerca del Estado y las agrupaciones armadas ilegales AUC (Autodefensas Unidas de Colombia) y FARC-EP (Fuerzas Armadas

Revolucionarias de Colombia). Este método facilita la presentación de los datos en un plano bidimensional en el que se ilustran los elementos presentados en los apartados anteriores, es decir, los resultados lingüísticos con que los jóvenes describen los estereotipos de los grupos armados ilegales y el Ejército colombiano y los argumentos por los que justifican o no la violencia política. Lo anterior se asocia a los resultados de justificación de la violencia en términos categóricos (sí o no) de los diferentes actores del conflicto. Adicionalmente, como referente contextual en el proceso de interpretación, también se incluyen los resultados que hacen referencia al reconocimiento del conflicto en Colombia.

Los resultados del análisis de correspondencias que se presentan en la Figura 1 muestran que la representación obtenida del primer plano explica 36.34% la estructura de los datos que constituyen la representación de los estereotipos de grupos armados legales e ilegales frente a la justificación de la violencia política en Colombia.

Tabla 13. Estereotipos sobre el Ejército

Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia	Palabras	Frecuencia
Pueblo	24	Gobierno	12	Defensa	9
Estado	19	Poder	12	Nacional	8
Héroes	17	Corrupción	12	Patria	8
Fuerza	17	Protección	11	Defender	8
Seguridad	17	Valientes	11	Intereses	8
Violencia	16	Ejército	10	Hombres	8
Asesinos	14	Lucha	10	Colombia	7
Luchadores	13	País	9	Títeres	7
Grupo	13	Ordenes	9	Abuso	6
Corruptos	12	Personas	9	Gente	6

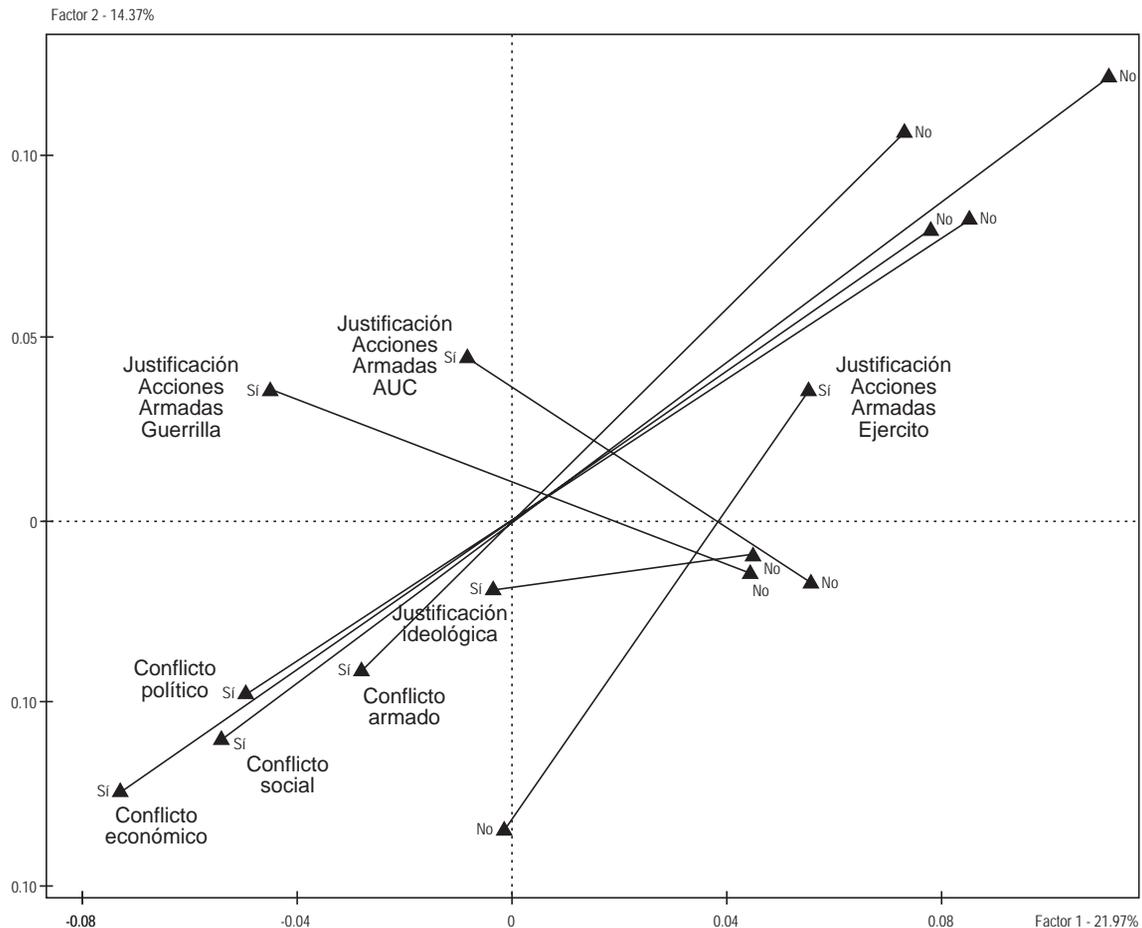


Figura 1. Plano factorial con actores, reconocimiento del conflicto y justificación ideológica.

El primer factor se denomina legalidad de la violencia y explica 21.97% de la varianza, dado que los elementos que lo componen son centrales para la distinción de acciones violentas ejercidas por actores legales e ilegales. En el cuadrante superior e inferior derecho se encuentra la justificación de acciones armadas violentas del Ejército colombiano. En oposición, en los cuadrantes superior e inferior izquierdo se encuentra la justificación de acciones armadas violentas de los grupos armados ilegales (FARC-EP y AUC). Es importante anotar que en este mismo factor, la justificación de acciones de violencia de los grupos armados ilegales se encuentra asociada al reconocimiento del conflicto y la justificación ideológica.

El segundo factor, que explica 14.37% de la varianza, se denomina legitimidad de la violencia, puesto que en él se agrupan elementos importantes para la justificación de la violencia. En los cuadrantes superior derecho e izquierdo, se encuentra que el elemento en común es la justificación de las acciones violentas al margen de la legalidad de los actores.

En los cuadrantes inferior izquierdo y derecho, se encuentran claramente los argumentos legitimadores de

la violencia política, el reconocimiento del conflicto y la justificación ideológica. Estos últimos elementos son los que tienen mayor contribución en este factor.

En la Figura 2, se muestran en el plano factorial las palabras con las que los estudiantes describen los estereotipos de los grupos armados legales e ilegales. En el cuadrante superior izquierdo, se encuentran los grupos armados ilegales que, en opinión de algunos jóvenes universitarios, tienen justificación para las acciones armadas que cometen. Dentro de las creencias mencionadas se encuentran el reconocimiento del *conflicto* y la categorización de los grupos guerrilleros como revolucionarios que se manifiestan en contra del *Gobierno*. En el lado opuesto (cuadrante superior derecho), se encuentra la agrupación de palabras con las que los jóvenes justifican las acciones del Ejército Colombiano; entre éstas, destacan aquellos elementos lingüísticos que los denominan de manera positiva, como son *héroes*, en coherencia con la connotación negativa de los grupos armados ilegales contra quienes se realizan acciones de defensa.

conflictiva facilita la comprensión de por qué algunas personas justifican acciones violentas en función de sus respectivas pertenencias a un grupo. Los datos empíricos muestran que 44% de los jóvenes consideran que el uso de la violencia tiene fundamentación ideológica, sustentada principalmente en la lucha del poder e intereses económicos de los grupos. Es importante evidenciar aquí la ausencia de argumentos relacionados con ideologías filosóficas y de injusticia social defendidas por los grupos que perpetran acciones violentas.

Según la tesis propuesta por Barreto (2004) y Borja (2004) sobre la legitimación de la violencia política, a esta dinámica de conflicto de intereses políticos (poder) caracterizada por el uso de la violencia subyace una explicación psicosocial desde la teoría de la categorización social, dado que los jóvenes identifican y categorizan los distintos grupos que se encuentran en conflicto. Acorde con el concepto que tienen sobre violencia política, los jóvenes refieren principalmente a los actores armados ilegales, grupos guerrilleros y grupos paramilitares como los que se enfrentan por medio de la violencia entre ellos y a las Fuerzas Armadas del Estado, cuyo referente de indagación en este estudio fue el Ejército colombiano. Es importante anotar que, en este contexto de conflicto armado, los jóvenes también incluyen a los grupos de narcotraficantes y pandillas de delincuencia común. Esta categorización facilita que los grupos que emplean la violencia como estrategia de consecución de objetivos políticos realicen construcciones ideológicas con el propósito de persuadir a los miembros de sus grupos y de la sociedad en general mediante la categorización de los adversarios con creencias estereotipadas que sirvan para legitimar o participar en la violencia política.

Los datos de esta investigación, comparados con los estudios realizados por Sabucedo et al. (2006), Borja-Orozco et al. (2008) y Borja, Barreto, Alzate, Sabucedo y López-López (2009) sobre las creencias legitimadoras difundidas por medio del discurso por grupos armados legales e ilegales muestran que los esfuerzos estratégicos de estos grupos se identifican en la construcción de interpretaciones compartidas de la situación colombiana realizada por jóvenes universitarios. Es así como los principales estereotipos que tienen los jóvenes universitarios sobre las FARC-EP son de tipo proscriptivo, cuyo principal rótulo es el uso de la palabra *terroristas*.

Estos resultados son consistentes con el estudio realizado por Borja et al. (2009), en el que analizaron el discurso del Gobierno Colombiano durante el mandato del presidente Andrés Pastrana. En ese estudio, se encontró que, en condiciones de violencia política, los grupos, incluidos los gubernamentales, generan creencias más extremas contra el adversario. Es así como los resultados obtenidos mediante el análisis textual de los discursos difundidos después de la ruptura del proceso de paz muestran que se intensificó el uso de la palabra *terroristas* “con una nominación precisa de un grupo en particular,

las Farc” (p. 625). En la misma categoría de proscripción se encuentran los estereotipos más usados por los jóvenes universitarios para referirse a los grupos paramilitares con expresiones como *asesinos* y *terroristas*, entre otras. Por el contrario, cuando se trata de expresar creencias estereotipadas sobre el Ejército colombiano, los jóvenes acuden a denominaciones positivas asociadas a creencias sobre patriotismo.

Estas creencias estereotipadas, según lo expresado anteriormente, cumplen un papel central en la manera como se identifican, categorizan y comparan los grupos sociales. En este sentido, las personas se comportan con los otros según las creencias positivas o negativas que posean del grupo al que éstos pertenecen o pertenecieron. Esta circunstancia pone de relieve la necesidad de intervenir desde una perspectiva psicosocial pues, como se mostró con los resultados de esta investigación, la comunidad universitaria tiene creencias estereotipadas negativas sobre los grupos armados ilegales que se pueden generalizar y atribuir a militantes y ex militantes, posibilitando así la aparición de marginación y/o exclusión social en procesos de reinserción social.

Los datos del presente estudio deberán interpretarse de manera tentativa, puesto que sólo se trabajó con estudiantes universitarios.

En el contexto de este estudio, desde el 2003 en Colombia se han desmovilizado miembros tanto de grupos guerrilleros como paramilitares y se han realizado acuerdos jurídicos, sociales y económicos orientados a facilitar la reintegración, entre otros, a contextos educativos. Por ello, es necesario dar continuidad al estudio de los estereotipos en comunidades receptoras y entornos laborales y educativos distintos a los de Educación Superior.

REFERENCIAS

- Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: La definición de la violencia. *Ayer*, 13, 17-55.
- Barrero, E. (2006). *De Macondo a Mancuso. Conflicto, violencia política y guerra psicológica en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde abajo.
- Barreto, I. (2004). *Análisis textual del discurso legitimador de las FARC-EP*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Bar-Tal, D. (2000). *Shared belief in a society. Social Psychological Analysis*. Estados Unidos: Sage publications.
- Bécue, M. (1991). Papers. *Revista de Sociología*, 37, 113-134.
- Behar, J. (1993). Aproximación al análisis textual informatizado. *Anuario de Psicología*, 59, 61-78.
- Borja, H. (2004). *Legitimación de la violencia política. Paramilitarismo y Estado*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Borja, H., Barreto, I., Alzate, M., Sabucedo, J. M. & López-López, W. (2009). Creencias sobre el adversario, violencia política y procesos de paz. *Psicothema*, 21(4), 622-627.

- Borja-Orozco, H., Barreto, I., Sabucedo, J. M. & López-López, W. (2008). Construcción del discurso deslegitimador del adversario: Gobierno y paramilitarismo en Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(2), 571-583.
- Conpes. (2008). Política nacional de reintegración social y económica para personas y grupos armados ilegales. Recuperado en http://www.reintegracion.gov.co/Es/proceso_ddr/Documents/manuales/Documento_Conpes_Reintegracion_Numero_3554.pdf
- Cortina, A. (1996). Ética y violencia política. *Sistema*, 132-133, 57-71.
- Gómez, J. A. (2007). Estereotipos. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Eds.), *Psicología Social* (3a. ed., pp. 243-266). Madrid: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kalivas, S. & Arjona, A. (2005). Paramilitarismo: Una perspectiva teórica. En A. Rangel (Ed.), *El poder paramilitar*. Bogotá: Fundación Seguridad y Democracia, Editorial Planeta Colombiana.
- Kelman, H. (2001). Reflections on Social and Psychological Processes of Legitimization and Delegitimization. En J. Jost & B. Major (Eds.), *The Psychology of Legitimacy. Emerging Perspectives on Ideology, Justice, and Intergroup Relations*. Cambridge University Press.
- Lebart, L., Salem, A. & Bécue, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida-España: Milenio.
- López, L. W. & Sabucedo, J. M. (2007). Culture of peace and mass media. *European Psychologist*, 12(2), 147-155.
- Mazzara, B. (1998). *Estereotipos y Prejuicios*. Madrid, España: Acento Editorial.
- Peña, D. (2000). Prólogo. En L. Lebart, A. Salem & M. Bécue, *Análisis estadístico de textos* 15-16. Lleida-España: Milenio.
- Sabucedo, J. M., Barreto, I. Borja, H., De la Corte, L. & Durán, M. (2006). Legitimación de la violencia y contexto: Análisis textual del discurso de las FARC-EP. *Estudios de Psicología*, 27(3), 279-291.
- Sabucedo, J. M., Rodríguez, M. & Fernández, C. (2002). Construcción del discurso legitimador del terrorismo. *Psicothema*, 14, 72-77.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Editorial Herder.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. & Olson, J. (2002). *Psicología Social*. México: Thomson.

Recibido 16 de agosto de 2011
Aceptado 6 de octubre de 2011

VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA ANALIZAR EL PARÁMETRO DE MUTUALIDAD EN EL PROCESO DE INTERACCIÓN ENTRE IGUALES

PSYCHOMETRIC VALIDATION OF A TOOL FOR ANALYZING THE PARAMETER OF MUTUALITY IN THE PEER-INTERACTION PROCESS

ROSA MARÍA PONS PARRA* · JOSÉ MANUEL SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO
Universidad de Murcia

EDNA LUNA SERRANO, GRACIELA CORDERO ARROYO
Universidad Autónoma de Baja California

CLOTILDE LOMELI AGRUEL, TIBURCIO MORENO OLIVOS
Universidad Autónoma de Baja California

Resumen: El propósito de este trabajo es desarrollar y validar un instrumento que permita analizar el parámetro de mutualidad a partir de los procesos de interacción entre iguales que se desarrollan en las aulas organizadas con base en una metodología cooperativa. Se trabajó con una muestra intencional de 158 estudiantes de licenciatura y se desarrolló un instrumento que fue construido sobre la base de la observación de las interacciones lingüísticas de los estudiantes, en dos asignaturas y a lo largo de cuatro cursos académicos. El análisis factorial exploratorio arrojó una solución que estaba compuesta por seis factores: Formulación de puntos de vista propios, orientación hacia el otro, obtención de ayuda, producción de ayuda, nivel conversacional y control mutuo del trabajo; la varianza explicada es 54.55%.

Palabras clave: Interactividad, lenguaje en el aula, aprendizaje cooperativo, observación en el aula, enseñanza universitaria.

Abstract: The purpose is to develop and validate an instrument to analyze the parameter of mutuality in peer interactions following cooperative learning methodology. The sample was composed of 158 undergraduate students. An instrument was developed with base in the observation of the linguistic interactions of the students in two subjects during four courses. The factorial exploratory analysis threw a solution composed by six factors: Formulation of own points of view, orientation towards other one, obtaining help, production of help, conversational level and mutual control of the work; the explained variance is 54.55 %.

Key words: Interactivity, classroom speech, cooperative learning, classroom observation, university education.

Desde los comienzos del presente milenio existe una tendencia cada vez mayor a considerar el aula como una comunidad de aprendizaje (Misanchuck & Anderson, 2001). Esta tendencia y el giro que los diseños instruccionales experimentaron en la última década al tomar como eje central la noción de competencia (Pons et al., 2010) hicieron aflorar un nuevo paradigma instruccional que se

preocupa de la misma manera del comprender y el saber hacer, como del aprender a ser y el aprender a vivir juntos (*Report for the UNESCO about the education in the 21st century*), por lo que el trabajo en equipo se transforma en el eje fundamental de la acción instruccional (Delors, 1996). Ante esta perspectiva, no es de extrañar que el aprendizaje basado en las relaciones interpersonales y, por tanto, en la

* Dirigir correspondencia a Rosa María Pons Parra (rmpons@um.es), Departamento de Psicología Evolutiva, Facultad de Psicología, Universidad de Murcia, 30071 Murcia.

organización del trabajo en grupos que mantengan entre sí una alta interdependencia positiva de objetivos y metas se haya convertido en algo consustancial a las aulas actuales (Johnson & Johnson, 2008).

No resulta por tanto sorprendente que, en los últimos años, la investigación sobre aprendizaje cooperativo haya desbordado todas las previsiones imaginables y nos encontremos ante un ingente volumen de datos que, a pesar de las múltiples comunalidades que los distintos meta-análisis sobre el tema han encontrado, también arrojan algunos resultados contradictorios sobre sus efectos. La hipótesis más plausible, hasta el momento, para justificar estas discrepancias sigue siendo la establecida por Webb (1983), quien postula que los distintos modelos de interacción grupal pueden dar lugar a resultados diferentes, por cuanto no todos los tipos de interacción posibilitan las relaciones necesarias para alcanzar el éxito. En este sentido, y desde finales de la década de 1980, los estudios sobre aprendizaje cooperativo han destacado la importancia de dos parámetros a la hora de maximizar los efectos positivos que la aplicación de una metodología cooperativa en el aula tiene para los alumnos: Igualdad y mutualidad (Damon & Phelps, 1989). El parámetro de igualdad determina el grado de simetría de los roles desempeñados por los estudiantes en una actividad conjunta de aprendizaje y, en consecuencia, el flujo de las comunicaciones en el seno de la interacción grupal. Por su parte, el parámetro de mutualidad hace referencia al grado de conexión, profundidad y direccionalidad de las transacciones comunicativas que se producen en el transcurso de esa actividad, por lo que podríamos definirlo como “el modo de participación en la interacción” (Serrano & González-Herrero, 1996). La importancia de estos dos parámetros para la organización cooperativa del aula está determinada por el hecho de que condicionan la calidad y cantidad de las interacciones y, por tanto, la eficacia de los procesos de interactividad. A partir de los trabajos pioneros de Damon y Phelps (1989), se ha mantenido durante más de una década una especie de complementariedad lineal y unidireccional de estos parámetros, que asociaba la mayor o menor desigualdad (tutoría y cooperación) a niveles fluctuantes de mutualidad, y la igualdad (colaboración), a altos niveles de mutualidad (Colomina & Onrubia, 2001). Sin embargo, se descubrió la existencia de una interdependencia de ambos parámetros encontrando niveles de mutualidad y reciprocidad variables en cada una de las tres posibles estructuras interactivas generadas a partir del parámetro de igualdad, lo que le confiere a la mutualidad un estatus propio (Serrano & Pons, 2007).

Desde la hipótesis de la interdependencia, Hooper ya había demostrado que “cuando la mutualidad es alta, la interacción entre los estudiantes es amplia y dinámica y se genera un ambiente propicio para que se produzca un aumento del conocimiento y de la comprensión. En consecuencia, los grupos que presentan un alto nivel de mutualidad proporcionan ambientes de aprendizaje más

productivos” (Hooper, 1992, p. 23). Por otra parte, pero en el mismo orden de cosas, Selznik (1996) y Schwier (1999) identificaron diez elementos paramétricos que caracterizan a una Comunidad de Aprendizaje (historia, identidad, *mutualidad*, reciprocidad, pluralidad, autonomía, participación, integración, orientación hacia metas, tecnología y aprendizaje) y llegaron a la conclusión de que el parámetro de mutualidad es el más relevante para su desarrollo efectivo, por cuanto integra los elementos de comunicación, interdependencia y reciprocidad.

Estas implicaciones del parámetro de mutualidad para la constitución de grupos cooperativos de aprendizaje eficaz, sea cual sea la estructura interactiva planteada, pudieron confirmarse en estudios posteriores (Hooper, 2003; Schwier, en prensa; Serrano, González-Herrero & Pons, 2008). Desde estos nuevos planteamientos, lo que se propone es manejar las estructuras de tarea, recompensa y meta, en función de las tres estructuras interactivas (parámetro de igualdad) para lograr los mayores niveles posibles de mutualidad.

Sin embargo, y a pesar de la importancia dada al parámetro de mutualidad para lograr estructuras grupales eficaces desde la perspectiva del logro de los objetivos, ya sean académicos o sociales (Gillies, 2007), en la actualidad no se ha logrado constituir un corpus de investigación coherente debido, tanto a problemas metodológicos (diseños no comparables, unidades de observación inapropiadas), como sustantivos (medidas de interacción entre iguales excesivamente generales).

Una síntesis de la discusión en la literatura sobre los elementos que intervienen en el parámetro de mutualidad permite plantear al menos dos niveles de categorización (tarea de aprendizaje y proceso de interacción) anidados en seis atributos: 1) formulación de los puntos de vista propios, 2) orientación hacia el otro, 3) obtención y producción de conductas ajustadas de ayuda, 4) coordinación de roles, 5) control mutuo del trabajo y 6) nivel de conversación.

El primer atributo, *formulación de los puntos de vista propios*, supone la toma de conciencia del propio conocimiento y la necesidad de expresarlo de manera explícita. Como mecanismo de aprendizaje en la interacción entre iguales, debe su importancia al hecho de que, para hacerlo, se requiere aclarar, profundizar y reorganizar los propios conocimientos detectando y resolviendo eventuales lagunas e imprecisiones (Webb, 1991). El segundo, *orientación hacia el otro*, obedece a lo que Cazden (1991) denominó “discurso como relación con un auditorio” y supone beneficios en la resolución de una tarea cuando los estudiantes tratan de que sus compañeros comprendan sus argumentos. El tercero, *obtención y producción de conductas ajustadas de ayuda*, hace referencia al ajuste de la ayuda. Webb (1991) elaboró conclusiones particularmente esclarecedoras mostrando que, durante el trabajo en pequeños grupos, los estudiantes que demandaron ayuda y la recibieron mejoraron su ren-

dimiento individual posterior, siempre y cuando la ayuda recibida cumpliera dos condiciones: Adecuarse a la demanda explícita o implícitamente realizada y aplicarse de manera efectiva a la solución del problema o la tarea.

Además de ofrecer y recibir ayuda de manera mutua, los estudiantes pueden, en situaciones de cooperación, construir conjuntamente conocimientos a lo largo de la propia interactividad. En este sentido, Forman y Cazden (1985) presentaron un conjunto de ejemplos en los que estudiantes de Educación Primaria desarrollaron de manera colaborativa estrategias para la resolución de problemas (i.e. comprobar el ingrediente que da cuenta de una determinada reacción química) mediante la adopción de roles complementarios (cuarto atributo, *coordinación de roles*). En sus resultados, comprobaron que las estrategias de resolución elaboradas se mantuvieron con posterioridad en ejecuciones individuales.

De forma paralela, los procesos de co-construcción entre iguales se caracterizan por el esfuerzo que realizaron los participantes para comprender y adoptar el marco de referencia utilizado por el otro y llegar a soluciones auténticamente compartidas (Baker, Hansen, Joiner & Traum, 1999). Esto supone efectuar un control mutuo del trabajo (atributo cinco) que se acentúa si, en situaciones auténticamente cooperativas, la estructura de recompensa se deja descansar, en parte, en el trabajo del otro (Serrano & Pons, 2007).

Finalmente, estos esfuerzos se manifiestan en la utilización de formas específicas de habla. En este sentido, Mercer (1997) sintetizó en dos las características del *nivel de conversación* (atributo seis) adecuada para resolver problemas de manera cooperativa. En primer lugar, que los participantes razonen juntos, analicen los problemas, comparen las posibles explicaciones y tomen decisiones conjuntamente y, en segundo lugar, que los participantes presenten sus ideas de forma clara y explícita, de manera que puedan evaluarlas y compartirlas. Este tipo de habla es la que se conoce como “habla exploratoria” y es una forma comunicativa en la que se tratan de forma crítica, pero constructiva, las ideas de los otros, se ofrecen afirmaciones y sugerencias para poder considerarlas conjuntamente y se justifican de manera explícita explorando hipótesis alternativas.

Para los investigadores interesados en el estudio de los aspectos dinámicos de la conducta social interactiva que se produce en el desarrollo de los procesos instruccionales, la metodología observacional considerada en su doble vertiente de método y técnica (Anguera, 1990) parece estar “hecha a la medida” para efectuar este análisis comportamental. En efecto, la observación sistemática es la mejor vía para aproximarse a la cuantificación de la conducta espontánea, sobre todo cuando esta conducta se observa en contextos naturales, donde la metodología observacional cobra su verdadero valor (Bakeman & Gottman, 1987). Para una correcta aplicación de esta metodología, se hace necesaria la presencia de cuatro

prerrequisitos: a) subordinación a un objetivo, b) optimización de datos, c) adecuación de la estrategia de análisis a los objetivos y d) planificación sistemática. El presente trabajo se centra en este último aspecto del problema e intenta desarrollar un instrumento que permita efectuar un análisis de los procesos interactivos que ocurren en el aula durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Para una planificación sistemática de la observación, es necesario establecer un sistema de categorías. Por categoría se considera:

El resultado de una serie de operaciones cognitivas que llevan al establecimiento de clases entre las cuales existen unas relaciones de complementariedad, establecidas con un criterio fijado al efecto, y en donde cada una de ellas cumple a su vez requisitos internos de equivalencia en atributos esenciales, aunque pueda mostrar una gama diferencial o heterogeneidad en su forma (Anguera, 1990, p. 162).

El propósito general de la presente investigación se centra, por tanto, en establecer un modelo para analizar los procesos interactivos que ocurren en el aula y establecer un protocolo de observación sistemática que permita evaluar el parámetro de mutualidad, así como en la presentación de evidencias de su validez.

Bajo estos presupuestos, la hipótesis se establece como una comprobación de si las categorías propuestas se aglutinan en torno a estos factores y si estas categorías conductuales son capaces de dar cuenta del parámetro de mutualidad en las transacciones comunicativas que se generan en los procesos interactivos propios de toda metodología cooperativa.

MÉTODO

Participantes

La muestra fue no probabilística de tipo intencional, compuesta por todos los alumnos matriculados en las asignaturas “Psicología Genética” y “Construcción de los Conocimientos y Aprendizajes escolares”, correspondientes a las cuatro promociones en las que se desarrolló la experiencia (2004-2008). Estas asignaturas son optativas de Segundo Ciclo y se imparten respectivamente en las Facultades de Educación y de Psicología mediante una metodología cooperativa. El número total de alumnos matriculados a lo largo de estos cuatro cursos académicos fue de 158, de los cuales 38 eran varones (24%) y 120 mujeres (76%), con edades que fluctuaban entre 19 y 48 años ($M = 21.3$, $DT = 2.62$). La distribución de los participantes por materia y curso se especifica en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de alumnos por curso académico y equipos

Materia	Curso	Nº de alumnos	Nº de equipos	Tipo de relación					
				Tutoría		Cooper.		Colabor.	
Psicología genética	2004/2005	15	4	2	n = 3 n = 4	1	n = 4	1	n = 4
	2005/2006	16	4	2	n = 4 n = 4	1	n = 4	1	n = 4
	2006/2007	20	5	2	n = 4 n = 4	1	n = 4	2	n = 4
	2007/2008	20	5	2	n = 4 n = 4	1	n = 4	2	n = 4
Construcción de conocimientos	2004/2005	20	5	2	n = 4 n = 4	1	n = 4	2	n = 4
	2005/2006	20	5	2	n = 4 n = 4	1	n = 4	2	n = 4
	2006/2007	23	6	3	n = 3 n = 4 n = 4	1	n = 4	2	n = 4
	2007/2008	24	6	3	n = 3 n = 4 n = 4	1	n = 4	2	n = 4

Materiales

Una cámara de video y 22 grabadoras de audio.

Procedimiento

Fase 1. Diseño del instrumento. La operacionalización del constructo parámetro de mutualidad se realizó con base en la observación sistemática del comportamiento lingüístico producido por los estudiantes en el proceso de interacción entre iguales durante el curso académico 2003-2004. Para ello, se procedió a organizar a los alumnos de ambas aulas en grupos de trabajo que respondían a las tres relaciones básicas que genera el parámetro de igualdad: Colaboración ($P_{\text{igualdad}} \approx 1$), tutoría ($P_{\text{igualdad}} \approx 0$) y cooperación (heterogeneidad media).

Los grupos en relación de **tutoría** respondían a una relación que estaba centrada en la transmisión de información establecida entre alumnos, quienes, ante un tema específico, presentaban diferentes niveles de habilidad.

- *Condiciones generadas para su desarrollo:* Establecimiento de un puente de conexión entre alumnos (con base en preguntas y respuestas); configuración de una estructura para la resolución de los problemas inherentes a la tarea; transferencia de responsabilidad; participación conjunta en la resolución; e interacción tácita o explícita.
- *Roles:* Diferenciación.

- *Estructura interactiva:* Asimétrica.
- *Tarea:* Aseguraba un adecuado nivel de coparticipación.

Los grupos en relación de **colaboración** respondían a una relación centrada en la adquisición o aplicación de un conocimiento establecida entre alumnos que, ante un tema específico, presentaban un nivel de habilidad relativamente bajo y semejante.

- *Roles:* Jerárquicamente equivalentes y no había diferenciación.
- *Estructura interactiva:* Simétrica; por tanto, el control recaía sobre el grupo.
- *Tarea:* Configurada, basada en la consecución de un producto único, con una estructura unitaria (no había división de la tarea), pero susceptible de intervenciones complementarias.

Los grupos en relación de **cooperación** respondían a una relación centrada en la adquisición o aplicación de un conocimiento establecida entre alumnos que, ante un tema específico, presentaban diferentes niveles de habilidad dentro de unos márgenes de relativa proximidad.

- *Roles:* Jerárquicamente equivalentes, se diferenciaban con base en la estructura de la tarea.
- *Estructura interactiva:* Simétrica, aunque, como la comunicación se desarrollaba en dirección a diversas fuentes de información, no estaba exenta de cierta asimetría; el control recaía sobre el grupo.

- **Tarea:** Configurada con base en la consecución de un producto único; presentaba una estructura susceptible de división.

La selección de los estudiantes para su inclusión en una de las tres estructuras de interacción se realizó con base en una prueba de conocimientos previos sobre el dominio del contenido de la asignatura. Así, los estudiantes se adscribieron a un tipo de grupo en función de los resultados obtenidos y las características que requiere cada una de las estructuras.

Los grupos de la asignatura "Psicología Genética" estaban constituidos por cuatro o cinco equipos (con $n = 3/4$) que presentaban una estructura diferente desde la perspectiva del parámetro de igualdad. Los grupos de "Construcción de los conocimientos y aprendizajes escolares" estaban constituidos por cinco o seis equipos (con $n = 4$), que también presentaban una estructura diferenciada con relación a este parámetro.

Las conductas recogidas a lo largo del cuatrimestre en sesiones de dos horas durante tres días a la semana se registraron mediante una cámara de video y grabadoras de audio (una por grupo) siguiendo las pautas descritas por Jordan y Henderson (1995). Tres observadores independientes realizaron la modalidad de registro, que consistió en la elaboración de listas de rasgos (registro con sistematización parcial) y dio paso al establecimiento de 120 categorías. Las unidades de registro correspondieron a lo que en metodología observacional se denomina *datos tipo II*, ya que el sistema de códigos no era mutuamente excluyente y, por tanto, se iban visualizando las distintas conductas determinando cuáles eran coincidentes en cada momento, pero sin importar la duración de ninguna de ellas ni sus ocurrencias (datos concurrentes y de evento-base). El índice de acuerdo entre observadores obtenido a través de la correlación canónica (Krippendorff, 1980) fue de .782.

De las 120 categorías, se procedió a identificar las más relevantes en función del proceso de interacción entre iguales desde la perspectiva de los procesos-base que, en trabajos anteriores, se mostraron más consistentes para generar interdependencia positiva (Serrano & González-Herrero, 1996). Con este criterio fueron seleccionadas 45 de ellas. Estas categorías se agruparon en función de los seis atributos identificados en la literatura y descritos anteriormente.

El protocolo de observación sistemática quedó establecido de acuerdo con una escala compuesta por reactivos tipo Likert, que se valoraron conforme a una escala ordinal de 1 a 5 y donde los valores equivalían al siguiente porcentaje de ocurrencias: 1 (menos de 10% de ocurrencias), 2 (más de 10% de ocurrencias y menos de 40%), 3 (más de 40% de ocurrencias y menos de 60%), 4 (más de 60% de ocurrencias y menos de 90%) y 5 (más de 90% de ocurrencias). La conformación de los factores con sus respectivas categorías se presenta a continuación:

Factor 1. Formulación de los puntos de vista propios

1. *En referencia a la actividad de aprendizaje*

1. Expone su comprensión de la tarea (enfoque, proceso, producto)
2. Justifica su comprensión de la tarea (enfoque, proceso, producto)
3. Escucha las opiniones de los otros
4. Toma en consideración las opiniones de los otros
5. Asume y, en su caso, acata la decisión grupal en función del objetivo de la tarea

2. *En referencia al proceso grupal*

1. Justifica su valoración de las actuaciones propias y ajenas
2. Justifica su valoración de las actuaciones ajenas
3. Respeta la valoración de los demás sobre las actuaciones propias
4. Respeta la valoración de los demás sobre las actuaciones ajenas

Factor 2. Orientación hacia el otro

1. *En referencia a la actividad de aprendizaje*

1. Ofrece ayuda y orientación sin que se la pidan
2. Acepta la ayuda que le proporcionan sin haberla pedido
3. Valora la ayuda que le proporcionan sin haberla pedido

2. *En referencia al proceso grupal*

1. Respeta turnos de intervención
2. Asume su responsabilidad en el progreso grupal

3. *En referencia a la configuración de la identidad grupal*

1. Pone de manifiesto y valora su personal estilo de actuación
2. Respeta las características personales y el estilo de actuación de los demás
3. Valora las características personales y el estilo de actuación de los demás

Factor 3. Obtención y producción de conductas ajustadas de ayuda

1. *En referencia al proceso de comunicación*

1. Ofrece y permite la exposición completa de la demanda
2. Plantea y analiza la demanda en función del objetivo de la tarea
3. Pide sugerencias y explicaciones sobre los distintos aspectos de la demanda
4. Ofrece sugerencias y explicaciones sobre los distintos aspectos de la demanda

2. *En referencia a la actividad de aprendizaje*

1. Pide ayuda sobre el contenido (conceptos, perspectivas de interpretación)
2. Pide ayuda sobre el objetivo de la tarea (nivel de logro)
3. Pide ayuda sobre el proceso de realización de la tarea (estrategias y recursos)
4. Pide ayuda sobre el producto (presentación, estructura)
5. Da ayuda sobre el contenido (conceptos, perspectivas de interpretación)

6. Da ayuda sobre el objetivo de la tarea (nivel de logro)
7. Da ayuda sobre el proceso de realización de la tarea (estrategias y recursos)
8. Da ayuda sobre el producto (presentación, estructura)

Factor 4. Coordinación de roles

1. En referencia a la actividad de aprendizaje

1. Asume la responsabilidad inherente al desempeño de los roles
2. Controla la complementariedad de los roles en la gestión del aprendizaje

2. En referencia al proceso grupal

1. Determina sus funciones y responsabilidades
2. Establece normas y criterios para valorar la eficacia en su desempeño
3. Establece criterios equitativos de rotación

Factor 5. Control mutuo del trabajo

1. En referencia a la actividad de aprendizaje

1. Valora la calidad de sus aportaciones en función del objetivo
2. Valora la calidad de las aportaciones de los demás en función del objetivo
3. Analiza las dificultades encontradas y el proceso seguido para superarlas

2. En referencia al proceso grupal

1. Valora el cumplimiento de funciones y responsabilidades en referencia a las normas
2. Establece criterios de superación para actuaciones

Factor 6. Nivel de conversación

1. En referencia a la actividad de aprendizaje

1. Pone de manifiesto sus motivaciones, intereses y habilidades
2. Toma en consideración las motivaciones, intereses y habilidades de los demás
3. El habla utilizada muestra su interés por llegar a un conocimiento compartido

2. En referencia al proceso grupal

1. Pone de manifiesto sus carencias y habilidades sociales
2. Toma en consideración las carencias y habilidades sociales de los demás
3. Habla de forma crítica, pero constructiva, sobre las aportaciones propias y ajenas

Fase 2. Aplicación del instrumento. Se utilizó este protocolo para registrar las conductas de interacción en las aulas durante los cuatro cursos académicos posteriores. La estrategia de observación consistió en registrar cada segmento de interactividad intragrupal: Configuración del grupo, aportación de información, debate, corrección, elaboración del producto y confirmación y repaso (el registro era efectuado por el profesor durante la observación de cada segmento y anotado en una hoja donde venían detalladas todas las categorías). Así, cada grupo fue observado, como mínimo, en un segmento de interactividad por sesión,

de manera que cada alumno tenía, al final del desarrollo del bloque de contenidos (que duraba en promedio seis sesiones de trabajo), al menos seis observaciones.

En todos los cursos, la estructura de los grupos fue similar a la presentada en la fase de diseño del instrumento, es decir, hubo al menos un equipo en cada una de las relaciones determinadas por el parámetro de igualdad (por razones intrínsecas a las características cognitivas iniciales de los alumnos, las duplicaciones de equipos no se efectuaron nunca en la relación de cooperación) y el tamaño de los equipos era $n = 4$ (excepcionalmente, dos equipos que funcionaban en relación de tutoría estuvieron constituidos por tres alumnos) (véase Tabla 1). La consideración del tipo de relación permitía controlar los sesgos que se podrían producir por los diferentes tipos de interacción que pueden generar las tres estructuras interactivas.

Fase 3. Análisis de datos. La matriz de correlaciones entre las 45 categorías fue sometida a un análisis factorial exploratorio, mediante el método de ejes principales iterados con rotación ortogonal y oblicua, utilizando spss 15.0. Las variables (categorías) fueron codificadas por Vxyz, donde "x" es el factor, "y" el nivel de categorización y «z» la categoría.

RESULTADOS

Como la estructura factorial con rotación oblicua coincide con la ortogonal, se incluyó sólo esta última. Los resultados del análisis factorial con rotación varimax aparecen en la Tabla 2. La medida de adecuación muestral κ_{MO} fue de .763 (prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2 = 5130.798$; $g.l. = 990$, $p = .000$), lo que permite afirmar que la matriz de correlaciones se puede factorizar.

A partir del séptimo factor, la distribución de cargas no fue significativa para encontrar factores interpretativos, lo que confirma la hipótesis de trabajo que intenta corroborar que las distintas categorías se ajustan a los factores establecidos previamente por los autores, tomando como referencia las aportaciones de Colomina y Onrubia (2001).

La varianza explicada por los seis factores con significación fue de 54.55 % y el porcentaje total de varianza explicada por cada uno de los factores aparece en la Tabla 3.

El factor que mayor porcentaje de varianza explica en el modelo es el factor I, formulación de los puntos de vista propios, conformado por las categorías v111 a v124, a excepción de la categoría v115, que no carga excesivamente en ningún factor y que presenta el segundo valor de carga en éste. Por lo tanto, en atención a la congruencia teórica, se decidió ubicarlo en este factor.

En relación con el factor II, orientación hacia el otro, se observa que se identifica totalmente con el atributo II planteado en la hipótesis de trabajo, ya que, aunque las

Tabla 2. Matriz factorial rotada (VARIMAX)

Variable	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	Factor VI
V111	.630	-.005	.097	-.117	.004	.002
V112	.838	-.031	.082	-.057	.005	.050
V113	.715	-.044	.064	.096	.006	-.042
V114	.641	.161	.087	-.174	.054	.039
V115	.225	.207	.319	-.072	-.102	.070
V121	.614	.258	.069	.081	-.061	-.111
V122	.867	.051	.123	.106	-.085	.037
V123	.665	.227	-.102	.292	-.014	.145
V124	.512	.283	-.066	.195	-.229	.043
V211	.288	.548	.065	-.003	.071	-.221
V212	.120	.904	.061	-.038	-.016	.164
V213	.067	.933	.063	.038	-.043	.174
V221	-.008	.615	.081	.195	.092	.058
V222	.359	.535	.195	.299	.030	.206
V231	.246	.634	.036	.297	.041	.228
V232	-.086	.387	.165	.093	.138	-.039
V233	.132	.375	-.160	-.091	-.035	.161
V311	.280	.333	.162	.609	-.080	.264
V312	.138	.300	.099	.763	-.021	.113
V313	.048	.135	.011	.930	.050	.049
V314	.043	.110	-.016	.806	.132	.193
V321	.088	.142	-.165	.710	.106	-.004
V322	.075	.001	-.241	.699	.026	.133
V323	-.108	.005	.527	-.163	.145	.275
V324	-.057	.119	.593	-.148	.082	.246
V325	.070	.120	.843	.078	.075	.003
V326	.135	.154	.760	-.044	.171	-.089
V327	.031	.157	.852	-.053	.092	.012
V328	-.023	.036	.757	.083	.176	.068
V411	.189	.239	.087	.080	.062	.345
V412	-.020	.182	.050	-.170	-.221	.570
V421	-.018	-.025	.669	.124	.011	.070
V422	.130	.013	.355	.192	-.110	.132
V423	.065	-.023	.000	.108	.230	.447
V511	.040	.205	-.055	.241	.002	.613
V512	-.027	.193	-.095	.051	-.191	.728
V513	-.017	.038	-.045	-.013	-.161	.767
V521	-.011	-.261	.031	.220	.180	.520
V522	-.021	.053	-.061	-.037	.386	.671
V611	.095	.191	-.148	-.144	.635	.150
V612	.027	.165	-.024	-.070	.784	.119
V613	-.006	-.220	.014	.095	.803	.039
V621	.060	-.158	.074	.039	.816	-.040
V622	.042	.017	-.030	.014	.651	.028
V623	-.031	-.239	-.047	.082	.624	.038

Tabla 3. Varianza explicada por los factores

Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	Factor VI
16.594	10.532	8.303	7.900	6.392	4.832

categorías v311 y v312 presentan un ligero peso en este factor, la mayor parte de la carga de estas dos categorías se encuentra en el factor IV del modelo.

El factor III quedó conformado por las categorías de producción de ayuda y las estructuras más complejas de las de demanda (v323 a v328). Igualmente se incluyen en este factor las categorías v421 y v422, incluidas en el atributo IV (coordinación de roles) en este modelo hipotético, ya que “asumir la responsabilidad inherente al desempeño de roles” y “controlar la complementariedad de los roles en la gestión del aprendizaje” consisten, en suma, en dos perspectivas diferentes de desarrollar las instancias de “ofrecer ayuda”. Dada la naturaleza de su conformación, se le denominó *obtención de conductas de ayuda complejas*.

En el factor IV del análisis factorial se encuentran incluidas las categorías que constituyen las instancias de ayuda vinculadas al proceso de comunicación y a las demandas de ayuda sobre elementos presentes en el trabajo. Por tanto, se excluyen las demandas de ayuda sobre elementos diferidos (procesos y productos), como corresponde a las categorías v233 (procesos) y v234 (productos); por tal razón, se le nombró *producción de conductas de ayuda directas*.

Desde esta perspectiva, el atributo teórico *obtención y producción de conductas de ayuda*, se transforma en dos factores claramente diferenciados: *Obtención de conductas de ayuda y producción de conductas de ayuda*.

El factor V obtenido en el análisis factorial es idéntico al atributo hipotético *nivel de conversación*.

El factor VI del modelo está constituido, casi exclusivamente, por las categorías v5yz más tres categorías v4, concretamente las categorías v411, v412, y v423; por lo tanto, estamos ante un factor muy adaptado a lo que se denominó control mutuo del trabajo, es decir, al atributo 5 del modelo hipotético inicial. La justificación de la inclusión de las categorías v4yz radica en el hecho de que las categorías v4Iz hacen referencia al control del aprendizaje y, por tanto, al control mutuo del trabajo, y la categoría v423 (establece criterios equitativos de rotación) podría también considerarse como una manera de control de la actividad que garantiza un aprendizaje ‘por igual’ de todos los miembros. El análisis de consistencia interna de los 45 reactivos que integran el cuestionario arrojó un coeficiente de Spearman-Brown de .956, mientras que sus factores registraron índices entre .750 y .877 (Tabla 4).

Finalmente, la estructura del protocolo después de los análisis realizados y del contraste con el marco teórico quedó como se muestra en el Anexo 1, en el que se presenta la secuencia de los factores y los reactivos.

Tabla 4. Índices de consistencia interna del cuestionario de evaluación del parámetro de mutualidad

Factores	Alfa	VARIABLES/ REACTIVOS	Alfa sin reactivo
1. Formulación de los puntos de vista propios	.877	V111	.848
		V112	.846
		V113	.847
		V114	.846
		V115	.847
		V121	.845
		V122	.842
		V123	.841
		V124	.843
		V211	.847
		V212	.842
		V213	.841
		2. Orientación hacia el otro	.864
V222	.839		
V231	.840		
V232	.851		
V233	.849		
V323	.855		
V324	.855		
V325	.849		
V326	.850		
3. Obtención de conductas de ayuda complejas	.750	V327	.850
		V328	.850
		V421	.847
		V422	.848
		V311	.840
		V312	.844
		V313	.848
		V314	.848
4. Producción de conductas ajustadas de ayuda	.765	V321	.854
		V322	.854
		V611	.849
		V612	.848
		V613	.852
		V621	.852
		V622	.851
5. Nivel de conversación	.877		

Factores	Alfa	VARIABLES/ REACTIVOS	Alfa sin reactivo
5. Nivel de conversación	.877	V623	.853
		V411	.850
		V412	.848
		V423	.850
6. Control mutuo del trabajo	.842	V511	.846
		V512	.846
		V513	.848
		V521	.853
		V522	.847
Escala total	.891		

DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio confirman la primera parte de la hipótesis de trabajo. En primer lugar, resulta necesario matizar las instancias de ayuda –pedir ayuda *versus* dar ayuda–, que dan sentido a los conceptos de ‘receptor’ y de ‘actor’ del proceso de interacción (Webb, Farivar & Mastergeorge, 2002). En segundo lugar, también es preciso diferenciar entre ‘pedir ayuda sobre lo que pasa’ (actualizada) *versus* ‘pedir ayuda sobre lo que pasará’ (demorada), en donde el nivel de complejidad y dificultad de la segunda con respecto a la primera es claramente manifiesto (Webb & Mastergeorge, 2003). En efecto, pedir ayuda sobre los contenidos (qué vamos a aprender) y los objetivos (para qué vamos a aprenderlo), como diría Piaget (1978), es trabajar sobre observables, porque son elementos perceptibles del proceso instruccional, sea de manera objetiva, sea de manera subjetiva. Sin embargo, pedir ayuda sobre el proceso a seguir o sobre el producto a conseguir supone efectuar una anticipación que requiere un proceso inferencial. Por todo ello, la primera conclusión es que las instancias de ayuda requieren el soporte de dos factores claramente diferenciados.

Continuando con las conductas de ayuda, este trabajo confirma las conclusiones previas sobre la importancia de las conductas de ayuda en la generación de interdependencia positiva en los alumnos (Serrano & González-Herrero, 1996), por cuanto los dos factores de ayuda llegan a explicar alrededor de 35% del total de la varianza explicada por el modelo. Igualmente, la complejidad de las conductas de “dar ayuda” que se encontraron confirma las posiciones mantenidas por Webb a lo largo de sus trabajos (Webb, 1991; Webb, Ing, Nemer & Kersting, 2006) en el sentido de que, para que los alumnos que demandan ayuda y la reciben mejoren su rendimiento, la ayuda recibida se debe adecuar a la

demanda explícita o implícitamente realizada (v311) y se debe poder aplicar de manera efectiva a la solución del problema o la tarea (v314).

Con respecto al atributo *formulación de los puntos de vista propios*, parecen confirmarse las hipótesis de Webb sobre la importancia de la toma de conciencia del propio conocimiento y la necesidad de formularlo de manera explícita como mecanismo de aprendizaje en la interacción entre iguales (Webb et al., 2006), dado que es el factor que, por sí mismo, explica el mayor porcentaje de varianza.

Igualmente, los resultados parecen confirmar la importancia que Forman y Cazden (Cazden, 1991; Forman, 1992; Forman & Cazden, 1985) otorgaban a la *orientación hacia el otro* para la resolución de la tarea mediante el logro de un cierto grado de intersubjetividad, es decir, para comprender y adoptar el marco de referencia o la definición de la situación utilizada por el otro y encontrar una situación auténticamente compartida, lo que conlleva una negociación de los significados (Baker, 1994, 1999; Dillenbourg, 2000; Yamakawa, Forman & Ansell, 2009) y un control mutuo del trabajo (Baker et al., 1999). En efecto, la elaboración de las categorías en estos dos atributos, basadas en las conclusiones de estos trabajos, permitió postular un sistema de categorías para cada factor, confirmadas plenamente en el análisis factorial.

Con relación al atributo *nivel de conversación*, cuyas categorías se elaboraron a partir de los trabajos de Mercer (1997; 2000) y los de Barnes sobre el “habla exploratoria” (Barnes, 1994; Barnes & Todd, 1995a, 1995b), se mostraron como un factor consistente. Este atributo posibilita la consideración del aula como un entorno comunicativo específico (Coll, 2001) en donde el habla exploratoria parece constituirse en el elemento más importante de habla dialógica. Los beneficios principales de este entorno comunicativo parecen derivarse del hecho de que “hablar exploratoriamente” ofrece a los alumnos la oportunidad de extender su pensamiento y su aprendizaje mediante el habla y buscar el diálogo ‘con *versus* contra’ las ideas de otros en un ambiente que simultáneamente es de apoyo y confrontación y que les lleva a participar de manera constructiva pero crítica con las ideas de otros (Barnes, 2008; Cheong, 2010; Mercer, 2008; Mercer & Littleton, 2007; Wells & Ball, 2008). Estos resultados confirman los últimos trabajos de Hooper (2003), en donde se demuestra claramente que el tipo de interacción verbal se correlaciona positivamente con el rendimiento.

Finalmente, resultó inútil la consideración de un factor específico sobre coordinación de roles, tal y como proponen Colomina y Onrubia (2001), porque las categorías de conductas asignadas a este factor pueden ser perfectamente explicadas por otros factores y consideradas como conductas de ayuda o de control mutuo del trabajo. Igualmente, la subfactorización realizada (tarea de aprendizaje *versus* proceso grupal) también se mostró ineficaz para aportar algo al modelo categórico.

En cuanto a la explicación global del modelo, a pesar de que el porcentaje de varianza explicado es muy

importante, deja serios interrogantes que deberán ser solucionados, bien aumentando el número de categorías por factor, de manera que cada uno de ellos pueda explicar un porcentaje mayor de la varianza explicada, o bien, aumentando el número de factores.

Por todo lo anterior, con las modificaciones que el análisis empírico ha aportado, el instrumento, a pesar de algunas limitaciones, puede ser útil a los profesionales para efectuar un análisis de los procesos de interactividad entre iguales que ocurren en nuestras aulas.

Los resultados del presente estudio presentan limitaciones, pues no permiten generalizar los resultados a otros niveles educativos y/o a otras disciplinas universitarias. No obstante, por haberse empleado una muestra de alumnos de Psicología y Pedagogía es posible confirmar la primera parte de la hipótesis de trabajo.

REFERENCIAS

- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera & J. Gómez (Eds.), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 123-238). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1987). Applying observational methods: A systematic view. En J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 818-854). New York: Wiley & Sons.
- Baker, M. (1994). A model for negotiation in teaching-learning dialogues. *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 5, 199-254.
- Baker, M. (1999). Argumentation and constructive interaction. En J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Studies in writing: Vol. 5. Foundations of argumentative text processing* (pp. 179-202). Amsterdam, The Netherlands: Amsterdam University Press.
- Baker, M., Hansen, T., Joiner, R. & Traum, D. (1999). The role of grounding in collaborative tasks. En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches* (pp. 31-63). Oxford: Elsevier.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículum*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. En N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 1-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barnes, D. & Todd, F. (1995a). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge.
- Barnes, D. & Todd, F. (1995b). *Communication and learning revisited: Making meaning through talk*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cheong, C. (2010). From Group-based Learning to Cooperative Learning: A Metacognitive Approach to Project-based Group Supervision. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 13, 73-86.
- Colomina, R. & Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: La interacción entre alumnos. En C.

- Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 415-435). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza Editorial.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Dillenbourg, P. (2000). A multidisciplinary viewpoint on European research on collaborative learning. *Kognitionswissenschaft* 9, 50-53.
- Forman, E. A. (1992). Discourse, intersubjectivity, and the development of peer collaboration: A vygotskian approach. En L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children within social context. Vol. 2: Research and methodology* (pp. 142-160). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Forman, E. A. & Cazden, C.B. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in Education: The cognitive value of peer interaction. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 323-347). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning. Integrating Theory and Practice*. London, UK: Sage Publications Ltd.
- Hooper, S. (1992). Cooperative learning and computer-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 40(3), 21-38.
- Hooper, S. (2003). The effects of persistence and small group interaction during computer-based instruction. *Computers in Human Behavior*, 19, 211-220.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2008). Cooperation and the Use of Technology. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 402-423). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2008). Talk and the Development of Reasoning and Understanding. *Human Development*, 51(1), 90-100.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. London: Routledge.
- Misanchuck, M. & Anderson, T. (2001). *Building community in an online learning environment: communication, cooperation and collaboration*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pons, R. M., Serrano, J. M., Lomeli, C., Alcántar, V. M., Cordero, G. D., Luna, E., Ponce, S. et al. (2010). Cooperative learning: A methodological answer to instructional design based on competences in the university environment. *International Journal of Information and Operations Management Education*, 3(3), 202-223.
- Schwier, R. A. (1999). Turning learning environments into learning communities: Expanding the notion of interaction in multimedia. *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Seattle, Washington: Association for the Advancement of Computers in Education, Junio 23.
- Schwier, R. A. (en prensa). The elusive metaphor of virtual learning communities. En G. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, future* (pp. 295-306). Englewood Cliffs, CO: Libraries Unlimited. Reprint of invited presentation at ED-Media 2009.
- Selznick, P. (1996). Institutionalism "old" and "new". *Administrative Science Quarterly*, 4(2), 270.
- Serrano, J. M. & González-Herrero, M. E. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: DM Editor.
- Serrano, J. M. & Pons, R. M. (2007). Cooperative Learning: We can also do it without task structure. *Intercultural Education*, 3, 1-16.
- Serrano, J. M., González-Herrero, M. E. & Pons, R. M. (2008). *Aprendizaje cooperativo en Matemáticas. Diseño de actividades en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Murcia: Edtium.
- Webb, N. M. (1983). Predicting learning from student interaction: Defining the interaction variable. *Educational Psychologist*, 18, 33-41.
- Webb, N. M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small group. *Journal of Research in Mathematics Education*, 22, 366-389.
- Webb, N. M., Farivar, S. H., & Mastergeorge, A. M. (2002). Productive helping in cooperative groups. *Theory Into Practice*, 41, 13-20.
- Webb, N. M., Ing, M., Nemer, K. M. & Kersting, N. (2006). Help seeking in cooperative learning groups. En R. S. Newman y S. A. Karabenick (Eds.), *Help Seeking in Academic Settings: Goals, Groups and Contexts* (pp. 45-88). New York, NY: Erlbaum.
- Webb, N. M. & Mastergeorge, A. M. (2003). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39, 73-97.
- Wells, G. & Ball, T. (2008). Promoting exploratory talk through dialogic inquiry. En N. Mercer y S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring Talk in School* (pp. 130-143). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yamakawa, Y., Forman, E. A. & Ansell, E. (2009). The role of positioning in constructing an identity in a third grade mathematics classroom. En K. Kumpulainen, C. E. Hmelo-Silver & M. Cesar (Eds.), *Investigating classroom interaction: Methodologies in action* (pp. 179-202). Rotterdam: Sense Publishers.

Recibido 24 de junio de 2011
Aceptado 6 de octubre de 2011

ANEXO 1

ESTRUCTURA FINAL DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PARÁMETRO DE MUTUALIDAD

Factor 1. Formulación de los puntos de vista propios

1. Expone su comprensión de la tarea (enfoque, proceso, producto)
2. Justifica su comprensión de la tarea (enfoque, proceso, producto)
3. Escucha las opiniones de los otros
4. Toma en consideración las opiniones de los otros
5. Asume y, en su caso, acata la decisión grupal en función del objetivo de la tarea
6. Justifica su valoración de las actuaciones propias y ajenas
7. Justifica su valoración de las actuaciones ajenas
8. Respeta la valoración de los demás sobre las actuaciones propias
9. Respeta la valoración de los demás sobre las actuaciones ajenas

Factor 2. Orientación hacia el otro

1. Ofrece ayuda y orientación sin que se la pidan
2. Acepta la ayuda que le proporcionan sin haberla pedido
3. Valora la ayuda que le proporcionan sin haberla pedido
4. Respeta turnos de intervención
5. Asume su responsabilidad en el progreso grupal
6. Pone de manifiesto y valora su personal estilo de actuación
7. Respeta las características personales y el estilo de actuación de los demás
8. Valora las características personales y el estilo de actuación de los demás

Factor 3. Obtención de conductas de ayuda complejas

1. Pide ayuda sobre el proceso de realización de la tarea (estrategias y recursos)
2. Pide ayuda sobre el producto (presentación, estructura)
3. Da ayuda sobre el contenido (conceptos, perspectivas de interpretación)
4. Da ayuda sobre el objetivo de la tarea (nivel de logro)
5. Da ayuda sobre el proceso de realización de la tarea (estrategias y recursos)
6. Da ayuda sobre el producto (presentación, estructura)
7. Determina sus funciones y responsabilidades
8. Establece normas y criterios para valorar la eficacia en su desempeño

Factor 4. Producción de conductas de ayuda directas

1. Ofrece y permite la exposición completa de la demanda
2. Plantea y analiza la demanda en función del objetivo de la tarea
3. Pide sugerencias y explicaciones sobre los distintos aspectos de la demanda
4. Ofrece sugerencias y explicaciones sobre los distintos aspectos de la demanda
5. Pide ayuda sobre el contenido (conceptos, perspectivas de interpretación)
6. Pide ayuda sobre el objetivo de la tarea (nivel de logro)

Factor 5. Nivel de conversación

1. Pone de manifiesto sus motivaciones, intereses y habilidades
2. Toma en consideración las motivaciones, intereses y habilidades de los demás
3. El habla utilizada muestra su interés por llegar a un conocimiento compartido
4. Pone de manifiesto sus carencias y habilidades sociales
5. Toma en consideración las carencias y habilidades sociales de los demás
6. Habla de forma crítica, pero constructiva, sobre las aportaciones propias y ajenas

Factor 6. Control mutuo del trabajo

1. Asume la responsabilidad inherente al desempeño de los roles
2. Controla la complementariedad de los roles en la gestión del aprendizaje
3. Establece criterios equitativos de rotación
4. Valora la calidad de sus aportaciones en función del objetivo
5. Valora la calidad de las aportaciones de los demás en función del objetivo
6. Analiza las dificultades encontradas y el proceso seguido para superarlas
7. Valora el cumplimiento de funciones y responsabilidades en referencia a las normas
8. Establece criterios de superación para actuaciones

INTERVENCIÓN COGNITIVO CONDUCTUAL PARA EL MANEJO DE LA IRA

COGNITIVE BEHAVIORAL INTERVENTION FOR ANGER MANAGEMENT

BETSABÉ LÓPEZ BLANCO,* EDITH RODRÍGUEZ GARCÍA, FERNANDO VÁZQUEZ PINEDA
Universidad Nacional Autónoma de México

RAÚL J. ALCÁZAR
Universidad Iberoamericana Puebla

Resumen: El manejo inadecuado de la ira se relaciona con el deterioro de las relaciones interpersonales, aumento de malestar subjetivo y desarrollo de enfermedades crónico-degenerativas. El propósito de esta investigación fue desarrollar, implementar y evaluar un tratamiento cognitivo-conductual en adultos con ira leve y moderada para reducir y prevenir manifestaciones disfuncionales de la ira. Se siguió un diseño cuasi-experimental de caso único de línea base múltiple demorada a nivel de conducta. Participaron 9 adultos, quienes al final del tratamiento mostraron disminución de la frecuencia de episodios de enojo y de la conducta agresiva verbal y física, lo que se relaciona con la mejora en la calidad de vida y fortalecimiento de las redes sociales.

Palabras clave: Agresividad, ira, modificación de la conducta, reestructuración cognitiva, psicoterapia, relajación, tratamiento.

Abstract: Dysfunctional anger management is related to damage in interpersonal relationships, decreasing in subjective welfare and development of chronic illness. The goal of this study was to develop, implement and evaluate a cognitive behavioral treatment in adults with both mild and moderate anger in order to reduce and prevent dysfunctional anger expressions. A single case quasi experimental design with multiple baseline was used. Nine adults participated. At the end of treatment they reduced the frequency of anger episodes and the frequency of verbal and aggressive behaviors; this result was related to a better quality of life and the strengthening of social relationships.

Key words: Aggressiveness, anger, behavior modification, cognitive restructuring, psychotherapy, relaxation, treatment.

Las emociones son importantes para la supervivencia del ser humano porque le permiten adaptarse a las condiciones cambiantes del medio. De acuerdo con algunas investigaciones (Ekman & Oster, 1979; Plutchik, 2002), existen emociones básicas –alegría, miedo, tristeza, sorpresa e ira– necesarias para enfrentar diferentes situaciones. Las emociones son funcionales o disfuncionales a partir de su intensidad, duración, frecuencia y expresión (Plutchik, 1987). Así, podemos encontrar personas que pueden experimentar de manera leve o intensa la ira ante distintas situaciones. La expresión de la emoción permite enfrentar las situaciones, siendo adaptativa en la medida en que las consecuencias sean positivas: Establecer límites, defenderse y/o escapar ante un ataque (Novaco, 1976, 1978). Sin embargo, se ha encontrado que el manejo in-

adecuado de la ira es un factor de riesgo que se relaciona con el desarrollo de enfermedades cardiovasculares y digestivas, la manifestación de conductas agresivas con el deterioro de las relaciones interpersonales y accidentes, y con la experiencia de sentimientos de culpa y tristeza al percibirse incapaz de controlarla (Fernández-Abascal & Palmero, 1999; Harburg, Blakelock & Roepert, 1979; Larkin & Zayfert, 2004; McKay, Rogers & McKay, 1991; Sanford & Rowatt, 2004). La ira es una emoción que se asocia con factores cognitivos específicos, excitación fisiológica y expresión conductual, los cuales se manifiestan en el entorno, donde se ven reforzados o castigados. Estos factores ocurren simultáneamente, de tal manera que a menudo se experimentan como un solo fenómeno (Deffenbacher, 1999).

* Dirigir correspondencia a Betsabé López Blanco (betsalb@yahoo.com.mx), Calle 3 Casimiro del Valle Super Manzana 5 Manzana 24 Lote 24, UH Vicente Guerrero, Iztapalapa, CP 09200.

De acuerdo con la Encuesta sobre Violencia Intrafamiliar (ENVIF) de 1999, realizada por el INEGI, de los 4.3 millones de hogares del área metropolitana de la Ciudad de México, uno de cada tres –que involucra a 5.8 millones de habitantes– sufre algún tipo de violencia intrafamiliar. En las familias donde se detectó maltrato emocional, se presentaron gritos (86%), ira fuerte (41%) e insultos (26%). A pesar de estas cifras elevadas, sólo solicitaron ayuda 14 familias de cada 100 (14%). Las consecuencias negativas relacionadas con la expresión disfuncional de la ira tienen un gran impacto en la estructura social y económica de nuestro país. Sin embargo, en México, son escasos los tratamientos psicológicos estandarizados enfocados en el manejo de la ira en población adulta. En la literatura, hay apoyo empírico sobre la efectividad para manejar la ira mediante la aplicación de tratamientos con enfoque cognitivo-conductual. Las estrategias que se utilizan con mayor frecuencia para abordar este problema son: Relajación, entrenamiento en habilidades sociales en asertividad y reestructuración cognitiva (Beck & Fernández, 1998; Del Vecchio & O’Leary, 2004; Tafrate, 1995).

El propósito del presente trabajo fue desarrollar, implementar y evaluar un tratamiento de carácter cognitivo-conductual para entrenar a pacientes adultos con diagnóstico de ira leve y moderada en el desarrollo de habilidades cognitivas y conductuales que le permitan expresar de manera funcional la ira y disminuir la frecuencia de los episodios, síntomas fisiológicos y conductas disfuncionales, con el fin de reducir y prevenir un deterioro en las diferentes áreas de vida de la persona y aminorar los costos en salud pública.

MÉTODO

Participantes

Participaron en la investigación 17 adultos de consulta externa del Centro de Servicios Psicológicos “Dr. Guillermo Dávila” de la Facultad de Psicología de la UNAM. Los participantes se seleccionaron mediante una entrevista conductual y la aplicación de instrumentos psicométricos. Sólo se aceptaron adultos de entre 18 y 40 años, con ira leve y moderada de acuerdo con la evaluación de admisión. Era necesario que el participante informara malestar significativo en alguna de las áreas de su vida debido a la ira (familia, amigos, pareja, trabajo o escuela) y que en la entrevista de diagnóstico se identificara como conducta meta la ira. Los que cumplieron con los requisitos anteriores recibieron un consentimiento informado para participar en el proyecto de investigación.

Instrumentos

Para evaluar a los participantes se usaron el formato de entrevista cognitivo-conductual, pruebas psicométricas y

autorregistros que miden los factores relacionados con el episodio de ira y su manifestación conductual. Las pruebas psicométricas utilizadas fueron:

- Inventario Estado Rasgo de la Expresión del Enojo Para Adolescentes Mexicanos (IEREEM; Vázquez, 1994). Este inventario se empleó para medir el estado, rasgo y expresión del enojo en adolescentes a partir de la traducción y validación realizada por Vázquez del instrumento State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI) de Spielberger (1988). El instrumento se aplica de manera individual y contiene 53 reactivos que se evalúan en una escala tipo Likert de 4 puntos: “Absolutamente no” (1), “Algo” (2), “Moderadamente” (3) y “Mucho” (4). Los reactivos se distribuyen en las siguientes subescalas: Enojo/Estado, Enojo/Rasgo, Control de Enojo, Enojo/Afuera y Enojo/Adentro. Tiene validez de constructo, que se obtuvo en México por medio de análisis de componentes principales con rotación varimax. Los índices de confiabilidad oscilan entre .49 y .87 (Vázquez, 1994).
- Inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de la Cólera y la Hostilidad (ML-STAXI). Se creó con la finalidad de evaluar la experiencia, expresión y control de la ira en la población adulta latinoamericana a partir de la adaptación y validación realizada por Moscoso (2000) del instrumento State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI) de Spielberger (1988). El instrumento se construyó siguiendo el marco teórico-conceptual de Cólera/Estado, Cólera/Rasgo y Expresión y Control de la ira. Los valores alfa de Cronbach de las subescalas del ML-STAXI están entre .61 y .99 (Moscoso, 2000; Moscoso & Spielberger, 1999).
- El inventario se aplica de manera individual a personas de 19 años de edad en adelante. El instrumento consta de 44 reactivos que se evalúan en una escala Likert de 4 puntos: “Casi nunca” (1), “Algunas veces” (2), “Frecuentemente” (3) y “Casi siempre” (4). Los reactivos se distribuyen en las siguientes subescalas: Enojo/Estado, Enojo/Rasgo, Control del Enojo Manifiesto, Control de Enojo Contenido, Enojo Manifiesto, Enojo Contenido Deseo de manifestar enojo.

Diseño experimental

El diseño fue cuasi-experimental de caso único de línea base múltiple demorada a nivel de conducta, con evaluación pretest postest.

Procedimiento

Para incrementar la confiabilidad de la aplicación del tratamiento entre terapeutas, se elaboró un manual para implementar la intervención cognitivo-conductual en el manejo de la ira en población adulta.

Los participantes que asistieron al Centro de Servicios Psicológicos “Dr. Guillermo Dávila” de la Facultad de Psicología de la UNAM se canalizaron al Programa de Atención Psicológica a Enfermos Crónico-Degenerativos

de la maestría en Medicina Conductual, donde fueron sometidos a entrevistas de 30 minutos para obtener una impresión diagnóstica. Al detectar como posible problema la manifestación de la ira, se canalizaron al programa de manejo de ira.

El programa de intervención consistió en 12 sesiones de una hora programadas semanalmente. En la primera sesión, se realizó una entrevista para identificar las variables que parecen mantener la conducta problema de enojo. Después de la entrevista, se informó a los pacientes sobre la naturaleza de la intervención cognitivo-conductual en el manejo de la ira y la confidencialidad de los datos, para que otorgaran su consentimiento informado por escrito antes de participar en la intervención. Por último, se explicó al participante la manera en que registraría su conducta en la hoja de registro llamada análisis funcional de la conducta. En la segunda sesión, se aclararon las dudas relacionadas con la elaboración del registro y se evaluó la ira a nivel estado-rasgo, control y expresión mediante la aplicación de instrumentos psicométricos. La tercera cita tuvo como propósito realizar una sesión de psicoeducación, en la cual se retroalimentó al paciente sobre los resultados obtenidos en la entrevista, registros y pruebas psicométricas para explicar las variables y consecuencias relacionadas con el problema que presentaba. La cuarta y quinta sesión corresponden al entrenamiento en la técnica de respiración profunda con autoinstrucciones. En la sexta y séptima sesión, se llevó a cabo el entrenamiento en habilidades sociales para modificar la expresión disfuncional de la ira. La octava y novena sesión corresponden a la identificación y evaluación sistemática de los pensamientos automáticos

mediante la reestructuración cognitiva, para generar así un pensamiento alternativo, el cual utilizaron los pacientes como autoinstrucción. El seguimiento se llevó a cabo en la décima, onceava y doceava sesión. En la décima sesión, se aplicaron las pruebas psicométricas y cuestionarios sobre la satisfacción con el tratamiento y validez social. En todos los seguimientos se trabajó en la prevención de recaídas y mantenimiento de las habilidades adquiridas a lo largo de las sesiones. El primer seguimiento se hizo a los 15 días de haber finalizado el tratamiento, el segundo a los 30 días y el último a los 60 días.

Resultados

Participaron 17 personas, de las cuales sólo 9 concluyeron el tratamiento: 7 mujeres y 2 hombres. De los 9 participantes, 3 eran casados y 6 solteros. La mediana de edad de los sujetos fue de 25 años, con un mínimo de 18 y un máximo de 35. El nivel de estudios de los participantes fue: 1 de maestría, 5 de licenciatura, 2 de bachillerato y 1 de primaria. Del total de los participantes, 2 (22%) presentaron colitis nerviosa y 1 (11%) gastritis.

De acuerdo con el autoinforme, se notificó frecuencia de ira con una mediana de 7 episodios a la semana, con un mínimo de 4 y un máximo de 13, antes del tratamiento. Al término de la intervención, los episodios se redujeron a 0 por semana, con un mínimo de 0 y un máximo de 1 episodio. Durante el seguimiento, la mediana fue de 2, con un mínimo de 1. Para evaluar la significancia estadística se utilizó la prueba de Friedman, mediante la cual se

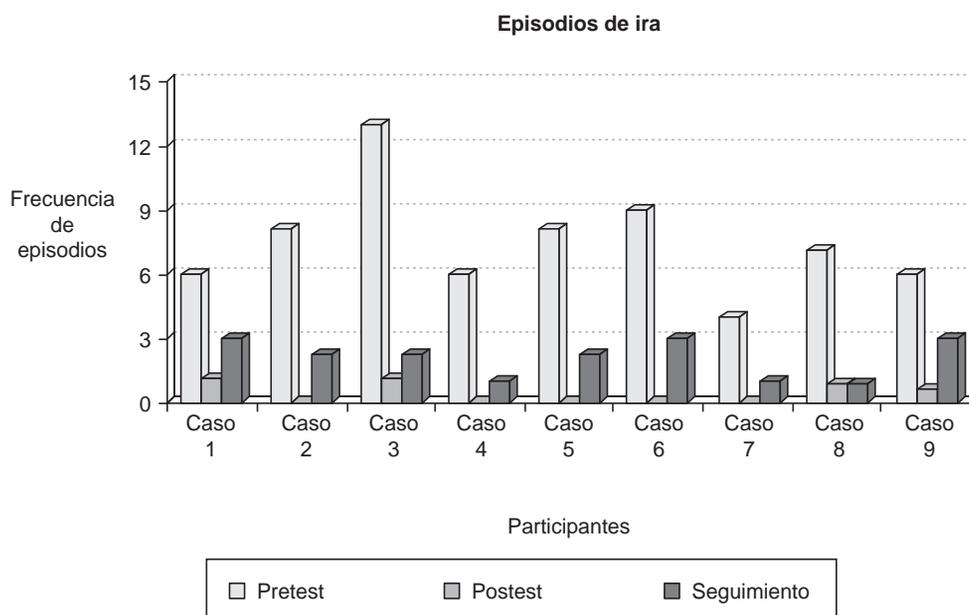


Figura 1. Frecuencia de episodios de ira antes y después del tratamiento, y durante el seguimiento.

encontró una $X^2(9, 2) = 17.54$, con una $p = .00$, es decir, que hubo una disminución estadísticamente significativa de los episodios de ira al finalizar el tratamiento.

Las conductas agresivas que manifestaban al expresar la ira fueron agresión verbal con gritos y ofensas, y agresión física como empujar y golpear. En la Tabla 1, se observa la mediana de la conducta antes y después del tratamiento, y durante el seguimiento.

En los autorregistros, se incluía un apartado del uso de las técnicas psicológicas que preferían los participantes para el manejo de la ira. Al finalizar el tratamiento, todos los participantes utilizaron las herramientas aprendidas. Para evaluar la preferencia de una técnica sobre otra se utilizó la prueba de Friedman, mediante la cual se obtuvo una $X^2(9, 2) = 4.095$, $p = .12$ al finalizar el tratamiento y una $X^2(9, 2) = 5.58$, $p = .27$ durante el seguimiento, lo que indica que no hubo diferencia estadísticamente significativa con respecto a la frecuencia del uso de las técnicas. En la Figura 2, se muestra la frecuencia del uso de las técnicas durante un episodio de ira.

Al finalizar la intervención, los pacientes respondieron un cuestionario con la finalidad de evaluar los cambios percibidos a partir del tratamiento. De acuerdo con los resultados, los nueve participantes (100%) consideran que después de recibir el tratamiento la expresión disfuncional de la ira disminuyó. Informaron que a partir del tratamiento los malestares físicos que presentaban cuando experimentaban ira aminoraron: 1 (11%) menciona que disminuyeron moderadamente, 6 (67%) bastante y 2 (22%) totalmente. Todos los pacientes manifestaron que adquirieron la habilidad para expresar adecuadamente lo que sienten o piensan: 1 (11%) de manera moderada, 6 (67%) bastante y 2 (22%) mucho. Al finalizar el tratamiento, los pacientes notificaron que su relación con la gente más cercana mejoró: 1 (11%) considera que mejoró un poco, 2 (22%) moderadamente, 1 (11%) bastante y 5 (56%) mucho.

Asimismo, las personas cercanas a los participantes informaron acerca de los cambios observados en los participantes: 4 (45%) dijeron que hubo un poco de cambios, 1 (11%) cambios moderados, 2 (22%) bastantes cambios y 2 (22%) muchos cambios. En cuanto a la manera

de expresar las emociones, 1 (11%) de los participantes informó que no mejoró la manera en que las controla; sin embargo, 2 (22%) manifestaron que ha mejorado un poco, 1 (11%) moderadamente, 2 (22%) bastante y 3 (34%) mucho. Todos los informes de familiares indican que hubo una disminución en la frecuencia con la que el participante experimenta ira: 2 (22%) dijeron que ha disminuido un poco, 1 (11%) moderadamente, 5 (56%) bastante y 1 (11%) mucho. Todos los familiares informaron que actualmente han mejorado la relación con el participante: 2 (22%) mencionaron que ha mejorado poco, 2 (22%) moderadamente, 3 (34%) bastante y 2 (22%) mucho. Los familiares reportaron que, después del tratamiento, el participante mejoró en otras áreas de su vida en las que tenía algún problema. Dos (22%) informaron que la mejora ha sido poca, 3 (33%) bastante y 4 (45%) mucha.

En cuanto a las pruebas psicométricas, se comparó la calificación de antes y después del tratamiento por medio de la prueba de Wilcoxon, para el análisis estadístico del Inventario Estado Rasgo de la Expresión del Enojo Para Adolescentes Mexicanos (Vázquez, 1994). A partir de los resultados obtenidos, en la Tabla 2 se observa una diferencia estadísticamente significativa entre la aplicación inicial y la posterior al tratamiento de las subescalas Enojo/Estado, Enojo/Rasgo, Control de enojo y Enojo/Afuera por lo que se puede considerar que la disminución en el puntaje de las subescalas se relaciona con la aplicación del tratamiento cognitivo-conductual, excepto el factor Enojo/Adentro, donde no se observó una diferencia estadísticamente significativa.

Con respecto al Inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de la Cólera y la Hostilidad (Moscoso, 2000), se aplicó la prueba de Wilcoxon para identificar las diferencias estadísticas entre las subescalas. En la Tabla 3 se muestran los resultados obtenidos.

Los resultados indican que hay una diferencia estadísticamente significativa entre la aplicación inicial y la posterior al tratamiento de las subescalas Enojo/Estado, Enojo/Rasgo, Control de enojo y Enojo/Adentro. De este modo, se puede considerar que la disminución en el puntaje de las subescalas se relaciona con la aplicación del tratamiento cognitivo-conductual, excepto el factor

Tabla 1. Conductas agresivas que se manifestaron al expresar la ira antes y después del tratamiento, y durante el seguimiento

Conducta agresiva	Gritos		Ofensas		Empujones		Golpes	
Número de personas que manifestaron la conducta agresiva	6		6		3		3	
	Md	Rango	Md	Rango	Md	Rango	Md	Rango
Pretest	6.5	2-5	6	5-13	1	1-2	3	2-6
Postest	0	0-3	0	0-2	0	0	0	0
Seguimiento	0	0-2	0	0-1	0	0	0	0

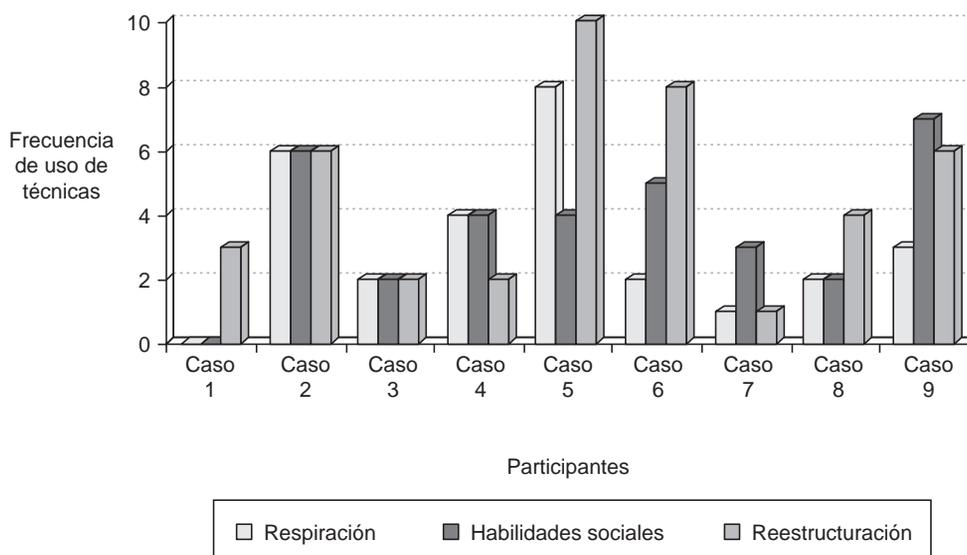


Figura 2. Frecuencia de uso de técnicas cognitivo-conductuales durante el tratamiento y seguimiento.

Enojo/Afuera, que no presenta un valor estadísticamente significativo.

Discusión

El diseño de investigación empleado permitió observar la relación funcional entre el tratamiento y la conducta de ira. Se identificó que la frecuencia de episodios de ira y manifestación de la conducta agresiva verbal y física disminuyó conforme se aplicaban las técnicas de relajación, habilidades sociales y reestructuración cognitiva. En algunos casos, se llegó a la remisión de los síntomas, lo que no significa su extinción, pues la ira es una emoción universal y humana que no desaparece, sólo disminuye o modifica su forma de expresión (Deffenbacher, 1999; Deffenbacher, Oetting, Huff, Cornell, & Dallager, 1996; Ekman & Oster, 1979; Izard, 1989; Tangney et al., 1996).

Estos resultados apoyan los hallazgos de las investigaciones multicomponentes, los cuales se basan en la

suposición de que la combinación de diversas estrategias conducirá a un cambio óptimo para el paciente con problemas para manejar la ira (Beck & Fernandez, 1998; Del Vecchio & O'Leary, 2004; Tafrate, 1995). A pesar de que los resultados justifican el empleo de una intervención cognitivo-conductual multicomponente, resulta un tratamiento costoso, en el sentido de que implica una mayor inversión de tiempo para el entrenamiento de las técnicas, a diferencia de la aplicación aislada de cada componente. En la literatura científica, se ha encontrado que la aplicación individual de las técnicas es igual de efectiva que el tratamiento multicomponente (Beck & Fernandez, 1998; Del Vecchio & O'Leary, 2004; Tafrate, 1995), por lo que a nivel de estudio de caso, sugerimos sólo la aplicación de algunas técnicas, la cual dependerá de la intensidad del problema y de los recursos con que cuente el paciente para manejarlo.

Los datos recabados antes y después del tratamiento permitieron observar que no hay una diferencia estadísticamente significativa en el empleo de las técnicas

Tabla 2. Mediana, suma de rangos, z y nivel de significancia de la prueba de Wilcoxon

Subescalas del IEREEM	Mediana de Rangos negativos	Mediana de Rangos positivos	Suma de Rangos negativos	Suma de Rangos positivos	z	$p = <.05$
Enojo/Estado	3.00		15.00		-2.03	.042
Enojo/Rasgo	5.00		45.00		-2.67	.008
Control de Enojo		5.00		45.00	-2.67	.008
Enojo/Adentro	5.67	3.67	34.00	11.00	-1.37	.171
Enojo/Afuera	4.50		36.00		-2.54	.011

Tabla 3. Mediana, suma de rangos, z y nivel de significancia de la prueba de Wilcoxon

Subescalas del ML STAXI	Mediana de Rangos negativos	Mediana de Rangos positivos	Suma de Rangos negativos	Suma de Rangos positivos	z	p = <.05
Enojo/Estado	3.00		15.00		-2.03	.042
Enojo/Rasgo	5.50	1.00	44.00	1.00	-2.54	.011
Control de Enojo		5.00		45.00	-2.66	.008
Enojo/Adentro	5.31	2.50	42.50	2.50	-2.39	.017
Enojo/Afuera	6.50	2.50	26.00	10.00	-1.12	.261

de relajación, habilidades sociales y reestructuración cognitiva. De esta manera, consideramos que no hay una preferencia sobre la utilización de las técnicas, es decir, los participantes las utilizan por igual para manejar la ira. De acuerdo con el análisis de inferencia visual de las gráficas, en ciertos casos se empleaba más una técnica que otra. Se supone que su aplicación depende de su practicidad para ser empleada, ya que al implementar un tratamiento multicomponente, se ofrece al paciente la posibilidad de tener acceso a varias estrategias que le permitirán manejar la ira según el contexto en el que se encuentre. El presente trabajo no explora las variables relacionadas con la preferencia sobre el uso de las técnicas, y no cuenta con un mecanismo para predecir el tipo de tratamiento que beneficiará a un caso en particular, por lo que se sugiere un estudio que permita identificar y predecir estos cuestionamientos.

Si se considera que no hay un acuerdo sobre el criterio diagnóstico para identificar clínicamente a los pacientes con déficit en el manejo de la ira, este estudio cuenta con indicadores que permitieron entender el fenómeno de la ira: Los inventarios psicométricos, la entrevista cognitivo-conductual y los autoinformes, y de este modo evaluar la efectividad del tratamiento.

En cuanto a la aplicación posterior al tratamiento de las pruebas psicométricas, se muestran cambios estadísticamente significativos: Disminución en el estado y rasgo de la emoción y aumento significativo en el control de la ira. Sin embargo, en las subescalas de Enojo/Afuera y Enojo/Adentro no hubo el dato de significación consistente de una prueba a otra. Esto puede ser debido a que las subescalas no son sensibles a la identificación detallada de la expresión de la ira.

En la práctica clínica cognitivo-conductual, es necesario obtener información detallada sobre el patrón de conducta del paciente en su medio ambiente, por lo que la utilización de autoinformes permite obtener información empírica sobre las diferencias individuales y criterios de cambio de cada persona antes, durante y después de la intervención, característica a la que no son

sensibles los inventarios psicométricos. De este modo, se encontró que los antecedentes relacionados con la presencia de episodios de ira son más frecuentes en el ámbito familiar (hermanos e hijos), de pareja y laboral. Estos resultados se apoyan en las investigaciones donde se informa que la mayor parte de la ira que experimentan los pacientes ocurre en el contexto interpersonal (Averill, 1983; Deffenbacher et al., 1996; Deffenbacher, Story, Stark, Hogg & Brandon, 1987; Moon & Eisler, 1983; Rimm, Hill, Brown & Stuart, 1974). Por otra parte, se identificó que las consecuencias contingentes al episodio de ira se relacionaban con el deterioro de las relaciones sociales, debido a que las personas se alejaban, criticaban y manifestaban su molestia ante el comportamiento del participante. Asimismo, el paciente experimentaba culpa, tristeza, frustración y preocupación comórbida a la ira.

Al analizar los recursos del tratamiento y la duración de la intervención, se sugiere que el déficit en manejo de la ira puede ser tratado en un tiempo limitado. De esta manera, el desarrollo y aplicación de la intervención adquiere importancia al ofrecer evidencia empírica sobre el manejo de la ira leve y moderada mediante un tratamiento breve para rehabilitar o remitir los síntomas de manera rápida, mejorar la calidad de vida del paciente y reducir los costos en las instituciones de salud pública. Debido a que la aplicación de la intervención se realizó de manera individual, pues se prestaba especial atención a las diferencias individuales de cada paciente, en algunos casos se incrementó el número de sesiones como consecuencia del tiempo de entrenamiento de las técnicas cognitivo-conductuales que depende del nivel de gravedad con el que experimentan y manifiestan la ira. Así, se considera que los participantes que presenten problemas con una intensidad elevada posiblemente requieren de un tratamiento más prolongado; ésta es una interrogante que requiere ser evaluada en futuros trabajos.

Al finalizar el tratamiento, los participantes se mostraron satisfechos con el trabajo realizado a lo largo de la intervención e informaron que las estrategias empleadas les resultaron eficaces para modificar la expresión de conducta agresiva, previniendo así un deterioro mayor

en sus relaciones interpersonales y de salud (Digiuseppe & Tafrate, 2001).

Finalmente, se obtuvo información sobre la percepción de personas cercanas al paciente con respecto al manejo de la ira después de aplicar la intervención. Los resultados muestran que perciben una disminución en la frecuencia de episodios de ira y una mayor expresión asertiva de la emoción, lo que sugiere que la intervención cognitivo-conductual para el manejo de la ira en población adulta cuenta con validez social.

REFERENCIAS

- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression. Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38, 1145-1160.
- Beck, R. & Fernandez, E. (1998). Cognitive-behavioral therapy in the treatment of anger: A meta-analysis. *Cognitive therapy and Research*, 22, 63-74.
- Deffenbacher, J. L. (1999). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 295-309.
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Huff, M. E., Cornell, G. R. & Dallager, C. J. (1996). Evaluation of two cognitive-behavioral approaches to general anger reduction. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 551-573.
- Deffenbacher, J. L., Story, D. A., Stark, R. S., Hogg, J. A. & Brandon, A. D. (1987). Cognitive-relaxation and social skills interventions in the treatment of general anger. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 171-176.
- Del Vecchio, T. & O'Leary, K. D. (2004). Effectiveness of anger treatments for specific anger problems: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 24, 15-34.
- Digiuseppe, R. & Tafrate, R. C. (2001). A comprehensive treatment model for anger disorders. *Psychotherapy*, 38, 262-271.
- Ekman, P. & Oster, H. (1979). Facial Expressions of Emotion. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.
- Fernández-Abascal, E. G. & Palmero, F. (1999). Ira y hostilidad: Aspectos básicos y de intervención. En E. G. Fernández-Abascal & F. Palmero (Eds.), *Emociones y Salud* (pp. 185-208). Barcelona, España: Ariel Psicología.
- Harburg, E., Blakelock, E. H., & Roeper, P. J. (1979). Resentful and reflective coping with arbitrary authority and blood pressure. *Psychosomatic Medicine*, 41, 189-202.
- Izard, C. E. (1989). *Human Emotions*. New York, EUA: Plenum Press.
- Larkin, K. T. & Zayfert, C. (2004). Anger expression and essential hypertension: Behavioral response to confrontation. *Journal of Psychosomatic Research*, 56(1), 113-118.
- McKay, M., Rogers, P. & McKay, J. (1991). *When anger hurts*. EUA: Kirk Johnson.
- Moon, J. R. & Eisler, R. M. (1983) Anger control: An experimental comparison of three behavioral treatments. *Behavior Therapy*, 14, 493-505.
- Moscoso, M. S. (2000). Estructura Factorial Del Inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de la Cólera y la Hostilidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(2), 321-343.
- Moscoso, M. & Spielgerber, C. D. (1999). Evaluación de la experiencia, expresión y control de la cólera en Latinoamérica. *Revista Psicología Contemporánea*, 6(6), 4-13.
- Novaco, R. W. (1976). The Functions and Regulation of the Arousal of Anger. *American Journal of Psychiatry*, 133(10), 1124-1128.
- Novaco, R. W. (1978). Anger and coping with stress: Cognitive behavioral interventions. En J. P. Foreyt & D. P. Rathjen (Eds.), *Cognitive behavior therapy: Research and application* (pp. 163-173). New York, EE. UU: Plenum Press.
- Plutchik, R. (1987). *Las emociones*. México: Editorial Diana.
- Plutchik, R. (2002). *Emotions and life, Perspectives from Psychology, Biology and Evolution*. EUA: American Psychological Association.
- Rimm, D. C., Hill, G. A. H., Brown, N. N. & Stuart, J. E. (1974). Group-assertive training in treatment of expression of inappropriate anger. *Psychological Reports*, 34, 791-798.
- Sanford, K. & Rowatt, W. C. (2004). When is negative emotion positive for relationships? An investigation of married couples and roommates. *Personal Relationships*, 11(3), 329-354.
- Spielberger, C. D. (1988). *Manual for the state-trait anger expression inventory*. Orlando, FL, EUA: Psychological Assessment Resources.
- Tafrate, R. C. (1995). Evaluation of treatment strategies for adult anger disorders. En H. Kassinove (Ed.), *Anger disorders: Definition, diagnosis, and treatment* (pp. 109-129). Washington. D. C., EUA: Taylor & Francis.
- Tangney, J. P., Hill-Barlow, D., Wagner P. E., Marschall, D. E., Borenstein, J. K., Sanftner, J., et al. (1996). Assessing individual differences in constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 780-796.
- Vázquez, C. G. (1994). *Una escala para medición del enojo en adolescentes*. Tesis de maestría inédita, Facultad de Psicología de la UNAM, México.

LINEAMIENTOS PARA LA INCLUSIÓN DE TRABAJOS EN LA REVISTA MEXICANA DE PSICOLOGÍA

La *Revista Mexicana de Psicología* es el órgano de difusión científica de la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP). Todo manuscrito que se someta a evaluación para ser incluido en la *Revista Mexicana de Psicología* debe apegarse estrictamente al *Manual de Publicaciones de la APA*, tercera edición en español por Editorial El Manual Moderno (México). El manuscrito debe presentarse en un solo documento escrito a doble espacio con letra Times New Roman 12 puntos, y no debe exceder de 20 páginas, incluyendo tablas y figuras.

La primera página debe incluir el título (no mayor de 85 caracteres, incluyendo espacios), nombre(s) del(os) autor(es) completo(s) (primero el nombre seguido por los apellidos), afiliación institucional, encabezado sugerido (no mayor a 50 caracteres, incluyendo espacios), y datos de localización del autor principal (dirección postal, dirección electrónica y teléfonos).

La segunda y tercera páginas incluyen el título, el resumen y las palabras clave tanto en español como en inglés.

En las páginas subsiguientes debe aparecer el cuerpo del manuscrito, cuyas secciones deben redactarse y ordenarse siguiendo estrictamente los lineamientos del *Manual de Publicaciones de la APA*, tercera edición.

En el mismo archivo, al final del cuerpo del manuscrito, en páginas separadas, deben aparecer en el siguiente orden: leyendas de figuras, tablas y figuras, anexos y nota del autor.

Dado que alrededor del problema de investigación gira la revisión correcta de los diversos apartados de un manuscrito es requisito que:

- La introducción justifique claramente la importancia del problema de investigación, el cual debe derivarse directamente de la revisión de la investigación previa relevante.
- La revisión de la investigación relevante al problema, señale resultados contradictorios, vacíos en el conocimiento y/o ausencia de conocimiento que el estudio pretenda resolver.
- La formulación de las hipótesis o las preguntas de investigación consideren claramente las variables de estudio y se vinculen directamente con el problema.
- Las hipótesis o las preguntas de investigación enuncien claramente la dirección de la relación entre las variables predichas por la revisión de la literatura incluida en la introducción.

Es requisito indispensable declarar, en una carta por separado firmada por todos los autores: a) el apego a los principios éticos universales que rigen la conducción de investigación en psicología, entre éstas, el resguardo de la confidencialidad y la obtención del consentimiento informado de los participantes (consultar El Código Ético del Psicólogo, Ed. Trillas), b) el nombre del comité de ética que hubiese apro-

bado la realización del proyecto del que se derivan los datos del artículo (si lo hubo), c) bajo protesta de decir verdad que el manuscrito y los datos incluidos no se han publicado previamente ni se encuentran en ningún otro proceso de revisión, d) que todos los autores han contribuido de manera significativa al manuscrito y dan su consentimiento para aparecer en el mismo y e) en el caso de que el artículo se acepte para publicación, que se ceden los derechos patrimoniales de autor a la Sociedad Mexicana de Psicología para editar, publicar, reproducir, distribuir copias, preparar trabajos derivados en papel, electrónicos o multimedia e incluir el artículo en índices nacionales e internacionales o bases de datos.

Fases del proceso de dictaminación:

La *Revista Mexicana de Psicología* publica preferentemente trabajos de investigación cuantitativa, no publica descripciones de intervenciones o de instrumentos inéditos. En casos excepcionales, publica reseñas de la literatura de investigación.

Fase 1: Filtro inicial

Todo manuscrito presentado a la *RMP* se someterá a un filtro inicial antes de ingresar al proceso editorial. El filtro es el primer paso que permite discriminar a todos aquellos artículos que: a) no se apeguen al *Manual de Publicaciones de la APA*, editado por Editorial El Manual Moderno (México), b) no cumplen con los lineamientos de la *RMP* o c) no son trabajos de investigación. En cuyo caso se regresa el artículo a su autor sin someterse al proceso editorial. El autor tiene la posibilidad de corregirlo y someterlo nuevamente a publicación.

Fase 2: Proceso editorial

Una vez ingresado un manuscrito al proceso editorial se asigna, de forma independiente y mediante un procedimiento doble ciego, a 3 árbitros especialistas en el tema del manuscrito. La decisión final se toma a partir de por lo menos dos dictámenes.

Fase 3: Resultado

Se comunica a los autores por escrito la decisión editorial, junto con los comentarios anónimos de los árbitros especialistas.

En el caso de aceptación, el autor se comprometerá a ceder los derechos patrimoniales de autor a la Sociedad Mexicana de Psicología, misma que se reserva el derecho de autor y la difusión de los contenidos. La publicación de dichos contenidos sólo se podrá realizar mediante permiso expreso y escrito de la *SMP*.

REVISTA MEXICANA DE PSICOLOGÍA
ÓRGANO OFICIAL DE COMUNICACIÓN CIENTÍFICA
DE LA SOCIEDAD MEXICANA DE PSICOLOGÍA, A. C.

EDITORIA GENERAL

Laura Hernández-Guzmán, Ph. D.
Universidad Nacional Autónoma de México

REVISORES INVITADOS

Dra. Paula Elosúa
Universidad del País Vasco, España

Dr. Juan José Buiza
Universidad de Málaga, España

Dra. Carmen García García
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Isabel Martínez Sánchez
Universidad de Castilla-La Mancha, España

Dra. Inmaculada Méndez Mateo
Universidad de Murcia, España

Dr. Pedro González Leandro
Universidad de La Laguna, España

Dra. Francisca Expósito Jiménez
Universidad de Granada, España

Dr. José Antonio Piqueras Rodríguez
Universidad Miguel Hernández de Elche, España.

Dra. Hilda Mabel Guevara
UNSJ, Argentina

Dr. Juan Manuel Moreno Manso
Universidad de Extremadura, España

Dr. Jesús de la Fuente Arias
Universidad de Almería, España

Dra. Yolanda Rodríguez Castro
Universidad de Vigo, España

Gladys Jadue J.
Universidad Austral de Chile, Chile

José Carlos Jaenes Sánchez
Universidad Pablo de Olavide y Centro Andaluz de Medicina del
Deporte, España

Enrique García Bengoechea, Ph.D.
McGill University, Canada

Dra. Corina Benjet
Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, México

Dra. Griselda Cardozo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Editor Fundador: Dr. Juan Lafarga Corona, México

Erika Téllez Hernández: Asistente editorial

Dra. Karina Solcoff
FLACSO, Argentina

Dr. David González-Cutre Coll
Universidad Miguel Hernández de Elche, España

Dr. Arturo Bados
Universidad de Barcelona, España

Dr. Rafael Torrubia
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Dr. Jorge Sobral Fernández
España

Dra. M. Pilar Berrios Martos
Universidad de Jaén, España

Dr. Ángel Castro Vázquez
España

Dr. Julio Antonio González-Pienda
Universidad de Oviedo, España

Dra. Fuensanta Cerezo Ramírez
Universidad de Murcia, España

Dra. Carmen Martínez Martínez
Universidad de Murcia, España

Dr. José Carlos Núñez
Universidad de Oviedo, España

Dra. María Jesús Cava Caballero
Universidad de Valencia, España

Dr. Francisco Juan García Bacete
Universitat Jaume I., España

Dr. Ricardo de la Vega Marcos
Universidad Autónoma de Madrid, España

Psic. Fernando Austria Corrales
INER, México

Dr. Eduardo Peñalosa Castro
UAM Cuajimalpa, México

Dr. Jesús de la Fuente Arias
Universidad de Almería, España

Dra. Ester Barberá Heredia
Universidad de Valencia, España

La Revista Mexicana de Psicología se encuentra indizada desde el año 1993, volumen 8 (1-2) 1991, en las siguientes bases: Thomson Reuters (antes Institute for Scientific Information-ISI), Social Sciences Citation Index, Journal Citation Reports-Social Sciences Edition (Subject Categories: Psychology, Multidisciplinary), Current Contents Connect-Social and Behavioral Sciences Edition y Elsevier. Presenta actualmente un factor de impacto de 0.652. La Revista Mexicana de Psicología se publica dos veces al año, el 15 de enero y 15 de julio. Responsabilidades: El contenido de los materiales publicados representa las opiniones personales de los autores y no constituye la opinión oficial de la Sociedad, la cual aparecerá en la sección editorial o explícitamente indicada. Toda correspondencia deberá dirigirse a socmex@psicologia.org.mx. Exclusivamente para el envío de artículos utilice la siguiente dirección electrónica: revista@psicologia.org.mx. Certificados de licitud de título y contenido números 6782 y 7292. D.R. © 2012 por Sociedad Mexicana de Psicología S. A. de C. V. en coedición con Editorial El Manual Moderno S.A. de C.V. Se han terminado los trabajos de este volumen 29, núm. 1, el 15 de Enero de 2012 en los talleres de Ediciones Del Lirio, S. A. de C. V., Azucenas No. 10, Col. San Juan Xalpa, C.P. 09850 México, D.F.

REVISTA MEXICANA DE PSICOLOGÍA
ÓRGANO OFICIAL DE COMUNICACIÓN CIENTÍFICA DE LA
SOCIEDAD MEXICANA DE PSICOLOGÍA, A.C.
AFILIADA A LA UNIÓN INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA CIENTÍFICA (IUPsyS)

EDITORIA GENERAL

Laura Hernández-Guzmán, Ph. D.
Universidad Nacional Autónoma de México, México

EDITORES ASOCIADOS

Rudolf Moos, Ph. D.
Stanford University, Estados Unidos

Dr. Miguel Kazén
Universität Osnabrück, Alemania

Dr. Gualberto Buela Casal
Universidad de Granada, España

Víctor Corral Verdugo, Ph. D.
Universidad de Sonora, México

Thomas Ollendick, Ph. D.
Virginia Polytechnic Institute and State University

Dra. Feggy Ostrosky-Solís
Universidad Nacional Autónoma de México,
México

Dr. Pablo Vera Villarroel
Universidad de Santiago de Chile, Chile

Dr. Francisco Javier Labrador
Universidad Complutense de Madrid, España

Dra. Cristina Botella
Universidad Jaume I., España

Julita Elemí Hernández Sánchez, Ph. D.
Universidad Autónoma Juárez de Tabasco, México

Dra. Sara Eugenia Cruz Morales
Universidad Nacional Autónoma de México,
México

Dr. Wenceslao Peñate Castro
Universidad de La Laguna, España

Christine Maguth Nezu, Ph. D.
Drexel University, Estados Unidos

Dra. María Montero y López Lena
Universidad Nacional Autónoma de México,
México

Dra. María del Pilar Sánchez López
Universidad Complutense de Madrid, España

Dra. Martha Leticia Guevara-Sanginés
Universidad de Guanajuato, México

Dra. María Georgina Cárdenas López
Universidad Nacional Autónoma de México,
México

Editor Fundador: Juan Lafarga Corona, México

