

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

EDITOR

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ

GESTOR

DAVID ÁLVAREZ-GARCÍA

EDITORES ASOCIADOS

Rui A.Alves

Joyce L.Epstein

Ángel de Juanas

Rosario Ortega

Georgios Sideridis

Kristie Asaro-Saddler

Juan Fernández

Evelyn Kroesbergen

Pedro Rosário

Antonio Valle

Roger Azevedo

Karen R.Harris

Nigel V. Marsh

Bruce Saddler

Philip H. Winne



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA
DE PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN



Consejo General
de la Psicología
ESPAÑA

COMITÉ EDITORIAL

EDITOR

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

GESTOR EDITORIAL

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

EDITORES ASOCIADOS

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

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

CONSEJO EDITORIAL

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

ÍNDICE

- **Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática** 1-15
Zara Suárez García, David Álvarez García y Celestino Rodríguez
- **Análisis comparativo de las actitudes lingüísticas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la Franja de Aragón y Cataluña** 16-29
Clara Sansó Galiay, Cristina Petreñas Caballero, Adelina Ianos, Judit Janés Carulla y Ángel Huguet Canalís
- **Ansiedad escénica musical en profesorado de conservatorio: frecuencia y análisis por género** 30-45
Lucía Herrera Torres y Clara Campoy Barreiro
- **Estrés infantil, estrategias de aprendizaje y motivación académica: un modelo estructural predictor del rendimiento académico** 46-66
Carlos Valiente Barroso, Marta Martínez Vicente, Paula Cabal García y Jesus M^o Alvarado Izquierdo
- **Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria** 67-76
Sergio Mérida López, Natalio Extremera, Cirenía Quintana Orts y Lourdes Rey
- **Engagement académico e inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud** 77-86
María del Carmen Pérez Fuentes, María del Mar Molero Jurado, María del Mar Simón Márquez, Ana Belén Barragán Martín, África Martos Martínez, Nieves Fátima Ruiz Oropesa y José Jesús Gázquez Linares
- **La contribución del entorno socioeconómico al autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza** 87-97
Gonzalo D. Clerici, Ángel M. Elgier, Lucas G. Gago Galvagno, María Julia García y Susana C. Azzollini
- **La Escala de Procrastinación Académica (EPA): validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes Peruanos** 98-107
Kimberly Trujillo Chumán y Martín Noé Grijalva

Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática

Zara Suárez-García*, David Álvarez-García y Celestino Rodríguez

Universidad de Oviedo

Resumen: El acoso escolar conlleva importantes consecuencias negativas para las víctimas. Por ello, es fundamental desarrollar medidas para su prevención o, en su caso, detección temprana. Para ello es imprescindible identificar sus principales factores de riesgo o protección, a partir de la evidencia científica disponible. El presente trabajo tiene como objetivo identificar los principales predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria, a partir de una revisión sistemática de los artículos empíricos más relevantes publicados en la última década. Para ello, se realizó una búsqueda en las bases de publicaciones *PsycInfo*, *Eric*, *Web of Science* y *EbscoHost*. Como resultado, se obtuvieron 49 artículos que cumplieron los criterios de búsqueda. Estos artículos destacan la capacidad predictiva de diversas variables individuales, escolares, familiares y comunitarias. Se discuten las implicaciones prácticas de estos resultados.

Palabras clave: Víctima, Acoso Escolar, Predictores, Educación Primaria, Revisión Sistemática.

Predictors of being a victim of Bullying in Primary Education: a systematic review

Abstract: Bullying has important negative consequences for victims. Therefore, it is essential to develop measures for their prevention or, where appropriate, early detection. In this sense and based on the available scientific evidence, it is essential to identify its main risk factor or protection variables. Main objective of this study is to identify the main predictors of being a victim of bullying in Primary Education, based on a systematic review of the most relevant empirical articles published in the last decade. For this, a search was made in the publications data bases of *PsycInfo*, *Eric*, *Web of Science* and *EbscoHost*. As a result, 49 articles were obtained that met the search criteria. These articles highlight the predictive capacity of individual, school, family and community variables. The practical implications of these results are discussed.

Keywords: Victim, Bullying, Predictors, Primary Education, Systematic Review.

Los centros educativos son un contexto clave para el desarrollo socioafectivo de niños y adolescentes. En general, el clima escolar es bueno y favorece un desarrollo saludable (García-Bacete, Sureda, y Monjas, 2010). Sin embargo, en ocasiones el ambiente de convivencia no es satisfactorio y algunos alumnos son víctimas de agresiones. Un tipo de agresión especialmente grave es el acoso escolar, que se refiere a situaciones en las

que uno o varios agresores ejercen diferentes tipos de violencia hacia una víctima (por ej. insultos, amenazas o agresiones físicas), de manera continuada en el tiempo y en las que la víctima está en inferioridad respecto a los agresores (por timidez, escasas habilidades sociales o falta de apoyo de sus compañeros) (Olweus, 1993).

El acoso escolar es un problema digno de atención por su prevalencia y efectos. Con respecto a su prevalencia, diversos estudios sitúan entre el 10% y el 33% el porcentaje de alumnado que es víctima de bullying (Hymel y Swearer, 2015). Con respecto a sus consecuencias, ser víctima de acoso escolar

Recibido: 24/04/2019 - Aceptado: 08/05/2019 - Avance online: 26/07/2019

*Correspondencia: Zara Suárez García.

Universidad de Oviedo.

C.P. 33003, Oviedo, España.

E-mail: uo186794@uniovi.es

puede dar lugar a síntomas depresivos (Estévez et al., 2009; Graham et al., 2006; Jankauskiene et al., 2008; Kerr et al., 2011) y de ansiedad (Yang et al., 2013), y con ello a un descenso del rendimiento académico (Rettew y Pawlowski, 2016). En los casos más graves, el acoso escolar puede dar lugar a ideación suicida, intentos de suicidio o incluso suicidios consumados (Brunstein, Sourander y Gould, 2010).

Por la gravedad de este problema, resulta fundamental tratar de prevenir su aparición, ya desde las primeras etapas educativas. Para ello, es necesario identificar las variables que permiten predecir su aparición, como factores de riesgo o de protección. En los últimos años el interés y el número de trabajos referidos a este tema han aumentado notablemente. Es importante, por lo tanto, contar con revisiones sistemáticas actualizadas que permitan organizar y sintetizar sus principales hallazgos. En esta década, ya se han publicado algunas revisiones sistemáticas en este sentido (Cook, et al., 2010; Espelage, 2014; Kljakovic y Hunt, 2016; López et al., 2011; Saarento et al., 2014), que sin duda han supuesto una contribución al conocimiento y difusión de los predictores de ser víctima de acoso escolar. Sin embargo, hasta donde conocemos, ninguna de las revisiones previamente publicadas se centra específicamente en el rango de edad de la Educación Primaria en España (6-12 años). Esta etapa es fundamental en el desarrollo socioafectivo del alumnado y es clave en la prevención e identificación precoz del acoso escolar.

Por todo ello, el presente trabajo tiene el objetivo de identificar los principales predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria, a partir de una revisión sistemática de los artículos empíricos más relevantes publicados en la última década.

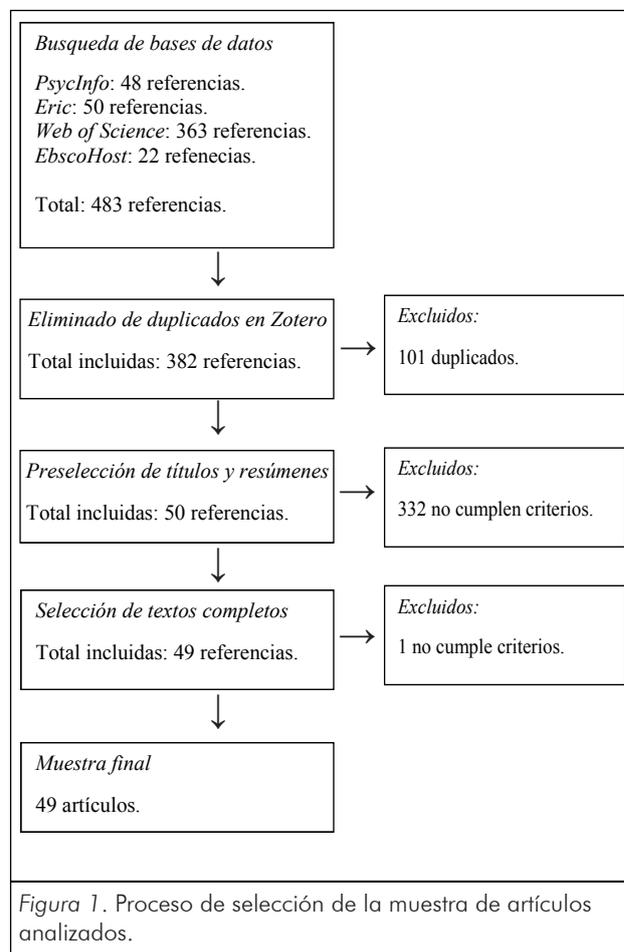
MÉTODO

PROCEDIMIENTO

El proceso de selección de la muestra de los artículos analizados se presenta de forma resumida en la Figura 1. En marzo de 2018

se hizo una consulta en las bases de datos *PsycInfo*, *Eric*, *Web of Science* y *EbscoHost*, utilizando como términos de búsqueda: (bullied OR "bullying victimization" OR "victim* of bullying") AND ("Primary education" OR "Primary school" OR "Elementary school" OR "Middle school") AND (Predictor* OR "Risk factor*" OR "Protective factor*"). En *PsycInfo* y *Eric* se limitaron los resultados a "Evaluados por Expertos"; en la *Web of Science* a "artículos"; y en *EbscoHost* a "publicaciones arbitradas". En todas las bases se restringió la búsqueda al periodo 2008-2018.

Los resultados de la búsqueda se introdujeron en el gestor bibliográfico *Zotero* y se eliminaron los duplicados. Posteriormente, a partir de los títulos y resúmenes, se hizo una selección de las publicaciones que cumplieran los siguientes criterios: trabajos empíricos, referidos a predictores de ser víctima de *bullying*, con una muestra mayor de 500 sujetos y comprendida entre los 6 y los 12 años. Finalmente, se revisaron los textos completos con lo que se obtuvo la muestra final.



Para extraer la información relevante de los textos completos, se utilizó una plantilla previamente utilizada por Álvarez-García, García y Núñez (2015). En esta plantilla se anotó, para cada artículo, el año de publicación, la revista en la que fue publicado, el idioma, el número de estudiantes analizados, el rango de edad de la muestra, el país de la muestra, quién fue el informante, el método de recolección de datos y los principales resultados referidos a los predictores estudiados. Debido a la dificultad en la comprensión del idioma, uno de los artículos (Lee et al. 2014) sólo se utilizó para el análisis de las características bibliométricas y metodológicas y no para el análisis de predictores.

MUESTRA

Los 49 artículos revisados se publicaron en 32 revistas científicas diferentes (Tabla 1). Existe una tendencia a un aumento de publicaciones en los últimos 5 años. Los trabajos revisados han sido publicados en su gran mayoría en inglés.

En cuanto a las muestras de los estudios analizados (Tabla 2), el número de estudiantes evaluados oscila entre 512 y 22178, predominando las muestras comprendidas entre los 501 y 2000 participantes (63.2 %). Las edades más estudiadas, dentro del rango de 6 a 12 años considerado en esta revisión, son a partir de los 10 años. Los países a los que pertenecen

Tabla 1
Propiedades bibliométricas de los artículos incluidos en la revisión sistemática (N=49)

Variable descriptiva	f	%
<i>Año publicación</i>		
2008	2	4.1
2009	2	4.1
2010	3	6.1
2011	3	6.1
2012	4	8.2
2013	5	10.2
2014	6	12.2
2015	8	16.3
2016	5	10.2
2017	10	20.4
2018	1	2.0
<i>Idioma</i>		
Inglés	46	93.9
Español	1	2.0
Chino	1	2.0
Coreano	1	2.0
<i>Revista</i>		
Journal of Youth Adolescence	5	10.2
Aggressive Behavior	3	6.1
Development Psychology	3	6.1
Psicothema	3	6.1
BMC Public Health	2	4.1
Child Abuse & Neglect	2	4.1
Children and Youth of Clinical Psychology	2	4.1
Journal of Abnormal Child Psychology	2	4.1
Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology	2	4.1
School Psychology International	2	4.1
School Psychology Quarterly	2	4.1
Otros (un solo artículo)	21	42.8
<i>Total</i>	49	100.0

las muestras son muy diversos, se encuentran en los cinco continentes, aunque mayoritariamente son de América del Norte (EEUU y Canadá) y posteriormente Europa (Holanda, Reino Unido, España y Finlandia).

Los artículos analizados usan diferentes informantes y métodos de recogida de información. Sin embargo, la gran mayoría utiliza cuestionarios de autoinforme (Tabla 3). En el 100% de los trabajos revisados se usan cuestionarios y en el 91.7% son de autoinforme.

Tabla 2
Características metodológicas de los artículos incluidos en la revisión sistemática (N=49), en referencia a la muestra analizada.

Variable descriptiva	f	%
<i>Número de niños analizados^a</i>		
501-1000	18	36.7
1001-2000	13	26.5
2001-3000	4	8.1
3001-4000	3	6.1
4001-5000	2	4.1
5001-10000	6	12.2
>10000	3	6.1
<i>Edad de la muestra^b</i>		
Menos de 6	3	6.1
6	8	16.3
7	12	24.5
8	13	26.5
9	19	38.8
10	35	71.1
11	33	67.3
12	31	63.3
Más de 12	23	46.9
<i>País de la muestra</i>		
EEUU	16	32.7
Canadá	5	10.2
Holanda	5	10.2
Reino Unido	4	8.2
España	3	6.1
Finlandia	3	6.1
China	2	4.1
Corea del Sur	2	4.1
Alemania	1	2.0
Australia	1	2.0
Brasil	1	2.0
Chile	1	2.0
Israel	1	2.0
Malawi	1	2.0
República Checa	1	2.0
Turquía	1	2.0
Uganda	1	2.0
Total	49	100.0

^a Mínimo = 512, Máximo = 22178

^b Frecuencia y porcentaje de artículos que incluyen la edad indicada en el rango de edad analizado. Las categorías, por lo tanto, no son mutuamente excluyentes.

Tabla 3
Características metodológicas de los artículos incluidos en la revisión sistemática (N=49), relativas a la recogida de datos.

Variable descriptiva	f	%
<i>Informante</i>		
Autoinforme	25	51.0
Autoinforme e informe de padres	8	16.3
Autoinforme, informe del profesor e informe de pares	3	6.1
Autoinforme, informe de padres e informe de pares	3	6.1
Autoinforme informe de padres e informe del profesor	3	6.1
Autoinforme e informe del profesor	2	4.1
Autoinforme e informe de pares	1	2.0
Informe padres e informe de pares	1	2.0
Informe de padres e informe de profesor	1	2.0
Informe de padres	1	2.0
Informe de profesor	1	2.0
<i>Método de recolección de datos</i>		
Cuestionarios	31	63.3
Cuestionarios y nominaciones de pares	6	12.2
Cuestionarios y entrevista	5	10.2
Cuestionarios y datos de bases estadísticas	3	6.1
Cuestionarios y registros escolares	2	4.1
Cuestionarios, nominaciones entre pares y entrevista	2	4.1
<i>Total</i>	49	100.0

RESULTADOS

FACTORES INDIVIDUALES

FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS

En la mayoría de los trabajos que se analiza el sexo como variable predictora se halla que los niños son más susceptibles de ser víctimas de *bullying* que las niñas (Alcántara et al., 2017; Bowes et al., 2013; Cillenssen y Lansu, 2015; Foster y Brooks-Gunn 2013; García, Romera, y Ortega, 2015; Goldbach, Sterzing y Stuart, 2017; Han, Zhang y Zhang, 2017; Jansen et al., 2011; Jansen et al., 2012; Kollerova y Smolik, 2016; Pouwelse et al., 2011; Von Marées y Petermann, 2010; Watt et al., 2015). No obstante, algunos trabajos concluyen que las niñas son más víctimas (Wolke, Woods y

Samara, 2009), principalmente de violencia de tipo relacional (Jansen et al., 2012) y emocional (Wandera et al., 2017), e incluso otros estudios determinan que ser niño o niña no es predictor de ser víctima (Wang et al., 2014). Se ha analizado si es más probable ser víctima de acoso por parte de iguales del mismo sexo o del contrario, obteniendo resultados encontrados (Saarento et al., 2013; Veldkamp et al., 2017).

Con respecto a la edad, el alumnado con menos años tiene mayor probabilidad de ser víctima (Guerra, Williams y Sadek, 2011; Seo et al., 2017; Wandera et al., 2017). Además, en Primaria existe mayor tasa de intimidación y victimización frente a etapas educativas superiores (Han, Zhang y Zhang, 2017; Jansen et al., 2012).

Todas las investigaciones que han estudiado *la raza u origen étnico* han tenido lugar en EEUU. Los resultados son poco concluyentes: Bradshaw, Sawyer y O'Brennan (2009) y Goldbach, Sterzing, y Stuart (2017) hallan que ser afroamericano o hispano es un factor de riesgo de ser víctima. Foster y Jeanne (2013) asociaron la victimización a ser blanco y Goldbach, Sterzing, y Stuart (2017) a ser caucásico, indio, hispano, asiático o de cualquier isla del pacífico.

FACTORES FÍSICOS

El aspecto físico y la capacidad física son predictores de ser víctima de acoso. La *discapacidad física* correlaciona con ser víctima de violencia emocional (Wandera et al., 2017). En este sentido, los *niños motóricamente inferiores* en preescolar tienen mayor probabilidad de ser víctimas en Primaria, mientras que los motóricamente más hábiles de ser agresores (Jansen et al., 2011). La *obesidad* también es un factor de riesgo de ser acosado (Lumeng et al., 2010).

FACTORES PSICOLÓGICOS

• CAPACIDAD INTELECTUAL

Déficits en la capacidad intelectual constituyen un factor de riesgo de padecer acoso escolar. En este sentido, tener un *Cociente Intelectual* bajo aumenta significativamente la probabilidad de sufrir *bullying* (Verlinden et al., 2014), al igual que sufrir una *discapacidad intelectual* (Wandera et al., 2017). Poseer unas *habilidades cognitivas* elevadas en edad preescolar es un factor protector frente a la victimización años después, ya en Educación Primaria (Watt et al., 2015).

• RASGOS DE LA PERSONALIDAD

- Problemas internalizados.

Puntuar alto en *internalización de problemas* está relacionado con ser intimidado (Bowes et

al., 2013; Brendgen et al., 2016; Cillenssen y Lansu, 2015). Los *síntomas depresivos* (*tristeza, autoestima baja, somatización*) se asocian a una mayor probabilidad de ser víctima (Ameli et al., 2017; Berger-Silva, 2012; García, Romera y Ortega, 2015; Glew et al., 2008; Goldbach, Sterzing, y Stuart, 2017; Guerra, Williams y Sadek, 2011; Haltigan y Vaillancourt, 2014; Jansen et al., 2011; Moses y Williford, 2017; Pouwelse et al., 2011; Saarento et al., 2013; Sainio et al., 2012; Seo et al., 2017; Wandera et al., 2017; Williford, Boulton, y Jenson, 2014). Estos síntomas pueden deberse a victimización previa (Schacter et al., 2015).

Según el estudio de Haltigan y Vaillancourt (2014), los niños que no están diagnosticados y sin embargo presentan *síntomas relativos al TDAH*, como problemas de atención e hiperactividad, presentan mayor probabilidad de ser víctimas de acoso escolar.

Por último, el tener *miedo a la victimización* se asociada a mayor probabilidad de ser acosado (Kollerova y Smolik, 2016), al igual que ser *poco sociable* (Cillensen y Lansu, 2015), y el tener unos altos niveles de *ansiedad* (Berger-Silva, 2012; Bowes et al., 2013; Haltigan y Vaillancourt, 2014; Kärnä, et al., 2010; Moses y Williford, 2017; Saarento et al., 2013). No obstante, en esta última, la probabilidad aumenta tanto para acosado como para acosador (Jansen et al., 2011). Otro indicativo de acoso es la *autoeficacia emocional*: puntuar bajo en esta variable aumenta la probabilidad de ser víctima de acoso en la red (Eden, Heiman, y Olenik-Shemesh, 2016). Por el contrario, puntuar alto en *satisfacción general de la vida y bienestar personal* ejerce como factor protector de victimización (Alcántara et al., 2017).

- Problemas externalizados.

Puntuar alto en *externalización de problemas* se asocia a victimización (Bowes et al., 2013; Cillensen y Lansu, 2015; Foster y Books-Gunn, 2013; Watt et al., 2015). El problema externalizado más común es la *agresividad* y la mayoría de los estudios

que la analizan hallan que esta es una variable predictora de victimización (Jansen et al., 2011; Moses y Williford, 2017). No obstante, en algunos estudios esta variable es factor de riesgo de ser acosador y no acosado (Sugimura et al., 2017). Los *hábitos de molestar, hablar alto o mascar fuerte* (Guerra, Williams, y Sadek, 2011), el escaso *autocontrol* (Atik y Oya, 2013; Verlinde et al., 2014) y *ser mentiroso* (Guerra, Williams, y Sadek, 2011) también se asocian a una mayor probabilidad de ser víctima de acoso escolar. Por el contrario, las *actitudes prosociales* son factor protector frente a la victimización (Berger-Silva, 2012; Griese y Bush, 2014; Sugimura et al., 2017).

FACTORES ESCOLARES

COMPROMISO ACADÉMICO

El *rendimiento académico* es predictor de ser víctima de acoso. Sobre todo se ha establecido relación con bajo rendimiento, encontrando de manera consistente que este es factor de riesgo de ser víctima (Atik y Güneri, 2013; Berger-Silva, 2012; Bowes et al., 2013; Cillesen y Lansu, 2015; Garaigordobil y Machimbarrena, 2017; Glew et al., 2008; Wandera et al., 2017). No obstante, algunos estudios han relacionado el alto rendimiento académico con una mayor probabilidad de ser acosador y/o víctima (Goldbach, Sterzing, y Stuart, 2017). La *asistencia al colegio* también se ha analizado como un indicador de acoso: el alumnado que no va al centro con regularidad tiene mayores posibilidades de estar involucrado en algún tipo de rol dentro del *bullying* (Goldbach, Sterzing, y Stuart, 2017).

RELACIÓN CON OTROS ESTUDIANTES

De manera consistente, una *baja popularidad* (Andrews et al., 2016; Berger-Silva, 2012; Wolke, Woods, y Samara, 2009), un escaso *apoyo social* (Alcántara et al., 2017; Burns et al., 2008; Eden, Heiman, y Olenik-Shemesh, 2016; Griese y Bush, 2014; Han, Zhang y Zhang, 2017;

Kollerova y Smolik, 2016; Pouwelse et al., 2011) y el *rechazo* entre el alumnado (Kärnä, et al., 2010; Kollerova y Smolik, 2016; Sainio et al., 2012) se asocia a una mayor probabilidad de ser víctima. En el caso de las *aulas grandes* esta correlación es más fuerte (Saarento et al., 2013). Eden, Heiman y Olenik-Shemesh, (2016), además, hallan relación entre puntuar alto en *soledad* o bajo en *autoeficacia social* y ser acosado en la red. Por el contrario, contar con *apoyo social en el aula* constituye un factor protector contra el acoso. Tener un hermano (gemelo) en clase disminuye la probabilidad de ser víctima, sobre todo si son dos hermanas (Veldkamp et al., 2017). Tener amigos en la escuela constituye un factor protector, salvo que esos *amigos sean víctimas de bullying*, lo cual constituye un factor de riesgo (Echols y Graham, 2016). Una minoría de estudios advierten que puntuar alto en *popularidad* también se asocia a ser víctima de acoso escolar (Andrew et al., 2016).

RELACIÓN PREVIA CON EL ACOSO

Ser *acosador* aumenta la probabilidad de ser *víctima* de acoso (Burns et al., 2008), si bien esta asociación es más fuerte a la inversa (Haltigan y Vaillancourt, 2014). Por otro lado, ser *víctima* es predictor de seguir siéndolo en el futuro (Serdiouk et al., 2015; Wolke, Woods, y Samara, 2009) y de disminución de las relaciones entre pares futuras (Leadbeater et al., 2015).

EL CLIMA DE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

La *percepción de un clima escolar malo* (Guerra, Williams, y Sadek, 2011; Wang et al., 2014) y *poco seguro* (Gage, Prykanowski, y Larson, 2014; Glew et al., 2008) se asocia a una mayor probabilidad de ser víctima. En *las escuelas en las que los alumnos respetan menos las diferentes culturas* hay mayores tasas de victimización (Gage, Prykanowski, y Larson, 2014). Además, que los *compañeros refuercen el acoso* también constituye un factor de riesgo (Kärnä, et al., 2010). Las

aulas con mucha jerarquía se asocian a una mayor probabilidad de que existan víctimas de tipo relacional (Wolke, Wood, y Samara, 2009) y de sufrir acoso en el futuro (Serdiouk et al., 2015).

SATISFACCIÓN EN LA ESCUELA

No sentirse integrado en a la escuela correlaciona positivamente con ser acosado (Glew et al., 2008), al igual que cambiar de escuela (Wolke, Wood, y Samara, 2009) o puntuar bajo en ajuste escolar (García, Romera, y Ortega, 2015). Por el contrario, las actitudes en el grupo de defender a las víctimas constituyen un factor protector ante la victimización (Saarento et al., 2013). En cuanto a la satisfacción referida a los maestros, las actitudes contra la violencia por parte de los docentes percibida por el alumnado, se relaciona con una menor victimización (Saarento et al., 2013; Serdiouk et al., 2015), al igual que sentir su apoyo emocional (Lawson et al., 2013). Además, percibir un trato injusto (mal reparto de las oportunidades de participar en actividades escolares con materiales y equipo) por parte del profesorado conlleva también una mayor probabilidad de ser víctima (Leadbeater et al., 2015).

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO

En cuanto a la titularidad del centro, algunos estudios han hallado que ser alumno de un centro público aumenta la probabilidad de ser acosado (Foster y Brooks-Gunn, 2013). Otros han hallado que serlo de un centro de élite aumenta la probabilidad de ser acosado y/o acosador (Han, Zhang, Zhang, 2017). Por otro lado, cuanto mayor sea la ratio alumno-profesor del aula, mayor será la probabilidad de ser victimizado (Bradshaw, Sawyer, y O'Brennan, 2009).

FACTORES FAMILIARES

VARIABLES SOCIOECONÓMICAS

La mayoría de los estudios que analizan estas variables concluyen que es más probable que un alumno sea víctima de acoso escolar si pertenece a una familia de bajo nivel socioeconómico (Bowes et al., 2013; Jansen et al., 2011; Jansen et al., 2012; Seo et al., 2017) y sus padres tienen un bajo nivel educativo (Jansen et al., 2012; Seo et al., 2017; Von y Petermann, 2010). No obstante, algunos estudios han hallado relación entre puntuar alto en nivel socioeconómico y ser acosado (Foster y Brooks-Gunn, 2013). Además, ser hijo de padres jóvenes se asocia a un mayor probabilidad de estar involucrado en bullying en cualquiera de sus roles (Jansen et al., 2012).

ESTRUCTURA FAMILIAR

Los trabajos revisados que estudian esta variable encuentra relación entre ser víctima de acoso y pertenecer a una familia monoparental (Jansen et al., 2012; Wandera et al., 2017). Por otro lado, tener estabilidad en el hogar ejerce también como factor protector ante el acoso escolar (Foster y Brooks-Gunn, 2013).

APOYO FAMILIAR

Mantener una relación poco afectiva entre padres e hijos aumenta el riesgo de ser víctima de bullying (Atik y Güneri, 2013; Brendgen et al., 2016; Liu et al., 2012; Seo et al., 2017). Del mismo modo, un escaso apoyo familiar se relaciona con ser víctima de intimidación en la escuela (Alcántara et al., 2017; Brendgen et al., 2016; Gage, Prykanowski, y Larson, 2014). Algunos trabajos destacan especialmente la importancia del apoyo de la madre (Alcántara et al., 2017). En relación al apoyo familiar dentro de la escuela, los hijos de los padres que no se involucran con el centro escolar son niños más acosados (Leadbeater et al., 2015).

ESTILO EDUCATIVO DE LOS PADRES

Tanto la falta como el exceso de control son factores de riesgo de ser víctima de acoso. Los hijos de padres permisivos

(Garaigordobil y Machimbarrena, 2017) y poco supervisores (Atik y Güneri, 2013) es más probable que sean acosados. También los hijos de padres autoritarios (Cerezo et al., 2018; Garaigordobil y Machimbarrena, 2017) o sobreprotectores (Garaigordobil y Machimbarrena, 2017). Además, los hijos de padres inadaptados y que han recibido una *crianza deficitaria* se asocian también a mayor posibilidad de ser víctimas de acoso escolar (Lereya y Wolke, 2013).

EXPOSICIÓN A LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA

Los niños *maltratados por sus padres* son más propensos a ser agredidos en la escuela (Bowes et al., 2013; Foster y Brooks-Gunn, 2013). También *ser testigo de violencia* dentro del hogar es un predictor de ser víctima de acoso (Ameli et al., 2017; Lereya y Wolke, 2013; Wandera et al., 2017).

SALUD MENTAL DE LOS PADRES

Los hijos de *padres con problemas mentales* son más propensos a estar involucrados en cualquiera de los roles del acoso (Jansen et al., 2011). Algunos estudios analizan más específicamente el efecto de *problemas mentales de la madre durante y después del embarazo*: cuando existen, el hijo tendrá más posibilidades de ser victimizado (Lereya y Wolke, 2013). Tener *padres con estrés parental* también aumenta la posibilidad de ser víctima de acoso escolar y en la red (Garaigordobil y Machimbarrena, 2017).

FACTORES COMUNITARIOS

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL BARRIO

Tener *pocos amigos que sirvan de apoyo en el barrio* también supone un factor de riesgo (Alcántara et al., 2017). Vivir en un *barrio con bajo nivel socioeconómico* aumenta la probabilidad de ser víctima de acoso escolar (Foster y Brooks-Gunn, 2013). Pertenecer a *escuelas de zonas pobres* se

asocia a mayor posibilidad de ser víctima y/o acosador (Jansen et al., 2012). En Brasil, estar matriculado en una *escuela estatal o rural* eleva la probabilidad de ser víctima (Alcántara et al., 2017). En EEUU, acudir a *escuelas suburbanas* aumenta la probabilidad de ser víctima (Bradshaw, Sawyer y O'Brennan, 2009).

RELACIÓN CON LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LOS MEDIOS DE ENTRETENIMIENTO

Sólo una de las publicaciones analizadas ha estudiado la capacidad predictiva de esta variable. Según Watt et al. (2015), cuanto mayor sea el *tiempo que se ve la televisión* en preescolar mayor será la probabilidad de ser víctima de acoso en Primaria.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido identificar los principales predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria, a partir de una revisión sistemática de los artículos empíricos más relevantes publicados en la última década. Los resultados obtenidos permiten advertir algunas tendencias.

En relación a las variables sociodemográficas, los niños son más propensos a ser víctimas de acoso escolar que las niñas. Esto puede deberse a ellos son más agresivos e impulsivos que ellas y, por tanto, se ven involucrados en más conflictos y reciben menos apoyo social (Ikiza y Cakar 2010; Pastor et al., 2012). Además, el alumnado más joven tiene mayor probabilidad de ser víctima de bullying ya que cuanto menor es la edad de los niños, menor es su desarrollo físico, psicosocial y académico, lo que les hace ser más vulnerables ante el acoso escolar (Craig et al., 2009; Smith et al., 1999).

Sobre los factores psicológicos, las tendencias más destacadas se han dado en la internalización y externalización de problemas. La asociación entre problemas internalizados o externalizados y ser víctima de acoso escolar es muy consistente en anteriores estudios (Cook et al., 2010). En

referencia a los problemas internalizados, la ansiedad y los síntomas depresivos son las variables más estudiadas y ambas son factores de riesgo de ser acosado en la escuela (Cook et al., 2010). En relación a los problemas externalizados, la agresividad, los hábitos de molestar y ser mentiroso constituyen factores de riesgo de ser acosado, mientras que las actitudes prosociales han sido consideradas como factor protector ante el acoso (Griese y Bush, 2014).

En cuanto a los factores escolares, el rendimiento académico es la variable que mayor interés suscita. Todos los estudios revisados que la han analizado, salvo uno, han hallado relación entre puntuar bajo en rendimiento académico y ser víctima de acoso en la escuela. Con respecto a la relación con los compañeros, tanto puntuar bajo en popularidad como en apoyo social son factores de riesgo de ser agredido en el centro escolar. La ausencia de apoyos sociales es una de las variables que facilita que ocurra el acoso (Cava et al., 2010).

En referencia a los factores familiares, las tendencias más destacadas se centran en varios aspectos. En primer lugar, tanto un bajo nivel socioeconómico como educativo de los padres son predictores de ser víctima de acoso. Los niños que pertenecen a este tipo de familias tienen menos acceso a recursos intelectuales y sociales (Jansen et al., 2012). En segundo lugar, una baja relación afectiva y un escaso apoyo familiar son factores de riesgo para ser intimidados por los compañeros ya que cuando, por el contrario, las víctimas reciben afecto y apoyo por parte de su familia tienen mayores recursos emocionales (Bowes, et al., 2010). Y en tercer lugar, ser testigo de violencia dentro de la familia también aumenta la probabilidad de ser víctima de bullying, puesto que estos niños tienen una actitud de aceptación a la violencia, lo que les hace más vulnerables ante ella (Bowes et al., 2009).

La presente revisión sistemática supone una aportación al campo de estudio. Aporta una visión actualizada de la última década sobre los factores de protección y riesgo de ser víctima de acoso escolar en Educación

Primaria. Además, la mayoría de las revisiones sistemáticas anteriormente publicadas se centran en Educación Secundaria, y en algunos casos junto a la Educación Primaria. Sin embargo, no se han encontrado revisiones relativas al tema de estudio centradas únicamente en Educación Primaria.

Este trabajo ofrece importantes implicaciones prácticas: conocer los factores de riesgo y protección de padecer bullying es el paso previo necesario para diseñar programas preventivos eficaces. No obstante, el presente trabajo también tiene sus limitaciones. Una de ellas, es que se ha acotado la búsqueda a unas bases de publicaciones específicas, por lo que pueden existir otros estudios relevantes no contemplados en esta revisión. Una segunda limitación es que los resultados de las investigaciones aquí revisadas pueden estar influenciadas por el país o contexto de donde fue extraída la muestra y no ser directamente extrapolables a otros contextos. En referencia a las futuras líneas de investigación, se recomienda ampliar las bases de publicaciones y analizar el posible impacto del sesgo de publicación.

• Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por el Gobierno del Principado de Asturias (Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación 2018–2022) y la Unión Europea (Fondo Europeo de Desarrollo Regional - FEDER) (Ref. FCGRUPINIDI/2018/000199); por la Consejería de Educación del Principado de Asturias (ayuda "Severo Ochoa" a la primera autora); y por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España (Ref. PGC2018-097739-B-I00).

• Conflicto de intereses.

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

*Artículos que conforman la muestra de publicaciones revisada.

*Alcántara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F., & Abreu, D. P. (2017). Peer violence in the School Environment and Its Relationship with Subjective Well-Being and Perceived Social Support Among Children and Adolescents

- in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1507-1532. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9786-1>.
- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126–136. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- *Ameli, V., Meinck, F., Munthali, A., Ushie, B., & Langhaug, L. (2017). Associations between adolescent experiences of violence in Malawi and gender-based attitudes internalizing and externalizing behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 67, 305–14. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.027>.
- *Andrews, N. C. Z., Hanish, L. D., Updegraff, K. A., Martin, C. L., & Santos, C. E. (2016). Targeted victimization: Exploring linear and curvilinear associations between social network prestige and victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1772–1785. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0450-1>.
- *Atik, G., & Güneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. *School Psychology International*, 34(6), 658–673. <http://doi.org/10.1177/0143034313479699>.
- *Berger-Silva, C. (2012). Trajectories of school victimization: Characteristics and risk factors in Chilean teenagers. *Universitas Psychologica*, 11(1), 103-118.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545–553. <http://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31819cb017>.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809–817.
- *Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, T. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: the role of genetic and environmental influences. *Development Psychopathology*, 25(2), 333–46. <https://doi.org/10.1017/S0954579412001095>.
- *Bradshaw, C. P., Sawyer, L. A., & O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43(3-4), 204–220. <https://doi.org/10.1007/s10464-009-9240-1>.
- *Brendgen, M., Girard, A., Vitaro, F., Dionne, G., & Boivin, M. (2016). Personal and familial predictors of peer victimization trajectories from primary to secondary school. *Developmental Psychology*, 52(7), 1103–1114. <https://doi.org/10.1037/dev0000107>.
- Brunstein, A., Sourander, A., & Gould M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.
- *Burns S. K., Cross D., Alfonso H., & Maycock B. R. (2008). Predictors of bullying among 10 to 11 year old school students in Australia. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(2), 49–60. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715728>.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21-34.
- *Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Sanchez-Lacasa C., & Gonzalo, J. J. A. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59-65. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.360>.
- *Cillessen, A. H., & Lansu, T. A. (2015). Stability, correlates, and time-covarying associations of peer victimization from grade 4 to 12. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 456-470. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.958841>.

- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 209–215.
- *Echols, L., & Graham, S. (2016). For Better or Worse: Friendship Choices and Peer Victimization Among Ethnically Diverse Youth in the First Year of Middle School. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1862–76. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0516-0>.
- *Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies*, 21(3), 699–713. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9348-2>.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257–64.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 473–483.
- *Foster, H., & Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, Family and Individual Influences on School Physical Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(10), 1596–1610. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9890-4>.
- *Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School Climate and Bullying Victimization: A Latent Class Growth Model Analysis. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 256–71. <https://doi.org/10.1037/spq0000064>.
- *Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335–340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.258>.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., & Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123–136.
- *García, C. M., Romera, E. M., & Ortega, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27, 347–353. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.35>.
- *Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., & Rivara, F. P. (2008). Bullying and school safety. *Journal of Pediatrics*, 152(1), 123–128. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.05.045>.
- *Goldbach, J. T., Sterzing, P. R., & Stuart M. J. (2017). Challenging Conventions of Bullying Thresholds: Exploring Differences between Low and High Levels of Bully-Only, Victim-Only, and Bully-Victim Roles. *Journal of youth and adolescence*, 47(3), 586–600. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0775-4>.
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 363–378.
- *Griese, E. R., & Buhs, E. S. (2014). Prosocial Behavior as a Protective Factor for Children's Peer Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1052–1065. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0046-y>.
- *Guerra, N., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x>.
- *Haltigan, J. D., & Vaillancourt, T. (2014). Joint Trajectories of Bullying and Peer Victimization Across Elementary and Middle School and Associations With Symptoms of Psychopathology. *Developmental Psychology*, 50(11), 2426–2436. <https://doi.org/10.1037/a0038030>.
- *Han, Z., Zhang, G., & Zhang, H. (2017). School bullying in urban China: Prevalence

- and correlation with school climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1116. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101116>.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Ikiza, F. E., & Cakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia Social Behavioral Sciences*, 5, 2338-2342.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior & Personality*, 36(2), 145-162.
- *Jansen, D. E., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, 11-440. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-440>.
- *Jansen, P. W., Verlinden, M., Domisse-van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W., & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>
- *Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 56(3), 261-282.
- Kerr, J. C., Valois, R. F., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2011). Life satisfaction and peer victimization among USA public high schools adolescents. *Child Indicators Research*, 4, 127-144.
- Kljakovic, M., & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49, 134-45.
- *Kollerova, L., & Smolik, F. (2016). Victimization and its associations with peer rejection and fear of victimization: Moderating effects of individual-level and classroom-level characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 640-56. <https://doi.org/10.1111/bjep.12129>.
- *Lawson, M. A., Alameda-Lawson, T., Downer, J., & Anderson, E. (2013). Analyzing sub-population profiles and risk factors for school bullying. *Children and Youth Services Review*, 35(6), 973-983. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.03.006>
- *Leadbeater, B., Sukhawathanakul, P., Smith, D., & Bowen, F. (2015). Reciprocal associations between interpersonal and values dimensions of school climate and peer victimization in elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44(3), 480-493. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.873985>.
- *Lee S., Oh, I., & Lee, J. (2014). Psychosocial Characteristics of Bullies, Victims, Bully-Victims among Elementary School Students. *Korean Journal of Youth Studies*, 21(5), 391-416.
- *Lereya, S. T., & Wolke, D. (2013). Prenatal family adversity and maternal mental health and vulnerability to peer victimisation at school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 54(6), 644-652. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12012>.
- *Liu, X., Xin-hua, Y., Li-hua, Z., Li-jun, W., & Lin-yan, S. (2012). Relationship between attachment to parents and bullying, victimization of 4-6th graders. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 20(2), 246-48.
- López, R., Amaral, A. F., Ferreira, J., & Barroso, T. (2011). Factors related to the bullying phenomenon in school context: Integrative literature review. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(5), 153-162.
- *Lumeng, J. C., Forrest, P., Appugliese, D. P., Kaciroti, N., Corwyn, R. F., & Bradley, R. H. (2010). Weight status as a predictor of being bullied in third through sixth grades. *Pediatrics*, 125(6), 301-307. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0774>.
- *Moses, M., & Williford, A. (2017). Individual indicators of self-reported victimization

- among elementary school-age students: A latent class analysis. *Children and Youth Services Review*, 83, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.chilcyouth.2017.10.006>.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Pastor, Y., Quiles, Y., & Pamies, L. (2012). Apoyo social en la adolescencia: adaptación y propiedades psicométricas del 'Social Support Scale for Children' de Harter (1985). *Revista de Psicología Social*, 27(1), 39-53.
- *Pouwelse, M., Bolman, C., Lodewijkx, H., & Spaa, M. (2011). Gender differences and social support: Mediators or moderators between peer victimisation and depressive feelings? *Psychology in the Schools*, 48(8), 800-814. <https://doi.org/10.1002/pits.20589>.
- Rettew, D. C., & Pawlowski S. (2016). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25(2), 235-242.
- *Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51, 421-434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>.
- Saarento, S., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2014). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(3), 204-218. <https://doi.org/10.1002/casp.2207>.
- *Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2012). Same- and other-sex victimization: Are risk factors similar? *Aggressive Behavior*, 38(6), 442-455. <https://doi.org/10.1002/ab.21445>.
- *Schacter, H. L., White, S. J., Chang, V. Y., & Juvonen, J. (2015). "Why me?": Characterological selfblame and continued victimization in the first year of middle school. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 446-455. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.865194>.
- *Seo, H., Young-Eun, J., Moon-Doo, K., & Won-Myong, B. (2017). Factors associated with bullying victimization among Korean adolescents. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 13, 2429-35. <https://doi.org/10.2147/NDT.S140535>.
- *Serdiouk, M., Rodkin, P., Madill, R., Logis, H., & Gest, S. (2015). Rejection and victimization among elementary school children: The buffering role of classroom-level predictors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 5-17. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9826-9>.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- *Sugimura, N., Troop-Gordon, W., Berry, D., & Rudolph, K. D. (2017). Early Social Behaviors and the Trajectory of Peer Victimization Across the School Years. *Developmental Psychology*, 53(8), 1447-1461. <https://doi.org/10.1037/dev0000346>.
- *Veldkamp, S. A., Van Bergen, E., De Zeeuw, E. L., Van Beijsterveldt, C. E., Boomsma, D. I., & Bartels, M. (2017). Bullying and victimization: The effect of close companionship. *Twin Research and Human Genetics*, 20(1), 19-27. <https://doi.org/10.1017/thg.2016.99>.
- *Verlinden, M., Veenstra, R., Ghassabian, A., Jansen, P. W., Hofman, A., Jaddoe, V. W. V., Verhulst, C. F., & Tiemeier, H. (2014). Executive functioning and non-verbal intelligence as predictors of bullying in early elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 953-966. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9832-y>.
- *Von Marées, N., & Petermann, F. (2010). Bullying in German primary schools: Gender differences, age trends and influence of parents' migration and educational backgrounds. *School Psychology International*, 31(2), 178-198. <https://doi.org/10.1177/0143034309352416>.
- *Wandera, S. O., Clarke, K., Knight, L., Allen, E., Walakira, E., Namy, S., Naker, D., & Devries, K. (2017). Violence against children perpetrated by peers: A cross-sectional school-based survey in Uganda. *Child Abuse & Neglect*, 68, 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.006>.
- *Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L.,

- McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., & Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multiinformant study. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 360–377. <https://doi.org/10.1037/spq0000084>.
- *Watt, E., Fitzpatrick, L., Derevensky, C. J., & Pagani, L. S. (2015). Too Much Television? Prospective Associations Between Early Childhood Televiewing and Later Self-reports of Victimization by Sixth Grade Classmates. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 36*(6), 426-433. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000186>.
- *Williford, A., Boulton, A. J., & Jenson, J. M. (2014). Transitions between subclasses of bullying and victimization when entering middle school. *Aggressive Behavior, 40*(1), 24-41. <https://doi.org/10.1002/ab.21503>.
- *Wolke, D., Woods, S., & Samara, M. (2009). Who escapes or remains a victim of bullying in primary school? *British Journal of Developmental Psychology, 27*(4), 835–851. <https://doi.org/10.1348/026151008X383003>.
- Yang, S., Stewart, R., Kim, J., Kim, S., Shin, I., Dewey, M. E., Maskey, S., & Yoon, J. S. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: A 2-year longitudinal study in Korean school children. *European Child & Adolescent Psychiatry, 22*, 309–318. <http://doi.org/10.1007/s00787-012-0374-6>.

Análisis comparativo de las actitudes lingüísticas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la Franja de Aragón y Cataluña

Clara Sansó-Galiay*, Cristina Petreñas-Caballero, Adelina Ianos, Judit Janés-Carulla y Ángel Huguet-Canalís

Universidad de Lleida

Resumen: Este estudio analiza comparativamente las actitudes lingüísticas de dos territorios vecinos multilingües de España: Cataluña y Aragón, con políticas lingüísticas diferentes. Así, Cataluña reconoce la co-oficialidad del castellano y del catalán y ha implantado un sistema educativo bilingüe, mientras que en Aragón sólo el castellano tiene carácter oficial y la enseñanza en catalán es opcional. Para comparar las actitudes lingüísticas de los alumnos de secundaria en los dos contextos, 154 alumnos de un centro de Lleida y 195 de un centro de Fraga respondieron a una serie de cuestionarios. Los resultados mostraron que los estudiantes aragoneses tienen actitudes más favorables hacia el castellano, mientras que a los jóvenes catalanes les gustaba el castellano y el catalán por igual. Entre los posibles factores analizados, como el nivel sociocultural, el nivel socio-profesional, la condición lingüística de la familia y la asistencia a las clases optativas de catalán en el caso de los alumnos aragoneses, sólo este último se encontró que mejoraba las actitudes hacia el catalán.

Palabras clave: Actitudes lingüísticas, Educación secundaria obligatoria, Franja Oriental, Cataluña, opcionalidad del catalán.

Comparative analysis of the language attitudes of students in Compulsory Secondary Education in the Franja of Aragon and Catalonia

Abstract: This study performs a comparative analysis of language attitudes in two multilingual neighboring territories in Spain, Catalonia and Aragon, with different language policies. Thus, Catalonia recognizes the co-officiality of Spanish and Catalan and has implemented a bilingual educational system, while in Aragon only Spanish has official status and education in Catalan is optional. In order to compare the language attitudes held by secondary education students in the two contexts, 154 students from a center in Lleida (Catalonia) and 195 students from a center in Fraga (Aragón) answered a series of questionnaires. The results showed that Aragonese students have more favorable attitudes towards Spanish, while Catalan youngsters equally liked Spanish and Catalan. Among the possible factors analysed, such as sociocultural level, socioprofessional level, family language condition, and assistance at optional Catalan classes in case of the Aragonese students, only the latter was found to improve attitudes towards Catalan.

Keywords: Language Attitudes, Compulsory Secondary Education, Franja Oriental, Catalonia, Catalan course attendance.

Las actitudes lingüísticas fundamentales en la adquisición de lenguas y condicionantes del éxito o fracaso de la educación bilingüe (Baker, 1992, Ianos, Huguet, y Lapresta, 2017)- son especialmente relevantes en contextos multilingües y multiculturales como Cataluña y Aragón (especialmente

en sus áreas septentrional y oriental), dos Comunidades Autónomas situadas en el nordeste de España. Centrados en Cataluña, contexto reconocido internacionalmente como uno de los laboratorios vivos para el estudio de estos fenómenos, cuenta con un sistema educativo amparado bajo los parámetros de la educación bilingüe. La configuración sociolingüística de los años 80 favoreció la construcción de un sistema bilingüe donde, además de un profundo dominio del catalán, se aspiraba a un conocimiento equivalente

Recibido: 22/10/2018 - Aceptado: 15/05/2019 - Avance online: 30/09/2019

*Correspondencia: Clara Sansó Galiay.

Universidad de Lleida.

C.P.: 25001, Lleida, España.

E-mail: csanso@pip.udl.cat

de la lengua castellana. Es más, a pesar de que la diversidad lingüística y cultural que actualmente presentan los y las jóvenes de Cataluña está haciendo replantear el tratamiento lingüístico del catalán en el sistema educativo, jamás se ha puesto en duda el papel de la lengua como instrumento de comunicación social y eje de un proyecto de convivencia común (Departament d'Educació, 2004; Departament d'Ensenyament, 2017).

Lejos de este enfoque tenemos el caso de Aragón, y más concretamente, el de la Comarca del Bajo Cinca. En Aragón se han hablado, históricamente, tres lenguas: el aragonés, el catalán y el castellano. Sin embargo, la situación diglósica en la que se encuentran las dos lenguas minoritarias (el aragonés y el catalán) pone en peligro la supervivencia de ambas lenguas autóctonas. Centrándonos en el catalán, con la derogación de la Ley de Lenguas en 2009, ley que reconocía que parte de la sociedad aragonesa hablaba el catalán, en 2013 se pierde el nombre de esta lengua, se sustituye por LAPAO (Lengua Aragonesa Propia del Área Oriental) y se hace hincapié en el término modalidades lingüísticas (y no, en todo caso, dialectos), de acuerdo a la denominación científica que hemos presentado unas líneas más arriba. Esta ley, que es una modificación de la anterior, da un paso atrás en el reconocimiento de las lenguas propias del territorio, evidenciando, una vez más, el retoricismo inoperante de la tradición legal aragonesa en materia lingüística (Torres, Petreñas, Huguet y Lapresta, en prensa). En cuanto a la zona de uso histórico del catalán (la Franja), es importante pensar en ella cuando hablamos de la vitalidad de esta lengua. Sin embargo, no podemos olvidar que un cuarto de la población catalanohablante reside en la comarca de Zaragoza, debido a la fuerte presión migratoria de las zonas rurales a la ciudad (Seminario Aragonés de Sociolingüística, 2017). Esta situación tiene importantes connotaciones respecto al tratamiento que tiene el catalán en el sistema educativo aragonés, donde en contadas ocasiones esta lengua es opcional. Si partimos de la premisa que en la Comarca del Bajo Cinca ya se observaba la existencia

de un claro desequilibrio lingüístico entre el castellano y el catalán a favor de esta primera lengua, esta situación política todavía la perjudica más. Esta es una cuestión relevante si tenemos en cuenta que esta situación desfavorable puede derivar en posturas y actitudes ambiguas hacia el catalán (Huguet, 2006). En este contexto, es necesario hacer referencia a la aportación de Lewis (1981) sobre la necesaria vinculación entre actitudes y política lingüística. Concretamente, el autor destaca que ninguna política tendrá éxito si no se consideran las actitudes lingüísticas que tiene la sociedad.

De acuerdo a todo ello, la Franja Oriental y Cataluña se convierten en dos escenarios de interés para el desarrollo de estudios que ayuden a comprender cómo el tratamiento de las lenguas puede influenciar determinadas actitudes lingüísticas.

LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Las actitudes lingüísticas influyen a nivel intrapersonal, comunitario e institucional. En este sentido, el conocimiento de las actitudes lingüísticas es fundamental para garantizar el éxito de propuestas políticas y educativas centradas en el aprendizaje lingüístico (Baker, 1992, Ianos, Huguet, y Lapresta, 2017, Ianos, Huguet, Janés, y Lapresta, 2017) y, especialmente, cuando se trata de una segunda lengua (Trim, 1992). Por ello, se ha llegado a relacionar con la elección y el uso de ciertas estrategias de aprendizaje de lenguas y, en consecuencia, con el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales (MacIntyre y Noels, 1996).

Además, queda reflejada la estrecha relación que se establece entre las características lingüísticas y los valores sociales que éstas pueden promover (Appel y Muysken, 1986). Los grupos sociales adoptan unas actitudes hacia otras personas en función de las diferentes posiciones sociales que éstas ocupan y las características lingüísticas y extralingüísticas que las definen. De tal forma que la intensidad de esta relación puede hacer confundir los sentimientos que tenemos hacia otra persona por la valoración que hacemos de su forma de

hablar (Álvarez, Martínez, y Urdaneta, 2001; Fernández, 2000; Lapresta y Huguet, 2004, 2006a, 2008). Por consiguiente, conocer las actitudes lingüísticas de los individuos, así como la de los mismos grupos, nos puede ayudar a predecir el comportamiento de los individuos y grupos hacia otros individuos y grupos (Álvarez et al., 2001).

Otro elemento destacado es la familia (Huguet y Madariaga, 2005). Entre las actitudes que desarrollan las personas hacia otras comunidades lingüísticas hay una influencia de las actitudes explícitas/implícitas presentes en la familia (Gardner, 1968). Por otro lado, la situación socio-profesional y el nivel sociocultural de los padres también tiene un papel fundamental en la formación de las actitudes lingüísticas (Bokhorst-Heng y Sants Caleon, 2009; Caruana, 2007; Gardner, 1985; Lasagabaster, 2008; Mettwie y Janssens, 2007, Madariaga, Huguet, y Janés, 2016), siendo estos dos factores habituales en los estudios clásicos sobre educación bilingüe (Huguet, 2001; Lasagabaster, 2003). No obstante, la evidencia recopilada hasta el momento es contradictoria, ya que mientras en algunos contextos estudiados se han encontrado que estas variables influyen en las actitudes lingüísticas (Bokhorst-Heng y Sants Caleon, 2009; Caruana, 2007; Lasagabaster, 2008; Mettwie y Janssens, 2007; Madariaga, Huguet, y Janés, 2016), otros estudios han demostrado que no hay ninguna relación significativa (Lasagabaster, 2009; Safont, 2007; Ytsma, 2007).

LAS LENGUAS EN LA FRANJA ORIENTAL Y CATALUÑA

Aragón es una de las pocas Comunidades Autónomas trilingües. La lengua mayoritaria, el castellano, convive con el aragonés, que se habla en los valles del Pirineo, y el catalán, que se habla en la parte oriental de la Comunidad (Huguet, 2006b; Huguet, Lapresta, y Madariaga, 2008). Concretamente, se estima que alrededor del 5% de la población total habla el catalán, mientras que el uso del aragonés está mucho más restringido (Huguet y Madariaga, 2005).

A pesar de ello, ninguna de estas dos lenguas aparece específicamente en el Estatuto de Autonomía de Aragón y, por tanto, no disfruta del estatus de oficialidad, situación que se ratifica con la Ley 3/2013, del 9 de mayo, de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón. En esta ley, en relación al catalán como lengua propia de Aragón se hace referencia indirecta usando el término "modalidad lingüística". Así mismo, se da la posibilidad de hacer clases de catalán en los centros educativos, cerrándose así el vacío legal que había hasta el momento sobre esta cuestión.

De forma transitoria, y previo al Convenio de Cooperación de 1986 entre el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) y el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón, se iniciaron clases de catalán en aquellas zonas de la Comunidad que tenían contacto directo con esta lengua. Actualmente, este convenio establece que los centros educativos que lo soliciten pueden enseñar lengua catalana, ofreciéndola como asignatura optativa, en horario lectivo y con una duración máxima de 3 horas semanales. Es más, los alumnos únicamente podrán asistir de forma voluntaria y previa decisión de los padres, que deberán notificarlo por escrito (Huguet, 2001; Huguet y Madariaga, 2005; Huguet, 2006b).

Esta situación es la que se vive en la ciudad de Fraga, capital del Bajo Cinca y municipio de la Franja Oriental. A nivel sociolingüístico, y como pasa en otros municipios de la Comarca del bajo Cinca, hay un claro desequilibrio lingüístico entre el castellano y el catalán a favor de esta primera lengua. Estamos ante una clara situación de bilingüismo diglósico donde el catalán tiene un uso más restringido, y, por el contrario, el castellano cuenta con el grado de oficialidad (Huguet y Suïls, 1998; Lapresta, et al., 2011).

El caso de Cataluña es totalmente diferente. La Constitución Española de 1978 reconoce oficialmente a Cataluña como un contexto bilingüe y garantiza el derecho de sus ciudadanos a recibir una educación en sus lenguas oficiales, el catalán

y el castellano, en toda Cataluña con la excepción de la Vall de Aran, donde el aranés es la tercera lengua oficial. Este hecho, junto con la Ley de Normalización Lingüística de 1983, impulsó la aplicación de programas de inmersión lingüística (programas de cambio de lengua hogar-escuela) y de mantenimiento (mantenimiento de la lengua propia). Ambos, todavía vigentes, tenían como objetivo favorecer el dominio del catalán, lengua propia de Cataluña y lengua utilizada habitualmente en la instrucción a lo largo de la enseñanza, y un conocimiento equivalente de la lengua castellana. Es decir, independientemente de la lengua propia del alumnado, éste debe finalizar la educación obligatoria siendo bilingüe en catalán y en castellano, además de aprender una tercera lengua extranjera (Galindo y Vila, 2009; Generalitat de Catalunya, 2018; Vila, 1995).

Actualmente, Cataluña cuenta con una ley de política lingüística (Ley 1-1998 del 7 de enero) que tiene como objetivo general dar un nuevo impulso a la lengua catalana, especialmente en sus usos sociales e institucionales. En cuanto al tema de la enseñanza, esta ley establece que la lengua catalana pasa a ser la lengua vehicular y de aprendizaje de toda la enseñanza no universitaria, incluyendo el bachillerato y la formación profesional, y se promueve la docencia en catalán en la enseñanza universitaria.

Teniendo en cuenta la cooficialidad, o no, del catalán y el tratamiento educativo de esta lengua en Cataluña y en la Franja Oriental, el presente artículo pretende analizar la variabilidad de las actitudes lingüísticas de los jóvenes de Educación Secundaria de Fraga (municipio de la Franja Oriental) y de Lleida (Cataluña). Dos contextos muy próximos a nivel geográfico, cultural y socioeconómico, pero a su vez, muy alejados en cuanto a cómo abordan las lenguas en la escuela. En concreto (i) se analizan y comparan las actitudes lingüísticas hacia el catalán, el castellano y el inglés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la Franja Oriental y de Cataluña; (ii) se analizan y comparan las actitudes lingüísticas hacia el catalán, el castellano y el inglés en función

de si asisten a clase o no de catalán, el nivel sociocultural, la situación socio-profesional y la lengua familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria escolarizado en la Franja Oriental y en Cataluña; (iii) se orienta, en función de los análisis previos, hacia formas de intervención educativa que favorezcan la incorporación del alumnado en la sociedad plurilingüe en que estamos inmersos. En resumen, pretendemos evidenciar el papel que juega la opcionalidad de la lengua catalana en el currículum y, de esta manera, aproximarnos a la génesis y las manifestaciones actitudinales hacia la misma. Todo ello, nos permitirá concienciar sobre la importancia de visibilizar e incorporar en el currículum ordinario las lenguas tradicionalmente minoritarias del contexto y, consecuentemente, cómo todo lo anterior puede interferir en un mejor aprendizaje lingüístico y una efectiva inclusión socioeducativa (Ilanos, Caballé, Petreñas, y Huguet, 2019; Petreñas, Lapresta, y Huguet, 2016).

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

Los datos se han recogido en dos centros localizados en la ciudad de Fraga y la ciudad de Lleida. Ambos centros tienen escolarizados a alumnado de 1º a 4º de la E.S.O.

Las edades de los participantes oscilan entre los 11 y los 18 años. Las distribuciones de ambos ha sido similar ($t_{(347)} = 0,69$, $p = ,489$), con una edad media de 13,48 ($SD = 1,36$). Este aspecto es relevante si tenemos en cuenta que las actitudes lingüísticas comienzan a estabilizarse a partir de los 10 años (Siguan y Mackey, 1986; Appel y Muysken, 1986). En cuanto a su representación por centro, han participado 195 estudiantes del instituto de Fraga y 154 alumnos y alumnas del instituto de Lleida.

En función del género, el número de chicos y chicas ha estado bastante equilibrado en ambos centros educativos ($\chi^2 = 0,28$, $p = ,595$). En este sentido, en Fraga han participado 98 chicos y 97 chicas, mientras que en Lleida han participado 73 chicos y 81 chicas.

Finalmente, los centros también han tenido distribuciones similares respecto al nivel sociocultural de las familias ($\chi^2 = 2,87, p = .238$).

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Las actitudes lingüísticas se han medido a través de tres escalas derivadas del trabajo de Sharp, Thomas, Price, Francis y Davis (1973) en el país de Gales y reelaboradas por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) con la finalidad de ser aplicadas en nuestro contexto (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983). La encuesta, adaptada a las características sociolingüísticas y curriculares de la población catalana (Huguet y Janés, 2005; Ianos, Huguet y Lapresta, 2017) y aragonesa (Huguet, 2006a), nos permite analizar las actitudes hacia el catalán, el castellano y el inglés. Cada una de las tres escalas contiene diez ítems de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 4 (*totalmente de acuerdo*).

Los ítems fueron diseñados para conocer las actitudes generales que tiene el alumnado hacia una lengua (por ejemplo, "El catalán es una lengua que suena mal", "El catalán es una lengua bonita", "Aprender catalán es desagradable", "Deberíamos esforzarnos más por usar el catalán con mayor frecuencia", "Me gusta (o me gustaría) hablar catalán").

Además, se ha aplicado una encuesta sociodemográfica con cinco preguntas de respuestas múltiples (Huguet, 2006b; Lapresta y Huguet, 2006; Lapresta, Huguet, Janés, Navarro, Chireac, Ianos, y Sansó, 2011) que nos permitieron medir las siguientes variables:

- Origen con las categorías: catalán, Franja Oriental
- Nivel Sociocultural con las categorías: estudios primarios, estudios secundarios, estudios universitarios
- Situación Socio-profesional: en función de la posición laboral de los progenitores esta variable se clasificó en alta, media o baja.

- Lengua familiar con las categorías: Castellanohablante, Catalanohablante, Bilingüe Castellano-Catalán, Alófono¹

- Presencia de las lenguas en el currículum (en el caso del Bajo Cinca la opcionalidad se remite a la presencia o no del catalán en el currículum) con las categorías: sí, no o no, pero asistí en educación primaria.

PROCEDIMIENTO

Inicialmente seleccionamos qué centros educativos eran más idóneos para realizar el estudio. Para ello nos basamos en estudios previos cuyo tópico de investigación era próximo a nuestro objeto de estudio y que en su caso habían testado su idoneidad (Huguet, 2006a; Ianos et al., 2017). Ambos centros se ubican en núcleos urbanos (uno en Lleida y otro en la capital de la Comarca del Bajo Cinca) y tienen un nivel sociocultural, género y edad entre sus estudiantes altamente comparables. Una vez certificada su conformidad en participar, contactamos con los dos institutos para exponer los objetivos del estudio y establecer un calendario. Durante el primer trimestre del curso se aplicaron los cuestionarios a todo el alumnado de la E.S.O del Instituto de Fraga; mientras que a finales del primer trimestre e inicios del segundo se aplicó en el Instituto de Lleida.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El tratamiento estadístico se ha llevado a cabo con el paquete estadístico SPSS para Windows en su versión 20,0. Más concretamente, hemos utilizado estadísticos descriptivos, ANOVA y la prueba de comparaciones múltiples Bonferroni ajustadas, con un nivel de significación de 0,05.

RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en función de los objetivos del estudio. Siguiendo una línea descriptiva y

¹ El alumnado alófono hace referencia a aquel estudiante que tiene como lengua familiar una lengua diferente al castellano o el catalán.

comparable, en primer lugar, analizamos las actitudes lingüísticas del conjunto de la muestra en función de la zona geográfica de procedencia (Franja Oriental y Cataluña) y las tres lenguas analizadas, haciendo un pequeño inciso en aquellos alumnos que asisten o no a clases de catalán. Posteriormente, concretamos estas actitudes en función del nivel sociocultural, la situación socio-profesional y la lengua familiar.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA EL CATALÁN, EL CASTELLANO Y EL INGLÉS EN FUNCIÓN DEL CENTRO

Con la finalidad de ilustrar las actitudes lingüísticas del alumnado de la Franja Oriental y de Cataluña hacia el catalán, el castellano y el inglés, a continuación, se concretan las medias y las desviaciones estándares de las actitudes lingüísticas manifestadas por los escolares. A nivel general, las actitudes hacia las tres lenguas son bastante favorables mostrando una media entre el 2,98 y el 3,22 (ver Tabla 1).

Además, los resultados muestran un efecto de interacción entre la variable actitud y la variable centro ($F_{(2,694)} = 5,26$, $p = ,005$, $\eta_{p2} = 0,02$). Para concretar las diferencias entre grupos respecto a las actitudes hacia el catalán, el castellano y el inglés en función de la escolarización en la Franja Oriental o en Cataluña, se han realizado una serie de

pruebas Bonferroni. El alumnado escolarizado en la Franja Oriental muestra actitudes más positivas hacia el castellano que las manifestadas hacia el catalán ($t = 6,46$, $p < ,001$, $r = ,31$) y el inglés ($t = 5,75$, $p < ,001$, $r = ,28$). En cambio, el alumnado de Cataluña únicamente muestra diferencias significativas entre las actitudes hacia el castellano y el inglés, a favor de las primeras ($t = 1,68$, $p = ,040$, $r = ,10$).

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA EL CATALÁN, EL CASTELLANO Y EL INGLÉS DEL ALUMNADO DE LA FRANJA ORIENTAL EN FUNCIÓN DE LA ASISTENCIA O NO A CLASES DE CATALÁN

A continuación, se concretan las medias y las desviaciones típicas de las actitudes lingüísticas hacia el catalán en función de la asistencia o no a clases de esta lengua (ver Tabla 2). Como se puede observar, la media apunta a unas actitudes más favorables hacia el catalán entre aquellos alumnos y alumnas que asisten o han asistido alguna vez a clases de catalán. En cambio, el colectivo que presenta actitudes poco favorables es aquel que nunca ha asistido a estas clases optativas.

Concretamente, se determina un efecto de la variable asistencia o no a clases de catalán hacia la actitud ante el catalán ($F_{(2,192)} = 16,04$, $p = ,000$, $\eta_{p2} = 0,01$). Haciendo uso de las pruebas de comparaciones múltiples Bonferroni ajustadas, se observó

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de las actitudes hacia el catalán, el castellano y el inglés en función de la zona

	Actitudes lingüísticas						
		Catalán		Castellano		Inglés	
	N	M	SD	M	SD	M	SD
Franja Oriental	195	2,98	0,57	3,33	0,38	3,04	0,59
Cataluña	154	3,12	0,60	3,22	0,55	3,08	0,55

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de las actitudes hacia el catalán, el castellano y el inglés en función de la asistencia o no a clases de catalán

	n	Actitudes hacia el catalán		Actitudes hacia el castellano		Actitudes hacia el inglés	
		M	SD	M	SD	M	SD
Asistencia a clases de catalán (Sí)	124	3,14	0,49	3,36	0,35	3,19	0,54
No asistencia a clases de catalán (No)	29	2,60	0,62	3,20	0,46	2,70	0,61
Ha asistido alguna vez a clases de catalán (Alguna vez)	42	2,79	0,57	3,37	0,38	2,87	0,56

que los escolares de la Franja Oriental que actualmente asisten a clases de catalán tienen unas actitudes hacia esta lengua significativamente más favorables que los que sólo han asistido alguna vez ($t = 3,78$, $p = ,001$, $r = ,28$) y los que no han asistido nunca, respectivamente ($t = 4,95$, $p = ,000$, $r = ,37$). Así mismo, aquellos que han asistido alguna vez a clases de catalán optativo y los que no han asistido nunca manifiestan actitudes similares al descartarse diferencias significativas entre ellos ($t = -1,45$, $p = ,441$, $r = ,16$).

En relación a las actitudes hacia el castellano, éstas son bastante favorables en todos los casos. Además, en esta ocasión no se detecta un efecto significativo de la variable analizada ($F_{(2,192)} = 2,44$, $p = ,089$, $\eta_{p2} = 0,01$). Esto se traduce en que asistir o no a clases de catalán no influye en la construcción de las actitudes hacia el castellano.

Finalmente, respecto a las actitudes hacia el inglés, se observa un efecto de la variable asistir o no a clases de catalán ($F_{(2,192)} = 2,44$, $p = ,000$, $\eta_{p2} = 0,01$). El alumnado que participa en las clases de catalán tiene actitudes más positivas hacia el inglés que el resto de escolares que sólo han asistido alguna vez ($t = 3,20$, $p = ,005$, $r = ,24$) y los que no han asistido nunca ($t = -4,23$, $p = ,001$, $r = ,31$).

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA EL CATALÁN, EL CASTELLANO Y EL INGLÉS EN FUNCIÓN DEL NIVEL SOCIOCULTURAL DE LA FAMILIA

A analizar el efecto del nivel sociocultural de la familia, se descartaron 11 participantes de Cataluña y 8 de la Franja quienes no ofrecieron información sobre los estudios de sus padres.

A continuación, en la Tabla 3 se concretan las medias y las desviaciones estándares de las actitudes lingüísticas en catalán en función del nivel sociocultural de las familias.

En primer lugar, como podemos observar, respecto a las actitudes hacia el catalán las medias obtenidas no muestran diferencias importantes entre colectivos en función del nivel sociocultural de la familia y el contexto de escolarización ($F_{(2,324)} = 2,21$, $p = ,111$, $\eta_{p2} = 0,01$).

En segundo lugar, a nivel general, las actitudes hacia el castellano son bastante favorables. Por otro lado, se observa una considerable heterogeneidad dentro del grupo de Cataluña sugerido por las desviaciones estándares de 0,65, 0,48 y 0,60. Concretamente, los resultados de la ANOVA determinan un efecto de interacción significativo entre la variable nivel sociocultural y el contexto escolar (Franja Oriental y Cataluña) en las actitudes hacia el castellano ($F_{(2,324)} = 3,40$, $p = ,035$, $\eta_{p2} = 0,02$). En este sentido, el alumnado con padres con estudios universitarios tiene actitudes más favorables hacia el castellano que los jóvenes con padres de estudios secundarios ($t = 2,61$, $p = ,016$, $r = ,21$). En lo referente a la Franja Oriental se descartan diferencias en función del nivel sociocultural.

Por último, las medias de las actitudes hacia

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de las actitudes hacia el catalán, en función del nivel sociocultural y del territorio

	Nivel Sociocultural	Centro			Centro		
		Franja Oriental			Cataluña		
		n	M	SD	n	M	SD
Actitudes hacia el catalán	Estudios universitarios	32	3,01	0,63	34	3,39	0,49
	Estudios secundarios	123	3,00	0,56	82	3,09	0,63
	Estudios primarios	32	2,95	0,52	27	2,93	0,55
Actitudes hacia el castellano	Estudios universitarios	32	3,41	0,45	34	3,01	0,65
	Estudios secundarios	123	3,34	0,37	82	3,27	0,48
	Estudios primarios	32	3,31	0,30	27	3,26	0,60
Actitudes hacia el inglés	Estudios universitarios	32	3,20	0,53	34	3,06	0,59
	Estudios secundarios	123	3,09	0,54	82	3,06	0,58
	Estudios primarios	32	2,89	0,70	27	3,10	0,43

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de las actitudes hacia el catalán, el castellano y el inglés en función de la situación socio-profesional y del territorio

	Situación Socio-profesional	Centro			Centro		
		Franja Oriental			Cataluña		
		n	M	SD	n	M	SD
Actitudes hacia el catalán	Alta	7	2,77	0,76	16	3,49	0,30
	Media	122	3,04	0,53	66	3,21	0,56
	Baja	63	2,09	0,60	69	2,97	0,60
Actitudes hacia el castellano	Alta	7	3,40	0,40	16	2,94	0,73
	Media	122	3,33	0,38	66	3,22	0,58
	Baja	63	3,36	0,36	69	3,30	0,45
Actitudes hacia el inglés	Alta	7	3,17	0,43	16	3,11	0,69
	Media	122	3,06	0,55	66	3,11	0,48
	Baja	63	3,00	0,65	69	3,03	0,59

el inglés determinan unas actitudes bastante favorables y heterogéneas, a no observarse diferencias significativas ($F_{(2,324)} = 1,64$, $p = ,196$, $\eta p^2 = 0,01$).

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA EL CATALÁN, EL CASTELLANO Y EL INGLÉS EN FUNCIÓN DE LA SITUACIÓN SOCIO-PROFESIONAL DE LA FAMILIA

A continuación, se concretan las puntuaciones medias y las desviaciones estándares en las actitudes hacia el catalán de los jóvenes de la Franja Oriental y Cataluña, en función de la situación socio-profesional (ver Tabla 4). Los datos correspondientes a 6 participantes (3 de Cataluña y 3 de la Franja) se han descartado a no tener información sobre la situación socio-profesional de la familia.

En lo referente a las actitudes hacia el catalán, no se encontraron diferencias significativas entre los tres niveles de situación

socio-profesional, independientemente del centro, $F_{(2,337)} = 2,87$, $p = ,058$, $\eta p^2 = 0,02$.

Asimismo, las actitudes hacia el castellano tienden a ser generalmente favorables y equitativas entre grupos ($F_{(2,337)} = 1,59$, $p = ,205$, $\eta p^2 = 0,01$).

Por último, las puntuaciones medias de las actitudes hacia el inglés en función de la situación socio-profesional de la familia están muy equilibradas inter e intra-grupos, mostrándose bastante favorables en todos los casos ($F_{(2,337)} = 0,08$, $p = ,924$, $\eta p^2 = 0,0011$).

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA EL CATALÁN, EL CASTELLANO Y EL INGLÉS EN FUNCIÓN DE LA LENGUA FAMILIAR

En la Tabla 5 se detallan las puntuaciones medias y desviaciones estándares de los escolares de Cataluña y de la Franja en función de su lengua familiar.

Respecto a las actitudes lingüísticas hacia el catalán, no se encontraron diferencias

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las actitudes hacia el catalán, el castellano y el inglés en función de lengua familiar y del territorio

	Lengua Familiar	Centro					
		Franja Oriental			Cataluña		
		n	M	SD	n	M	SD
Actitudes hacia el catalán	Castellanohablante	114	2,89	0,55	63	2,92	0,46
	Catalanohablante	23	3,21	0,55	41	3,59	0,32
	Bilingüe Castellano-Catalán	21	3,29	0,46	18	3,18	0,56
	Alófono	37	2,94	0,57	32	2,88	0,78
Actitudes hacia el castellano	Castellanohablante	114	3,35	0,37	63	3,39	0,46
	Catalanohablante	23	3,30	0,39	41	2,77	0,60
	Bilingüe Castellano-Catalán	21	3,32	0,35	18	3,48	0,45
	Alófono	37	3,35	0,43	32	3,34	0,32
Actitudes hacia el inglés	Castellanohablante	114	3,04	0,61	63	2,96	0,57
	Catalanohablante	23	2,99	0,54	41	3,17	0,48
	Bilingüe Castellano-Catalán	21	3,15	0,57	18	3,08	0,59
	Alófono	37	3,05	0,56	32	3,21	0,54

entre las lenguas familiares analizadas en los dos centros ($F_{(3,341)} = 2,29, p = ,078, \eta p^2 = 0,02$).

Por otro lado, las actitudes hacia el castellano varían en función de la lengua familiar del alumnado y del instituto ($F_{(3,341)} = 7,46, p < ,001, \eta p^2 = 0,06$). Así, los escolares que tienen como lengua propia el castellano, los alófonos y los bilingües presentan actitudes más favorables que aquellos quienes tienen como lengua familiar el catalán.

A través de la prueba de comparaciones múltiples de Bonferroni se concreta el nivel de significación entre las diferentes categorías analizadas. Como se puede observar en la Tabla 5, el alumnado de Cataluña con el catalán como lengua propia presenta diferencias significativas respecto a aquel con una lengua familiar castellana ($t = 7,21, p < ,001, r = ,58$), alófona ($t = 5,64, p < ,001, r = ,55$) o bilingüe ($t = 5,92, p < ,001, r = ,61$) hacia las actitudes hacia el castellano. Concretamente, parece que la tendencia es presentar actitudes más desfavorables cuando la lengua propia es únicamente el catalán.

En lo que se refiere a los escolares de la Franja se descartan diferencias significativas en función de la lengua familiar.

Finalmente, las puntuaciones medias sobre las actitudes hacia el inglés en función de la lengua familiar son muy similares entre colectivos y centros analizados. En consecuencia, se descartan diferencias significativas ($F_{(3,341)} = 1,19, p = ,314, \eta p^2 = 0,01$).

DISCUSIÓN

A continuación, se discuten los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados, las variables analizadas y la literatura existente sobre el tema. Así pues, además de aportar una descripción de las actitudes lingüísticas de los escolares catalanes y de la Franja, también se dan a conocer cómo influyen el nivel sociocultural, la situación socio-profesional y la lengua familiar en la génesis de unas actitudes lingüísticas en dos contextos donde la lengua catalana y la lengua castellana conviven de

forma muy diferente, tanto a nivel social como educativo.

En primer lugar, se ve como hay un predominio de las actitudes bastante favorables hacia el catalán, el castellano y el inglés independientemente del territorio donde está escolarizado el alumnado. No obstante, los participantes de cada instituto muestran diferentes patrones actitudinales. Mientras que los estudiantes de la Franja manifiestan actitudes más favorables hacia el castellano, el inglés y el catalán respectivamente, las manifestaciones de los jóvenes catalanes son consecutivamente favorables hacia el castellano, el catalán y el inglés, aunque están muy equilibradas entre ellas.

Estos datos se complementan con las comparaciones intra-grupos. Concretamente, los jóvenes escolarizados en la Franja muestran actitudes significativamente más positivas hacia el castellano que hacia el catalán y el inglés. Por otro lado, los escolares catalanes no muestran diferencias entre las actitudes hacia el catalán y el castellano, aunque sí que existen entre el castellano y el inglés, a favor de la primera. Estos resultados indicarían la relevancia que adquiere el contexto sociodemográfico en la formación de las actitudes lingüísticas (Ianos et al., 2017).

Precisamente el instituto situado en la Franja se encuentra en un territorio bilingüe donde el castellano y, en menor medida, el catalán son dos lenguas con importante presencia social. Este hecho debería generar un mayor reconocimiento en sus actitudes lingüísticas, sin embargo, esto no sucede especialmente hacia la lengua catalana.

En este sentido, la asistencia o no a clases de catalán en el caso del alumnado de la Franja establece diferentes jerarquías lingüísticas. Quienes asisten a dichas clases como optativa muestran actitudes significativamente más favorables hacia el catalán y el inglés que quienes no cursan esta asignatura o la hicieron alguna vez. Este hecho podría estar relacionado con la presión que ejercen sobre los sujetos ciertos referentes significativos. En este caso, la voluntariedad de asistir a clases de catalán parece indicar que los sujetos y sus familias tienen unas actitudes

más favorables hacia esa lengua. Asimismo, la exposición continuada a la lengua, bien sea por el contacto con los propios familiares o amigos e incluso los *mass media* podrían ser factores que también se interrelacionan con estas actitudes (Huguet y Madariaga 2005). Por otro lado, encontramos el caso del inglés, considerada como la lengua franca de comunicación internacional. Este hecho podría explicar en cierta medida las diferencias entre los que asisten o no a clases de catalán. En este caso, podría existir una mayor sensibilización por parte de los primeros respecto a la importancia del multilingüismo lo que a su vez favorecería unas actitudes más favorables y mayor motivación para su aprendizaje (Petreñas, Sansó, Ianos, Janés, Caballé, Torres, y Sáenz, 2019).

En cambio, en el caso de la lengua castellana, la lengua oficial en el conjunto del territorio aragonés, los patrones actitudinales son muy parecidos independientemente de la variable anteriormente analizada. Estos resultados nos pueden estar indicando que continuos cambios en la regulación legislativa de la lengua catalana y su optatividad podrían estar favoreciendo que se acentúen las actitudes más favorables hacia el castellano que hacia el catalán (Huguet, Lapresta, y Madariaga, 2008). Éste es un aspecto preocupante si se tiene en cuenta que en nuestro estudio la muestra de la Franja está muy sectorizada hacia un contexto donde la lengua catalana está viva y tiene ciertas motivaciones de uso (Lambert, 1969).

En cualquier caso, los resultados en lengua catalana podrían estar condicionados por connotaciones negativas que van más allá de esta simple concepción de uso. Esta afirmación vendría respaldada por la intensidad de la relación que existe entre las actitudes lingüísticas y la posición social que ocupa el grupo lingüístico analizado (en este caso el catalán). Tal y como apuntaron en su día Appel y Muysken (1986), los diferentes grupos sociales adoptan unas actitudes respecto a otros colectivos a partir de las "aparentes" características que los definen como tal: posibles prácticas culturales, la lengua que hablan, entre otras. De manera

que la intensidad de esta relación puede llegar a ser tan grande que incluso se pueden confundir los sentimientos que se tienen hacia otra persona o comunidad con la valoración que se hace de su forma de hablar (Álvarez, Martínez, y Urdaneta, 2001; Fernández, 2000; Lapresta y Huguet, 2004, 2006a, 2008).

Por otro lado, el nivel sociocultural y la situación socio-profesional no han sido determinantes en las actitudes hacia las tres lenguas analizadas, a diferencia de lo observado en otros contextos, donde sí se encontró relación entre estas dos variables y la construcción de las actitudes lingüísticas (Bokhorst-Heng y Sants Caleon, 2009; Caruana, 2007; Lasagabaster, 2008; Madariaga, Huguet, y Janés, 2016; Mettewie y Janssens, 2007). En este sentido, el estudio contradice esta hipótesis al descartarse diferencias significativas prácticamente en todos los casos (Lasagabaster, 2009; Safont, 2007; Ytsma, 2007).

El resto de los resultados marcan tendencias diferentes. Mientras que las actitudes hacia el catalán entre el alumnado de la Franja son muy equilibradas, en Cataluña se observa una mayor tendencia a ser favorables de quienes tienen un nivel sociocultural alto respecto de quienes lo tienen bajo.

En segundo lugar, la situación socio-profesional tampoco ha resultado determinante en la formación de las actitudes lingüísticas. Muchos estudios acentúan el nivel económico de la familia como promotor de conductas específicas relacionadas con las lenguas y, en consecuencia, la génesis de unas determinadas actitudes lingüísticas (Gardner, 1985).

De todas formas, cabe destacar la importancia de haber considerado ambas variables al tratarse de factores habituales en los estudios clásicos sobre educación bilingüe (Huguet, 2001; Lasagabaster, 2003).

Finalmente, otra variable de interés ha sido la lengua familiar. En este sentido, ser catalanohablante en Cataluña explica unas actitudes significativamente más bajas hacia el castellano que ser castellano hablante, alófono o bilingüe castellano-catalán. En

ninguna de las otras situaciones se han observado diferencias significativas, pero sí que podemos hablar de tendencias. Las actitudes hacia el catalán son más favorables entre los escolares catalanohablantes y los bilingües que entre los castellanohablantes y los alófonos, independientemente del contexto de referencia. Y, por último, ni el territorio de escolarización ni la lengua familiar de los jóvenes participantes son motivo de discrepancia en las actitudes hacia el inglés.

En el marco del estudio, los resultados obtenidos indican que se necesita volver a reflexionar acerca de cómo se ha potenciado en el currículum escolar tradicionalmente una concienciación social y educativa de respeto y valoración de la diversidad lingüística y cultural especialmente de las lenguas minoritarias. En el caso del inglés parece ser diferente, posiblemente por las directrices de la Unión Europea sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras (European Commission, 2008) y el estatus social con el que cuenta el inglés. Y, todo ello, teniendo en cuenta las nuevas metodologías europeas de enseñanza superior donde es fundamental construir competencias lingüísticas (Descriptors de Dublín, 2004).

El hecho que el contexto de desarrollo tenga mayor potencial explicativo que el resto de las variables analizadas sugiere la necesidad de trabajar en esta dirección para la construcción de actitudes más favorables hacia las tres lenguas analizadas. En conjunto, se hace necesaria una clara apuesta y promoción por una educación oficialmente multilingüe (Ianos et al., 2017; Newman, 2011; Trenchs-Perera, 2009). Si, en consecuencia, se disminuyen los prejuicios y tendencias monolingües o excluyentes, se verán las lenguas como promotoras de desarrollo y de capital humano, y no como barreras o amenazas identitarias.

Finalmente, los resultados y las conclusiones obtenidas deben ser tomadas con cautela por ser un estudio exploratorio con un tamaño de la muestra pequeño y un método de selección no aleatorio. En consecuencia, y ante los hallazgos observados, sería interesante realizar nuevos estudios con muestras más amplias y representativas, que incluyan

además otras variables que se interrelacionan de manera importante con las actitudes lingüísticas y el éxito académico como son, por ejemplo, la competencia lingüística o las autoidentificaciones (Ianos, Caballé, Petreñas, y Huguet, 2019; Petreñas, Lapresta, y Huguet, 2016).

• Agradecimientos

Este trabajo es gracias a la concesión de una ayuda del Institut d'Estudis Catalans, un proyecto de investigación nacional y una subvención financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (Ref. EDU2017-82479-R & IJCI-2016-28250) y la Agencia para la Gestión de la Universidad y Becas de Investigación - AGAUR de la Generalitat de Catalunya (Ref. SGR 322 2017).

• Conflicto de intereses.

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Álvarez, A., Martínez, H. y Urdaneta, L. (2001). Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: otra cara de la identidad. *Boletín Antropológico*, 52, 145 – 166.
- Appel, R. y Muysken, P. (1986). *Language contact and bilingualism*. Londres: Edward Arnold.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Bokhorst-Heng, W. D. y Caleon, I. S. (2009). The language attitudes of bilingual youth in multilingual Singapore. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(3), 235–251.
- Caruana, S. (2007). Language use and language attitudes in Malta. Dins D. Lasagabaster, y Á. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes* (pp. 184-207). Clevedon, UK: MultilingualMatters.
- Departament d'Educació. (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Departament d'Ensenyament. (2017). *El projecte lingüístic per als centres educatius de la Catalunya del S.XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació
- Descriptores de Dublín. (2004). *Español Descriptores de Dublín*. Recuperado de <http://ebookbrowse.com/spanish-descriptores-de>

- dublin-doc-d143685556
- European Commission (2008). *A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe*. Brussels: Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission.
- Fernández, M.A. (2000). Cuando los hablantes se niegan a elegir: monolingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva. *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), 47-58.
- Gabinet d'Estudis del SEDEC. (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de Catalunya.
- Galindo, M. y Vila, F. X. (2009). Els factors explicatius dels usos lingüístics informals entre l'alumnat català: llengua inicial, xarxes socials, competència i llengua vehicular d'ensenyament. *Noves SL: Revista de Sociolingüística*, 7. Recuperado de http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm09hivern/docs/Galindo_vila.pdf
- Gardner, R. C. (1968). Attitudes and motivation: Their role in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 2(3), 141-150.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Generalitat de Catalunya. (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat>
- Huguet, Á. (2001). *La evaluación de la educación bilingüe en el Estado español*. Zaragoza: Diputación General de Aragón-Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Huguet, Á. (2006a). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistics settings. What is cause and effect. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 27(5), 413-429.
- Huguet, Á. (2006b). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Huesca: Instituto de estudios Altoaragoneses.
- Huguet, Á., Chireac, S., Janés, J., Lapresta, C., Navarro, J.L., Querol, M., y Sanso, C. (2008). La educación bilingüe: ¿una respuesta al Aragón trilingüe? *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 13-32.
- Huguet, A. y Janés, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los recién llegados a Cataluña. *Cultura y Educación*, 17(4), 309-321.
- Huguet, Á., Lapresta, C., y Madariaga, J. M. (2008). A Study on Language Attitudes Towards Regional and Foreign Languages by School Children in Aragon, Spain. *International Journal of Multilingualism*, 5(4), 275-293.
- Huguet, A. y Madariaga, J. M. (2005). *Fundamentos de la educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Huguet, Á. y Suñils, J. (1998). Llengües en contacte i actituds lingüístiques. *El cas de la frontera catalano-aragonesa*. Barcelona: Horsori.
- Ianos, A., Caballé, E., Petreñas, C. y Huguet, A. (2019). Language attitudes of young Romanians in Catalonia (Spain): the role of heritage language maintenance programs. *Multilingua* 38(3), 335-355.
- Ianos, M. A., Huguet, Á., Janés, J., y Lapresta, C. (2017). Can language attitudes be improved? A longitudinal study of immigrant students in Catalonia (Spain). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 331-345. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051508>
- Ianos, M. A., Huguet, Á., y Lapresta, C. (2017). Attitudinal patterns of secondary education students in Catalonia. The direct and moderator effects of origin. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(2), 113-129.
- Lambert, W. E. (1969). Psychological Aspects of Motivation in Language Learning. *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association* – May, 5-11.
- Lapresta, C. y Huguet, Á. (2004). Identidad Etnolingüística en contextos multiculturales y multilingües. El caso del Valle de Arán. *Revista de Psicología Social*, 19(2), 173-189.
- Lapresta, C. y Huguet, Á. (2006). Identidad colectiva y lengua en contextos pluriculturales y plurilingües. El caso del Valle de Arán. *Revista Internacional de Sociología*, LXIV (45), 83-115.
- Lapresta, C. y Huguet, Á. (2008). A model of

- relationship between collective identity and language in pluricultural and plurilingual settings: Influence on intercultural relations, *International Journal of Intercultural Relations*, 32(3), 260-281.
- Lapresta, C., Huguet, À., Janés, J., Navarro, J.L., Chireac, S., Ianos, A., y Sansó, C. (2011). *Realitat i imatge: visions endògenes i exògenes sobre la realitat identitària cultural i lingüística de la zona catalanoparlant d'Aragó i la diversitat cultural i lingüística aragonesa*. Huesca: Institut d'Estudis del Baix Cinca – IEA.
- Lasagabaster, D. (2003). Trilingüismo en la enseñanza. *Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Lasagabaster, D. (2008). Basque Diaspora in the USA and language maintenance. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(1), 66–90. doi:[10.2167/jmmd567.0](https://doi.org/10.2167/jmmd567.0)
- Lasagabaster, D. (2009). Multilingüismo y actitudes lingüísticas: el papel democratizador de la escuela. *Voces Hispanas*, 6, 12–18.
- Lewis, E.G. (1981). *Bilingualism and bilingual education*. Oxford, UK: Pergamon.
- MacIntyre, P. D., y Noels, K. A. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29(3), 373–386.
- Madariaga, J.-M., Huguet, À., y Janés, J. (2016). Language attitudes in Catalan multilingual classrooms: educational implications. *Language and Intercultural Communication*, 16(2), 216–234. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1118111>
- Mettewie, L. y Janssens, R. (2007). Language use and language attitudes in Brussels. En D. Lasagabaster, & À. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes* (pp. 117-143). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Newman, M. (2011). Different ways to hate a language in Catalonia: Interpreting low solidarity scores in language attitude studies. En J. Michnowicz y R. Dodsworth (Eds.), *Selected Proceedings of the 5th Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 40–49). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Petreñas, C., Lapresta, C. y Huguet, A. (2016). The role of L1 in the construction of cultural self-identification. Analysis of the trajectories of young Romanian in Catalonia. *Educational Linguistics*, 31(2), 39-56.
- Petreñas, C., Sansó, C., Janés, J., Caballé, E., Torres, M., y Sáenz, I. (2019). Conclusions. En C. Lapresta y A. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European language education: selected cases* (pp. 210-2018). Bristol: Multilingual Matters.
- Safont, M. P. (2007). Language use and language attitudes in the Valencian Community. En D. Lasagabaster y À. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes* (pp. 90-116). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Seminario Aragonés de Sociolingüística. (2017). *L'aragonés y lo catalán en l'actualitat. Anàlisi d'o censo de població y vivendes de 2011*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Sharp, D., Thomas, B., Price, E., Francis, G., y Davis, I. (1973). *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*. Basingstoke/Cardiff: McMillan, University of Wales Press.
- Siguan, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Trim, J. (1992). Language Teaching in the Perspective of the Predictable Requirements of the Twenty-first Century. *ALLA-Review*, 9, 7-20.
- Torres, M., Petreñas, C., Huguet, À., y Lapresta, C. (en prensa). The Legal Rights of Aragonese-Speaking Schoolchildren. *Language Policy and Language planning*.
- Trenchs-Parera, M. y Newman, M. (2009). Diversity of language ideologies in Spanish-speaking youth of different origins in Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(6), 509–524. doi:10.1080/01434630903147914
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- Ytsma, J. (2007). Language use and language attitudes in Friesland. En D. Lasagabaster, y À. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European bilingual contexts. Language use and attitudes* (pp. 144-163). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ansiedad escénica musical en profesorado de conservatorio: frecuencia y análisis por género

Lucía Herrera-Torres^{1*} y Clara Campoy-Barreiro²

¹Universidad de Granada

²Instituto de Educación Secundaria Rusadir

Resumen: La ansiedad escénica musical es un problema al que se suele enfrentar la mayoría de los intérpretes musicales, tanto profesorado como alumnado. La literatura científica indica que su manifestación puede diferir según diferentes variables. Es por ello, que el presente estudio examina, por un lado, si el profesorado de Conservatorio ha experimentado ansiedad escénica musical al enfrentarse a sus actuaciones y, por otro, si la ansiedad escénica musical difiere en función del género. Para ello, se ha utilizado un estudio ex-post-facto de tipo comparativo-causal, en el que ha participado un total de 46 docentes de Conservatorio de Málaga, Sevilla y la ciudad autónoma de Melilla (España). Para la recogida de información se utilizó el *Inventario de Ansiedad Escénica Musical de Kenny (K-MPAI)*, adaptado al español. Además, se incluyeron una serie de preguntas sociodemográficas así como algunas preguntas adicionales relativas a la ansiedad escénica musical. Tras el análisis de los datos, los resultados indican que el 80.4% de la muestra ha padecido ansiedad escénica musical en algún momento de su carrera musical. Igualmente, las mujeres puntúan más alto que los hombres en diferentes ítems. Finalmente, se discuten diferentes propuestas para la prevención e intervención de la ansiedad escénica musical.

Palabras clave: Ansiedad escénica musical, Profesorado, Conservatorio, Género.

Music Performance Anxiety in Conservatory Teachers: Frequency and analysis by gender

Abstract: Music performance anxiety is a problem that most musical performers, both teachers and students, face. The scientific literature indicates that its manifestation can differ according to different variables. It is for this reason that the present study examines, on the one hand, if teachers of the Conservatory experienced music performance anxiety in the face of their actions and, on the other, if the music performance anxiety makes differences according to the gender variable. For it, a comparative-causal ex-post-facto study has been developed, in which a total of 46 teachers from the Malaga, Seville and the autonomous city of Melilla's Conservatory in Spain participated. *Kenny's Musical Anxiety Inventory (K-MPAI)* adapted to Spanish was used to collect information. In addition, a series of sociodemographic questions were included as well as some additional questions related to the music performance anxiety. After the data analysis, the results indicate that 80.4% of the sample had experienced stage-wide anxiety at some point in their musical career. Likewise, female score higher than male in different items. Finally, different proposals to prevent and to treat the music performance anxiety are discussed.

Keywords: Music performance anxiety, Teachers, Conservatory, Gender.

La Psicología de la Música es un enfoque que desde el comienzo del siglo XX se encarga de analizar la carga emocional que ejerce la música en el comportamiento de la persona a lo largo de su vida. Más recientemente, una nueva corriente toma importancia en el estudio de las emociones desde otra

perspectiva: aquéllas que afectan al músico antes, durante y después de enfrentarse a una actuación en público (Hallam, Cross, & Thaut, 2011). La realización de un concierto o recital puede inducir sentimientos asombrosamente positivos en instrumentistas y cantantes. Pueden convertirse en la razón que les estimula para repetir dicha experiencia una y otra vez sin importar las horas de práctica que se hayan invertido. Thomas Allen (barítono inglés) formuló las siguientes palabras a un periodista al finalizar una obra de Don

Recibido: 26/09/2018 - Aceptado: 23/06/2019 - Avance online: 27/09/2019

*Correspondencia: Lucía Herrera Torres.

Universidad de Granada.

C.P. 52005, Melilla, España.

E-mail: luciaht@ugr.es

Giovanni en Japón: "Podría haber caminado sobre los techos de las casas, estaba en la cima" (Ballester, 2015, p. 258).

Sin embargo, al igual que fructífera, la carrera musical puede convertirse en una carrera amarga y de sin sabores ya que las actuaciones musicales también pueden generar emociones negativas tales como ansiedad o miedo. Éstas, pueden llegar a resultar devastadoras a nivel interpretativo, mermando las habilidades del intérprete y pudiendo hacer que éste pierda el control de la obra (Salmon, 1990; Zarza, Casanova, & Orejudo, 2016). Cuando dichas emociones interfieren de forma negativa en la interpretación, puede llegar a convertirse en un trastorno llamado ansiedad escénica (Dalia, 2004).

La ansiedad es un estado de ánimo negativo caracterizado por síntomas corporales de tensión física y aprensión con respecto al futuro (American Psychiatric Association, 1994). Dicho estado de ánimo suele anticipar daño o desgracia futuros y su objetivo puede ser interno o externo. La ansiedad en sí es una señal de alerta que advierte sobre un peligro inminente y que tiene como objetivo ayudar a la persona a que adopte las medidas necesarias para enfrentarse a una amenaza. Suele estar acompañada de una serie de síntomas que se manifiestan a nivel físico, cognitivo, conductual y social. Cierta grado de ansiedad es incluso deseable para el manejo óptimo de las exigencias cotidianas. Ahora bien, cuando ésta sobrepasa cierta intensidad o supera la capacidad adaptativa de la persona, se convierte en patológica, provocando un malestar o deterioro significativo de la actividad del individuo donde pueden aparecer o acentuarse los síntomas anteriormente descritos (Herrera & Jorge, 2013; Kenny & Ackermann, 2015; Papageorgi, Creech, & Welch, 2011).

La ansiedad escénica es una patología que sufre una gran parte de la población en general, por ejemplo, al exponerse a situaciones donde tienen que enfrentarse a un público (Zarza, Casanova, & Robles, 2016). Los síntomas que se padecen suelen ser náuseas, sudoración excesiva y temblores. En

su forma más aguda, puede incluso llegar a paralizar a la persona afectada (Papageorgi, Hallam, & Welch, 2007). En el caso de los músicos, cuya profesión les obliga a exponer sus creaciones o interpretaciones delante de un público en la mayoría de las ocasiones, se hace referencia a la ansiedad escénica musical.

En la actualidad, no existe una definición clara de ansiedad escénica musical lo que provoca que no tenga un único enunciado de referencia (Silva, 2007). No obstante, es un problema cuando el nivel de activación psicofisiológica de ansiedad supera el umbral soportado por el músico. Es entonces cuando sus recursos técnicos y su concentración disminuyen considerablemente, y tiene muy pocas probabilidades de volver a recuperar el nivel de interpretación alcanzado. Este hecho puede suceder de manera inesperada, aún a pesar no haber ocurrido experiencias previas (Osborne, Kenny, & Holsomback, 2005). Además, afecta de manera clara a la actuación, encontrándose evidencias que correlacionan positivamente niveles altos de ansiedad con bajo logro en la interpretación musical (Yağışan, 2009).

Según Salmon (1990), la ansiedad escénica es vivida "como la experiencia de aprensión angustiosa sobre la disminución real de las habilidades interpretativas en un contexto público, hasta un grado que no garantice la aptitud musical del individuo, el entrenamiento o el nivel de preparación de éste" (p. 3); que puede resumirse en un evidente miedo a aparecer frente a una audiencia (American Psychiatric Association, 1994; Kenny, 2008; Studer, Danuser, Hildebrandt, Arial, & Gomez, 2011) Para el intérprete, supone la sensación de niveles extremos de terror, cuya respuesta tiene tres componentes diferenciados: fisiológico (temblores de manos, taquicardia o sudoración excesiva), cognitivo (fallos de memoria, pensamientos negativos hacia la actuación y hacia sí mismos) y motor (evitación de actuaciones o abandono de carrera) (Lee, 2002; McAllister, 2011; Petrovich, 2004; Sandgren, 2002; Spahn, Echternach, Zander, Voltmer, & Richter, 2010) y suelen precipitarse por la exposición pública y la percepción de

una posible evaluación negativa por parte de los demás (Osborne & McPherson, 2018 ; Taborsky, 2007). Según diversos estudios, los síntomas cognitivos, como la preocupación excesiva y problemas de concentración, son los que mayor malestar generan (Herrera, Jorge, & Lorenzo, 2015; Kenny, Davis, & Oates, 2004; Langendorfer, Hodapp, Kreutz, & Bongard, 2006; Yağışhan, 2009).

Desde hace varios años, han sido numerosos artistas los que han salido al paso reconociendo que padecían ansiedad escénica, un problema que tradicionalmente se intentaba enmascarar y mantener en secreto. Actores, cantantes, vocalistas, músicos y orquestistas; no existe ninguna rama a la que no afecte este problema. De este modo, la ansiedad escénica musical es uno de los problemas más significativos a los que deben hacer frente durante su formación y práctica musical tanto el alumnado del Título Superior de Música como los músicos. Para muchos intérpretes puede suponer no sólo un impedimento, sino motivo de abandono de prometedoras carreras dentro de la interpretación musical (Lee, 2002; Wesner, Noyes, & Davis, 1990). De hecho, existen estudios que confirman que el 20% de los músicos abandona su carrera por este motivo (Dalia, 2004). Además, tiene impacto sobre otras variables como, por ejemplo, la autoestima, donde la ansiedad escénica musical conlleva a un descenso considerable en el alumnado (Ramos, 2013). Desde un enfoque psicométrico, Sadler y Miller (2010) han encontrado que ciertos rasgos de personalidad, como el perfeccionismo, el neuroticismo, la ansiedad-rasgo, el pensamiento catastrofista y la fobia social, están estrechamente relacionados con la ansiedad escénica musical.

Algunos trabajos indican que el 20% de los músicos abandona su carrera por este motivo (Dalia, 2004), porcentaje que aumenta si se hace mención a edades preuniversitarias, donde la cifra, según Herrera y Jorge (2013), puede llegar hasta un 60-80%. Por ello, resulta evidente la necesidad de realizar investigaciones para comprender la relación entre la actuación musical y la ansiedad

escénica, para poder diseñar intervenciones en este campo.

Por otra parte, diversas investigaciones han demostrado la existencia de patrones de ansiedad diferentes en hombres y mujeres, de tal manera que las mujeres suelen presentar un nivel mayor de trastornos de ansiedad (Altemus, Sarvaiya, & Epperson, 2014; Kenny & Ackermann, 2015; Orgilés, Méndez, Espada, Carballo, & Piqueras, 2012; Sandgren, 2009). Este patrón se repite cuando se hace referencia a enfrentarse a una actuación musical: también puntúan significativamente más alto las mujeres (Kenny et al., 2004; Rae & McCambridge, 2004; Ryan, 2004; Yağışhan, 2009; Yondem, 2007).

Sin embargo, las diferencias entre géneros no son constantes en todos los grupos de edad. Así, dichas diferencias van aumentando con la edad y, mientras que en la niñez estas diferencias no son significativas (Boucher & Ryan, 2011), en la adolescencia empiezan a aparecer correlaciones positivas entre género femenino y ansiedad escénica musical, donde además las chicas presentan mayores niveles de angustia y dificultad (Kenny & Osborne, 2006; Osborne & Kenny, 2005, 2008), aunque dicha diferencia no es detectada por todos los estudios (Dempsey, 2015; Herrera et al., 2015).

Concretamente, el objetivo principal de la presente investigación es analizar la ansiedad escénica en una muestra de profesorado del Grado Superior de Música que, debido a su profesión, se ve expuesto a un gran número de conciertos y situaciones musicales que no siempre es capaz de manejar adecuadamente debido a la ansiedad que se produce por la actuación. Dicho objetivo se concreta en dos objetivos específicos. En primer lugar, identificar si el profesorado ha experimentado alguna vez, a lo largo de su carrera profesional, ansiedad escénica musical ante las actuaciones musicales. En segundo, determinar si la ansiedad escénica musical difiere en función del género.

Este tipo de investigaciones puede suscitar gran interés dentro de la comunidad psicológica y educativa musical española, pues se trata de un área que no ha recibido

especial atención hasta las últimas décadas en nuestro país. La ansiedad escénica musical sí que ha sido ampliamente estudiada e investigada, en cambio, fuera de nuestras fronteras (Iusca & Dafinoiu, 2012; Robson & Kenny, 2017).

MÉTODO

PARTICIPANTES

Para seleccionar a los participantes se ha utilizado un muestreo no probabilístico de tipo causal o incidental, puesto que se ha elegido directa e intencionalmente a los participantes en este estudio (Delgado & Prieto, 2007), por su accesibilidad y la voluntad de colaborar. La muestra ha estado compuesta por un total de 46 docentes de Conservatorio pertenecientes a centros de Andalucía (Málaga, Sevilla) y de la ciudad autónoma de Melilla (España), de los cuales 34 eran hombres (73.9%) y 12 mujeres (26.1%). Su edad oscilaba de los 27 a los 56 años ($M = 39.83$; $DT = 7.26$).

Los docentes indicaron que su experiencia como intérpretes se situaba entre los 2 y los 45 años ($M = 23.57$; $DT = 8.52$). Respecto a los años de experiencia como docentes, el mínimo fue de 6 y el máximo de 31 años ($M = 15.67$; $DT = 6.76$). En lo relativo a la especialidad instrumental, 26 (56.5%) de los instrumentos de los participantes pertenecían a la familia de viento (clarinete, oboe, saxofón, fagot, trompeta y flauta travesera), 13 (28.3%) a la de cuerda (guitarra, violín, viola y violonchelo), 6 (13.0%) a la de teclado (piano) y 1 (2.2%) a la de canto.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En primer lugar, se diseñó una hoja de registro con una serie de datos sociodemográficos necesarios para describir a los participantes: género, edad, estudios musicales, figura laboral, años de experiencia como intérprete y años de experiencia como docente. Además, se establecieron diferentes cuestiones relativas a la ansiedad escénica musical, esto es, si se ha experimentado en algún momento ansiedad escénica musical;

en el caso de ser positiva la respuesta a la cuestión anterior, qué fue lo más desagradable y cómo afrontó la situación en ese momento; también se le ofrecía un listado de estrategias de afrontamiento de la ansiedad escénica musical para conocer si habían utilizado alguna de ellas.

En segundo lugar, se empleó el *Kenny Music Performance Anxiety Inventory* (2004) (K-MPAI), validado en español por Zarza (2014). El K-MPAI es un instrumento diseñado por Kenny et al. (2004) y permite evaluar, desde el modelo de ansiedad de Barlow (2000), la ansiedad escénica presentando los tres factores o vulnerabilidades que pueden ser los generadores de la ansiedad: vulnerabilidad biológica, vulnerabilidad psicológica general y vulnerabilidad psicológica específica. El objetivo principal de dicho cuestionario es analizar los niveles de ansiedad general y específica en relación a las variables anteriormente mencionadas.

Está compuesta por un total de 26 ítems medidos en una escala *Likert* de 7 puntos, que van desde -3 (*totalmente en desacuerdo*) a 3 (*totalmente de acuerdo*). Así, puntuaciones altas en el ítem son directamente proporcionales al factor de vulnerabilidad correspondiente y viceversa. Los ítems del K-MPAI han sido redactados en su versión original para coincidir y mostrar coherencia con la teoría de la ansiedad de Barlow (2000). A partir de esto, Kenny (2009) agrupa los diferentes ítems del siguiente modo: factor 1, el contexto de las experiencias tempranas, ítems 5, 9, 19, 21 y 24; factor 2: vulnerabilidad psicológica generalizada, ítems 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 15, 16, 17, 18 y 23; factor 3: preocupación por la actuación, ítems 7, 12, 13, 14, 20, 22, 25 y 26. La fiabilidad del K-MPAI, mediante la prueba de consistencia interna *alpha* de *Cronbach*, en el estudio de Kenny et al. (2004) es de .944. Por su parte, Zarza, Orejudo, Casanova y Mazas (2016) realizaron un análisis factorial confirmatorio con población española, poniendo de manifiesto la confirmación del modelo teórico de partida y las adecuadas propiedades psicométricas del instrumento. Asimismo encontraron que la fiabilidad del K-MPAI era de $\alpha = .866$.

PROCEDIMIENTO

RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para realizar la presente investigación, se han seguido dos etapas claramente diferenciadas. La primera de ellas consistió en la traducción al español del K-MPAI así como la introducción previa de una serie de cuestiones sociodemográficas y relativas a la ansiedad escénica musical. Una vez realizado, se diseñó la [versión online](#).

La segunda parte, fue la administración propiamente dicha, que se llevó a cabo de manera individual a través de un enlace online y que se ofreció de manera voluntaria al profesorado de Conservatorio de las ciudades anteriormente nombradas. Para ello, se contó con la colaboración del equipo directivo de cada Conservatorio. Además, se remitieron correos electrónicos a todo el profesorado, explicando en qué consistía el estudio y solicitando su colaboración. El cuestionario contaba con unas instrucciones claras al respecto, dejando cierto grado de autonomía para realizarlo. El tiempo medio de aplicación en los ensayos fue de 10-15 minutos.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario se utilizó el paquete estadístico SPSS 20.0. Para las variables dependientes se determinó si se cumplía la normalidad de los datos, mediante la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*. En la mayoría de los casos los resultados fueron significativos, $p < .05$, por lo que no se cumplía la distribución *gaussiana* de los datos. Además, se halló que no se cumplía la homogeneidad de varianzas u homocedasticidad, atendiendo a la variable independiente género. Para ello, se utilizó el estadístico de *Levene*, resultando igualmente significativo. Por todo ello, y dado el tamaño de la muestra ($n = 46$), se optó por emplear pruebas no paramétricas en el análisis estadístico de los datos. De este modo, las pruebas estadísticas empleadas fueron el análisis de frecuencias, mediante la prueba

χ^2 , así como *U* de *Mann-Whitney*. En este último caso, se calculó el tamaño del efecto con la prueba la *r* de *Rosenthal*.

RESULTADOS

Al preguntar a los participantes si han experimentado en alguna ocasión ansiedad escénica musical, se observa que el 80.4% indica que sí (ver Tabla 1). El análisis de frecuencias, mediante el estadístico χ^2 , mostró diferencias significativas entre quienes experimentaban y no experimentaban ansiedad escénica musical ($\chi^2 = 17.043$; $p < .001$).

Cuando se les preguntó qué fue lo más desagradable en esa situación de ansiedad escénica musical, las respuestas facilitadas se integran en la Tabla 2, siendo la pérdida de control (34.8%) y los síntomas físicos (28.3%) los más señalados. Se hallaron diferencias significativas en la frecuencia de respuestas ($\chi^2 = 32.522$; $p < .001$).

Tabla 1
¿Has experimentado en alguna ocasión ansiedad escénica musical?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	37	80.4
No	9	19.6
Total	46	100.0

Tabla 2
¿Qué fue lo más desagradable para ti?

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	8	17.4
Síntomas físicos	13	28.3
Síntomas cognitivos	3	6.5
Pérdida de control	16	34.8
Secuelas posteriores	1	2.2
No rendir al máximo	4	8.7
Público	1	2.2
Total	46	100.0

Por otra parte, también se les preguntó cómo afrontaron dicha situación de ansiedad escénica musical. Las respuestas se incluyen en la Tabla 3, siendo significativas las diferencias en las frecuencias de las diferentes formas de afrontar la situación de ansiedad escénica musical ($\chi^2 = 50.261$; $p < .001$). Al respecto, el 37.0% señala que mediante ejercicios de respiración, el 21.7% que no hizo nada y el 19.6% que terminando la obra.

Igualmente, se solicitó a los participantes que señalaran si habían empleado alguna de las estrategias de afrontamiento de la ansiedad escénica musical que se recogen en la Tabla 4. Las dos más empleadas fueron el uso de fármacos

(23.9%) y los ejercicios de respiración (21.7%). Además, se hallaron diferencias significativas entre los que empleaban y no empleaban cada una de las estrategias de afrontamiento especificadas.

Respecto al K-MPAI, en la Tabla 5 se pueden consultar los porcentajes de respuesta para cada uno de los ítems que lo integran. El profesorado de Conservatorio señala que está Totalmente en desacuerdo en mayor medida con los siguientes ítems: *A menudo siento que no tengo nada que esperar con ilusión* (60.9%), *A menudo siento que no valgo mucho como persona* (56.5%), *A menudo siento que la vida no tiene mucho que ofrecerme* (43.5%) y *Cuando era niño, a menudo me sentía triste* (43.5%).

Tabla 3
¿Cómo afrontaste esta situación en ese mismo instante?

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	10	21.7
Terminando la obra	9	19.6
Ayuda profesional	1	2.2
Ejercicios de respiración	17	37.0
Ejercicios cognitivos	3	6.5
Ejercicios de relajación	1	2.2
Rezando	1	2.2
Parando la obra	1	2.2
Otros	3	6.5
Total	46	100.0

Tabla 4
Estrategias de afrontamiento de la ansiedad escénica musical empleadas

	Frecuencia	Porcentaje	χ^2	p
Fármacos	11	23.9	12.522	<.001
Alcohol	0	.0		
Infusiones relajantes	5	10.9	28.174	<.001
Drogas no legales	0	.0		
Ayuda psicológica	2	4.3	38.348	<.001
Ejercicios de respiración	10	21.7	14.696	<.001
Ejercicios de relajación muscular	6	13.0	25.130	<.001
Cuidado de los alimentos ingeridos	1	2.2	42.087	<.001
Yoga	2	4.3	37.356	<.001
Otros	6	13.0	25.130	<.001
Ninguna	7	15.2	22.261	<.001

Tabla 5
Porcentaje de docentes que elige cada opción de respuesta, en cada ítem del K-MPAI (N = 46)

K-MPAI	-3	-2	-1	0	1	2	3
1. Alguna vez siento que me deprimó sin saber por qué	32.6	15.2	4.3	13.0	19.6	2.2	13.0
2. Encuentro fácil confiar en los demás	6.5	8.7	15.2	19.6	17.4	28.3	4.3
3. Raramente siento que controlo mi vida	28.3	32.6	8.7	13.0	6.5	6.5	4.3
4. A menudo tengo dificultades para generar la energía necesaria para hacer cosas	21.7	32.6	6.5	15.2	10.9	6.5	6.5
5. La preocupación excesiva es una característica de mi familia	13.0	21.7	13.0	17.4	6.5	17.4	10.9
6. A menudo siento que la vida no tiene mucho que ofrecerme	3.5	28.3	13.0	6.5	2.2	2.2	4.3
7. Incluso si trabajo mucho en la preparación para la actuación musical, es probable que cometa errores	4.3	23.9	19.6	10.9	17.4	17.4	6.5
8. Encuentro difícil depender de otros	8.7	6.5	8.7	21.7	15.2	26.1	13.0
9. Mis padres fueron, la mayoría de las veces, receptivos a mis necesidades	4.3	.0	10.9	15.2	13.0	39.1	17.4
10. Nunca sé antes de un concierto si mi actuación será buena	15.2	23.9	15.2	8.7	7.4	10.9	8.7
11. A menudo siento que no valgo mucho como persona	56.5	21.7	6.5	4.3	4.3	4.3	2.2
12. Durante la actuación musical, me encuentro a mí mismo pensando si conseguiré acabarla	32.6	6.1	10.9	8.7	4.3	8.7	8.7
13. Pensar en la evaluación puede tener interferencias en mi actuación	15.2	13.0	6.5	8.7	23.9	17.4	15.2
14. Incluso en las situaciones en las que la actuación es más estresante, estoy seguro de que actuaré bien	6.5	8.7	8.7	32.6	21.7	15.2	6.5
15. A menudo me siento preocupado por una reacción negativa de la audiencia	17.4	17.4	17.4	13.0	17.4	10.9	6.5
16. A veces me siento ansioso sin razón alguna	19.6	21.7	10.9	13.0	19.6	6.5	8.7
17. Desde el inicio de mis estudios musicales, recuerdo estar ansioso por actuar en público	10.9	21.7	13.0	15.2	17.4	8.7	13.0
18. Me preocupa que una mala actuación pueda arruinar mi carrera	23.9	21.7	28.3	10.9	4.3	4.3	6.5
19. Mis padres siempre me escuchaban	6.5	10.9	2.2	15.2	28.3	10.9	26.1
20. Dejo pasar oportunidades de actuar que merecen la pena debido a la ansiedad	32.6	19.6	8.7	10.9	19.6	4.3	4.3
21. Cuando era niño, a menudo me sentía triste	43.5	30.4	15.2	4.3	2.2	2.2	2.2
22. A menudo me preparo para un concierto con la sensación de terror y desastre inminente	45.7	19.6	6.5	13.0	10.9	.0	4.3
23. A menudo siento que no tengo nada que esperar con ilusión	60.9	19.6	4.3	.0	8.7	2.2	4.3
24. Mis padres me animaban a intentar cosas nuevas	15.2	2.2	15.2	23.9	4.3	19.6	19.6
25. Me preocupo tanto antes de una actuación musical, que no puedo dormir	21.7	30.4	13.0	6.5	13.0	8.7	6.5
26. Mi memoria suele ser muy fiable	4.3	6.5	15.2	23.9	19.6	15.2	15.2

Nota: -3 = Totalmente en desacuerdo; -2 = Bastante en desacuerdo; -1 = Un poco en desacuerdo; 0 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1 = Un poco de acuerdo; 2 = Bastante de acuerdo; 3 = Totalmente de acuerdo

Las respuestas al K-MPAI fueron analizadas por género. Los resultados se presentan en la Tabla 6. Al respecto, las mujeres puntuaron más alto que los hombres en los siguientes ítems: *Alguna vez siento que me deprimó sin saber por qué* ($U = 117.00$, $p = .026$, $r = .329$); *Raramente siento que controlo mi vida* ($U = 114.50$, $p = .021$, $r = .340$); *A menudo*

tengo dificultades para generar la energía ($U = 115.50$, $p = .023$, $r = .335$); *A menudo siento que no valgo mucho como persona* ($U = 113.00$, $p = .011$, $r = .373$); y *Durante la actuación musical, me encuentro a mí mismo pensando si conseguiré acabarla* ($U = 112.00$, $p = .018$, $r = .349$).

Tabla 6
Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en el K-MPAI según el género ($N = 46$)

K-MPAI	Género	n	Rango promedio	Suma de rangos	U	p	r
Alguna vez siento que me deprimó sin saber por qué	Hombre	34	20.94	712.00	117.00*	.026	.329
	Mujer	12	30.75	369.00			
Encuentro fácil confiar en los demás	Hombre	34	22.76	774.00	179.00	.523	.094
	Mujer	12	25.58	307.00			
Raramente siento que controlo mi vida	Hombre	34	20.87	709.50	114.50*	.021	.340
	Mujer	12	30.96	371.50			
A menudo tengo dificultades para generar la energía necesaria para hacer cosas	Hombre	34	20.90	710.50	115.50*	.023	.335
	Mujer	12	30.88	370.50			
La preocupación excesiva es una característica de mi familia	Hombre	34	23.49	798.50	203.50	.990	.001
	Mujer	12	23.54	282.50			
A menudo siento que la vida no tiene mucho que ofrecerme	Hombre	34	22.22	755.50	160.50	.250	.169
	Mujer	12	27.13	325.50			
Incluso si trabajo mucho en la preparación para la actuación musical, es probable que cometa errores	Hombre	34	22.59	768.00	173.00	.430	.116
	Mujer	12	26.08	313.00			

Tabla 6 (Continuación)
Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en el K-MPAI según el género (N = 46)

K-MPAI	Género	n	Rango promedio	Suma de rangos	U	p	r
Encuentro difícil depender de otros	Hombre	34	23.74	807.00	196.00	.839	.030
	Mujer	12	22.83	274.00			
Mis padres fueron, la mayoría de las veces, receptivos a mis necesidades	Hombre	34	23.51	799.50	203.50	.990	.001
	Mujer	12	23.46	281.50			
Nunca sé antes de un concierto si mi actuación será buena	Hombre	34	22.00	748.00	153.00	.196	.190
	Mujer	12	27.75	333.00			
A menudo siento que no valgo mucho como persona	Hombre	34	20.82	708.00	113.00*	.011	.373
	Mujer	12	31.08	373.00			
Durante la actuación musical, me encuentro a mí mismo pensando si conseguiré acabarla	Hombre	34	20.79	707.00	112.00*	.018	.349
	Mujer	12	31.17	374.00			
Pensar en la evaluación puede tener interferencias en mi actuación	Hombre	34	21.56	733.00	138.00	.094	.247
	Mujer	12	29.00	348.00			
Incluso en las situaciones en las que la actuación es más estresante, estoy seguro de que actuaré bien	Hombre	34	24.82	844.00	159.00	.248	.170
	Mujer	12	19.75	237.00			
A menudo me siento preocupado por una reacción negativa de la audiencia	Hombre	34	23.90	812.50	190.50	.732	.050
	Mujer	12	22.38	268.50			
A veces me siento ansioso sin razón alguna	Hombre	34	22.71	772.00	177.00	.493	.101
	Mujer	12	25.75	309.00			

Tabla 6 (Continuación)
Resultados de la prueba U de Mann-Whitney en el K-MPAI según el género (N = 46)

K-MPAI	Género	n	Rango promedio	Suma de rangos	U	p	r
Desde el inicio de mis estudios musicales, recuerdo estar ansioso por actuar en público	Hombre	34	23.22	789.50	194.50	.810	.035
	Mujer	12	24.29	291.50			
Me preocupa que una mala actuación pueda arruinar mi carrera	Hombre	34	23.10	785.50	190.50	.729	.051
	Mujer	12	24.63	295.50			
Mis padres siempre me escuchaban	Hombre	34	23.12	786.00	191.00	.739	.049
	Mujer	12	24.58	295.00			
Dejo pasar oportunidades de actuar que merecen la pena debido a la ansiedad	Hombre	34	22.96	780.50	185.50	.635	.070
	Mujer	12	25.04	300.50			
Cuando era niño, a menudo me sentía triste	Hombre	34	24.03	817.00	186.00	.632	.070
	Mujer	12	22.00	264.00			
A menudo me preparo para un concierto con la sensación de terror y desastre inminente	Hombre	34	22.10	751.50	156.50	.209	.185
	Mujer	12	27.46	329.50			
A menudo siento que no tengo nada que esperar con ilusión	Hombre	34	22.22	755.50	160.50	.214	.183
	Mujer	12	27.13	325.50			
Mis padres me animaban a intentar cosas nuevas	Hombre	34	22.26	757.00	162.00	.285	.157
	Mujer	12	27.00	324.00			
Me preocupo tanto antes de una actuación musical, que no puedo dormir	Hombre	34	22.34	759.50	164.50	.312	.149
	Mujer	12	26.79	321.50			
Mi memoria suele ser muy fiable	Hombre	34	24.19	822.50	180.50	.550	.088
	Mujer	12	21.54	258.50			

*p < 0.5

DISCUSIÓN

El presente trabajo ha tenido como uno de sus objetivos identificar si el profesorado ha experimentado alguna vez, a lo largo de su carrera profesional, ansiedad escénica musical ante las actuaciones musicales. Tal y como se desprende de los resultados hallados, se cumple la hipótesis de partida de que los docentes de Conservatorio experimentan ansiedad escénica musical. Asimismo, otro objetivo era determinar si la ansiedad escénica musical difiere en función de la variable género, poniéndose de manifiesto que las mujeres puntúan más alto que los hombres en determinados ítems relacionados con la ansiedad escénica musical. Seguidamente se discutirán en mayor profundidad cada uno de estos aspectos.

Los resultados generales de la investigación coinciden con los de Silva (2007), para quien este problema sigue sin tener aún hoy en día una definición plenamente asentada. Sin embargo, sí existe consenso entre la comunidad científica en que, definiciones aparte, está formada por componentes fisiológicos, cognitivos, motores, sociales, conductuales, además de que es un problema presente en la población de músicos española y mundial, tal y como se ha comprobado en el presente estudio, donde un porcentaje superior al 80% del profesorado de conservatorio ha afirmado padecer en alguna ocasión ansiedad escénica musical. Este resultado corrobora los hallados en otros estudios (Dalia, 2004; Herrera & Jorge, 2013; Zarza et al., 2016).

Tal y como apuntan numerosos estudios, los participantes coinciden en señalar los síntomas cognitivos, como la pérdida de control, como los síntomas más desagradables experimentados durante la experiencia de ansiedad escénica musical (Herrera et al., 2015; Kenny et al., 2004; Kenny & Halls, 2018; Langendorfer et al., 2006; Yağışhan, 2009). Con un porcentaje considerable, les siguen los síntomas físicos, siendo en la mayoría de ellos, los temblores.

También, al comprobar la manera de afrontar dicha situación de ansiedad escénica musical, los resultados apuntan a que, la

mayor parte, realiza ejercicios de respiración, seguidos de los que no utilizaban ninguna estrategia o de los que decidieron terminar la obra con resignación. Estos datos concuerdan con los obtenidos por Biasutti y Concina (2014) ya que la mayoría de los participantes adoptó estrategias para enfrentar el problema.

Un resultado significativo fue el obtenido respecto a las estrategias empleadas frente a la ansiedad escénica musical, donde la principal fue la ingesta de fármacos, seguida de los ejercicios de respiración. Ya Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus y Ellis (1988) documentaron la toma de medicamentos como una estrategia frecuente usada para reducir la ansiedad escénica musical, que posteriormente ha sido corroborada por numerosos autores (Park, 2010; Tamborrino, 2001; Zarza, 2014). Aún así, las técnicas de relajación siguen siendo las más utilizadas según las fuentes consultadas (Biasutti & Gilda, 2006; Fishbein et al., 1988).

En lo que respecta al segundo objetivo de investigación, las mujeres obtienen mayores puntuaciones en los factores *preocupación por la actuación* y *vulnerabilidad psicológica generalizada*; lo que coincide con las propuestas por Barlow (2000). Esto indicaría una mayor predisposición del género femenino a padecer trastornos de ansiedad, en general, y ansiedad escénica, en particular, debido a que padecen una mayor indefensión y presencia de pensamientos negativos. Estos resultados concuerdan con la mayoría de la literatura revisada en el presente estudio (Altemus et al., 2014; Kenny & Ackermann, 2015; Orgilés et al., 2012; Sandgren, 2009).

En definitiva, la presente investigación ha permitido describir la ansiedad escénica musical en una muestra de profesorado de Conservatorio ya que, como apunta Demirbartir (2012), este problema está muy presente dentro de la comunidad musical, es el principal motivo por el que las interpretaciones de los músicos se ven deterioradas y puede incluso arruinar prometedoras carreras (David, 2010). Como ya ha sido descrito, la ansiedad escénica musical amenaza a una parte considerable de la población de músicos profesionales y

profesorado de música alrededor del mundo. El estudio de la misma desde las etapas de formación superior o universitaria es clave para prevenirla e introducir mejoras en los ámbitos normativo y pedagógico. No se debe olvidar que hay estudios que califican la profesión de músico como una de las más estresantes y que guarda mayor relación con problemas afectivos (Orejudo, Nuño, Fernández, Ramos, & Herrero, 2006; van Fenema, Julsing, & Carlier, 2012). El motivo principal es el gran número de estresores a los que se ven expuestos, los cuales han sido descritos anteriormente, a los que habría que sumar el carácter competitivo típico de las enseñanzas musicales, los viajes frecuentes a sitios desconocidos y en solitario, la necesidad de obtener premios e invitaciones a festivales. Todo ello puede llegar a convertirse en un sentimiento de incontrolabilidad, tal y como describió Barlow (2000) en su teoría de los tres factores de la ansiedad.

Diversos autores han dado cuenta de la importancia de ofrecer una enseñanza específica en ansiedad escénica en las etapas de formación y que ésta se imparta de una manera reglada, formando parte del currículo (Bujez, 2008; Cid, 2012; Yağışhan, 2009). El principal motivo, además de mejorar la práctica musical, es que una gran parte de estos músicos en formación pasarán a ser docentes en un futuro y se ha hecho patente la necesidad de dotar de herramientas para el mejor desempeño de la práctica pedagógica del instrumento musical. En la actualidad, la educación musical española se caracteriza por una formación específica escasa en lo que respecta al hecho de afrontar las exposiciones públicas, tan solo compuesta por algunos consejos que carecen del suficiente rigor y contraste, al margen de cualquier plan docente previamente establecido. Por lo tanto, se ha de atender a una mejora de la formación musical española, proponiendo otras líneas pedagógicas, curriculares y psicológicas para obtener mejores profesionales de la música.

Referente a lo anterior, las investigaciones musicales también están sufriendo cambios sustanciales, sobre todo en el entorno occidental (Hargreaves & Marshall, 2005),

incorporando un enfoque interdisciplinar y alimentándose de diferentes teorías para actuar en el hecho musical en su conjunto. Ámbitos como la Psicología Cognitiva, la Psicología Social, la Filosofía o la Etnomusicología son algunos de las nuevas perspectivas propuestas por diferentes autores (Hargreaves & Marshall, 2005; Ibarretxe, 2006). De hecho, la Psicología tiene una vital importancia en las artes, especialmente en la educación musical y en las destrezas musicales ya que condiciona diferentes componentes como son el cognitivo, afectivo y psicomotriz (Hargreaves & North, 1997). Como consecuencia, las diferentes teorías y técnicas psicológicas van a desempeñar un papel importante en la formulación y evaluación de métodos de la enseñanza musical. Durante todo su periodo de formación tanto el alumnado de grado superior como el profesorado debe hacer frente a numerosas situaciones en público ya que ser músico lleva inevitablemente a al hecho de ofrecer conciertos y audiciones y, tanto en su formación como en su profesión, a ser evaluados por terceros.

Para finalizar, en lo que respecta al estudio presentado, se deben contemplar una serie de limitaciones que hacen necesaria la replicación de investigaciones que ratifiquen o refuten los resultados presentados, además de que sean útiles para incrementar el conocimiento que se tiene de la ansiedad escénica musical en profesorado de Conservatorio. En la investigación desarrollada una de sus limitaciones radica en la muestra, ya que no se ha podido realizar una aleatorización de la población y no es demasiado numerosa, en términos absolutos y comparados con el total de profesorado que imparte clase en los conservatorios de nuestro país. Sin embargo, hay que tener en cuenta el hecho de que se haya elegido al profesorado en lugar de al alumnado de grado superior, ya que la literatura específica acerca de este colectivo es menor, por lo que es un campo que merece la misma atención que la del alumnado en formación. Este hecho, lejos de invalidar los resultados, puede servir para plantear nuevas investigaciones que mejoren esta limitación.

En lo que concierne a las variables estudiadas, sería necesario ampliar el número de variables para los estudios posteriores (edad, especialidad instrumental, años de experiencia como instrumentista o flow), de modo que se pueda profundizar en mayor medida en las relaciones existentes entre ellas, reforzando así los resultados. Por último, respecto al instrumento de recogida de información utilizado, a pesar de estar bastante aceptado por la comunidad científica y permitir un análisis exhaustivo del constructo de la ansiedad escénica y su relación con diferentes constructos psicológicos, se podrían incluir en futuras investigaciones un mayor número de instrumentos, entre ellos, entrevistas, lo que permitiría avanzar hacia una metodología mixta de investigación (Bergman, 2010; Creswell & Plano, 2007).

• **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Altemus, M., Sarvaiya, N., & Epperson, C. (2014). Sex differences in anxiety and depression clinical perspectives. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 35(3), 320-330. doi:[10.1016/j.yfrne.2014.05.004](https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2014.05.004)
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ballester, J. (2015). Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/45626>
- Barlow, D.H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1259.
- Bergman, M.M. (2010). On concepts and paradigms in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(3), 171-175. doi:[10.1177/1558689810376950](https://doi.org/10.1177/1558689810376950)
- Biasutti, M., & Concina, E. (2014). The role of coping strategy and experience in predicting music performance anxiety. *Musicae Scientiae*, 18(2), 189-202. doi:[10.1177/1029864914523282](https://doi.org/10.1177/1029864914523282)
- Boucher, H., & Ryan, C.A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 329-345.
- Búñez, A.V. (2008). La LOGSE en los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía: Una reflexión sobre el currículo. Sevilla: *Centro de Documentación Musical de Andalucía*.
- Cid, M.J. (2012) Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE. *Revista Electrónica de LEEME (lista europea electrónica de música en la educación)*, 28, 1-22. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cid12.pdf>
- Creswell, J.W., & Plano, V.L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.
- David, A.P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1, 90-104.
- Delgado, A.R., & Prieto, G. (2007). *Introducción a los Métodos de Investigación en Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Demirbatir, R.E. (2012). Undergraduate music students' depression, anxiety and stress levels: a study from Turkey. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 46, 2995-2999. doi:[10.1016/j.sbspro.2012.05.603](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.603)
- Dempsey, E. (2015). *Music Performance Anxiety in Children and Teenagers: Effects of Perfectionism, Self-Efficacy, and Gender* (Doctoral Thesis, University of Ottawa).
- Fishbein, M., Middlestadt, S.E., Ottati, V., Straus, S., & Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3, 1-8.
- Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M.H. (2011). *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hargreaves, D.J., & Marshall, N.A. (2005).

- Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 34, 8-33.
- Hargreaves, D.J., & North, A.C. (1997). *The social psychology of music*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Herrera, L., & Jorge, G. (2013). Ansiedad escénica musical en estudiantes de flauta travesera. *Eufonía. Didáctica de la música*. 57, 43-55.
- Herrera, L., Jorge, G., & Lorenzo, O. (2015). Ansiedad escénica musical en alumnos de flauta travesera de conservatorio. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 169-181.
- Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 8-30). Madrid: Enclave Creativa.
- Iusca, D., & Dafinoiu, I. (2012). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 33, 448-452. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.161
- Kenny, D.T. (2008). Music Performance Anxiety. *International Handbook of Musicians' Health and Wellbeing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kenny, D.T. (2009). The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory. *International Symposium on Performance Science*, 37-41. Retrieved from <http://www.performancescience.org/cache/fl0019647.pdf>
- Kenny, D.T., & Ackermann, B. (2015). Performance-related musculoskeletal pain, depression and music performance anxiety in professional orchestral musicians. A population study. *Psychology of Music*, 43(1), 43-60. doi:10.1177/0305735613493953
- Kenny, D.T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6), 757-777. doi:10.1016/j.janxdis.2003.09.004
- Kenny, D.T., & Halls, N. (2018). Development and evaluation of two brief group interventions for music performance anxiety in community musicians. *Psychology of Music*, 46(1), 66-83. doi:10.1177/0305735617702536
- Kenny, D.T., & Osborne, M.S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2), 103-112. doi:10.2478/v10053-008-0049-5
- Langendorfer, F., Hodapp, V., Kreutz, G., & Bongard, S. (2006). Personality and performance anxiety among professional orchestra musicians. *Journal of Individual Differences*, 27(3), 162-171. doi:10.1027/1614-0001.27.3.162.
- Lee, S. (2002). Musician's performance anxiety and coping strategies. *American Music Teacher*, 52(1), 36-39.
- McAllister, J.A. (2011). *Performance Anxiety Amongst Middle School- Aged Wind Instrumentalists as Influenced by Variations in Delivery of Instructional Script Given by Adjudicators During Sight Reading* (Master Thesis, Florida International University).
- Orejudo, S., Nuño, J., Fernández, T., Ramos, M.T., & Herrero, M.L. (2006). Miedo a hablar en público. Implicaciones para el entorno académico en un contexto de reforma universitaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 257-276.
- Orgilés, M., Méndez, X., Espada, J.P., Carballo, J.L., & Piqueras, J.A. (2012). Anxiety disorder symptoms in children and adolescents: Differences by age and gender in a community sample. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental (English Edition)*, 5(2), 115-120. doi:10.1016/j.rpsm.2012.01.005
- Osborne, M.S., & Kenny, D.T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(7), 725-751. doi:10.1016/j.janxdis.2004.09.002
- Osborne, M.S., & Kenny, D.T. (2008). The Role of Sensitizing Experiences in Music Performance Anxiety in Adolescent Musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447-462. doi:10.1177/0305735607086051
- Osborne, M.S., Kenny, D.T., & Holsomback, R. (2005). Assessment of MPA in late childhood: A validation study of the Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A). *International Journal of Stress Management*,

- 12, 312-330. doi:[10.1037/1072-5245.12.4.312](https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.4.312)
- Osborne, M.S., & McPherson, G.E. (2018). Precompetitive appraisal, performance anxiety and confidence in conservatorium musicians: A case for coping. *Psychology of Music*. Advance online publication. doi:[10.1177/0305735618755000](https://doi.org/10.1177/0305735618755000)
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2011). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18-41. doi:[10.1177/0305735611408995](https://doi.org/10.1177/0305735611408995)
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G.F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83-107. doi:[10.1177/1321103X070280010207](https://doi.org/10.1177/1321103X070280010207)
- Park, J.E. (2010). *The Relationship between Musical Performance Anxiety, Healthy Lifestyle Factors, and Substance Use among Young Adult Classical Musicians: Implications for Training and Education*. Columbia: Columbia University.
- Petrovich, A. (2004). A. Performance anxiety: how teachers can help. *American Music Teacher*, 53(3), 24-27.
- Rae, G., & McCambridge, K. (2004). Correlates of Performance Anxiety in Practical Music Exams. *Psychology of Music*, 32(4), 432-439. doi:[10.1177/0305735604046100](https://doi.org/10.1177/0305735604046100)
- Ramos, P. (2013). La Validez y la Eficacia de los Ejercicios Respiratorios para Reducir la Ansiedad Escénica en el Aula de Música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 23-30. doi:[10.12967/RIEM-2013-1-p023-030](https://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p023-030)
- Robson, K.E., & Kenny, D.T. (2017). Music performance anxiety in ensemble rehearsals and concerts: A comparison of music and non-music major undergraduate musicians. *Psychology of Music*, 45(6), 868-885. doi:[10.1177/0305735617693472](https://doi.org/10.1177/0305735617693472)
- Ryan, C. (2004). Gender Differences in Children's Experience of Musical Performance Anxiety. *Psychology of Music*, 32(1), 89-103. doi:[10.1017/CBO9781107415324.004](https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004)
- Sadler, M.E., & Miller, C.J. (2010). Performance Anxiety: A Longitudinal Study of the Roles of Personality and Experience in Musicians. *Social Psychological and Personality Science*, 1(3), 280-287. doi:[10.1177/1948550610370492](https://doi.org/10.1177/1948550610370492)
- Salmon, P. (1990). A psychological perspective on Musical Performance Anxiety – a review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 1-11.
- Sandgren, M. (2002). Voice, Soma, and Psyche: A Qualitative and Quantitative Study of Opera Singers. *Medical Problems of Performing Artists*, 17, 11-21.
- Sandgren, M. (2009). Health Anxiety Instead of Performance Anxiety among Opera Singers. *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 468-474.
- Silva, L. (2007). *Miedo escénico en músicos académicos de Caracas: Una aproximación psicosocial desde el análisis del discurso* (Trabajo Fin de Grado, Universidad Central de Venezuela). Recuperado de <http://www.musicaenclave.com/trabajosdegradopdf/tesislaursilva.pdf>
- Spahn, C., Echternach, M., Zander, M.F., Voltmer, E., & Richter, B. (2010). Music performance anxiety in opera singers. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 35(4), 175-182. doi:[10.3109/14015431003720600](https://doi.org/10.3109/14015431003720600)
- Studer, R., Danuser, B., Hildebrandt, H., Arial, M., & Gomez, P. (2011). Hyperventilation complaints in music performance anxiety among classical music students. *Journal of Psychosomatic Research*, 70(6), 557-564. doi:[10.1016/j.jpsychores.2010.11.004](https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2010.11.004)
- Taborsky, C. (2007). Musical performance anxiety: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(1), 15-25. doi:[10.1177/87551233070260010103](https://doi.org/10.1177/87551233070260010103)
- Tamborrino, R. A. (2001). An examination of performance anxiety associated solo performance of college level music majors. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, 62, (5-A).
- Van Fenema, E., Julsing, J., & Carlier, I. (2012). Musicians Seeking Psychiatric Help; A Closer Look At Performance Anxiety. *European Psychiatry*, 27(1), 1. doi:[10.1016/S0924-9338\(12\)74323-7](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(12)74323-7)
- Wesner, R.B., Noyes, R.Jr., & Davis, T.L. (1990).

- The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18(3), 177-185. doi:[10.1016/0165-0327\(90\)90034-6](https://doi.org/10.1016/0165-0327(90)90034-6)
- Yağışan, N. (2009). A Survey of Music Performance Anxiety. *Turkish Journal Music Education*, 2(1), 1-11.
- Yondem, Z.D. (2007). Performance Anxiety, Dysfunctional Attitudes and Gender in University Music Students. *Social Behavior and Personality*, 35(10), 1415-1426. doi:[10.2224/sbp.2007.35.10.1415](https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.10.1415)
- Zarza, F.J. (2014). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España* (Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza). Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/47413>
- Zarza, F.J., Casanova, O., & Orejudo, S. (2016). Modelo explicativo de la ansiedad escénica en estudiantes de instrumentos de viento madera del Título Superior de Música. *Sinfonía Virtual. Revista de Música y Reflexión Musical*, 31, 1-13. Recuperado de <http://www.sinfoniavirtual.com/revista/031/ansiedad.pdf>
- Zarza, F.J., Casanova, O., & Robles, J.E. (2016). Relación entre ansiedad escénica, perfeccionismo y calificaciones en estudiantes del Título Superior de Música. *ReiDoCrea*, 5, 16-21.
- Zarza, F.J., Orejudo, S., Casanova, O., & Mazas, B. (2016). Kenny Music Performance Anxiety Inventory: Confirmatory factor analysis of the Spanish version. *Psychology of Music*, 44(3), 340-352. doi:[10.1177/0305735614567932](https://doi.org/10.1177/0305735614567932)

Estrés infantil, estrategias de aprendizaje y motivación académica: un modelo estructural predictor del rendimiento académico

Carlos Valiente-Barroso^{1,2,3,4,5}, Marta Martínez-Vicente^{6*}, Paula Cabal-García⁷ y Jesús M^a Alvarado-Izquierdo⁸

¹Instituto Clínico y de Investigación Interdisciplinar en Neurociencias, Santander, España

²Centro Universitario Villanueva-Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España, ³Fundación Promiva, Madrid, España, ⁴Universidad Europea Miguel de Cervantes, Valladolid, España, ⁵Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Ponce, Puerto Rico, ⁶Universidad Isabel I (www.ui1.es), ⁷Clínica Cabal (Oviedo),

⁸Universidad Complutense de Madrid

Resumen: En este estudio se somete a prueba un modelo estructural que incluye variables predictoras y explicativas del rendimiento académico como son las estrategias de aprendizaje y motivación académica y el estrés infantil percibido. Participaron 210 estudiantes de primaria con edades entre 10 y 13 años ($M = 11.05$; $DT = 0.684$). Los resultados indican relaciones directas entre estrategias de aprendizaje y motivación académica con el rendimiento, así como inversas entre el estrés infantil y dicho rendimiento académico en Lengua Castellana y Matemáticas. El análisis de ecuaciones estructurales informa del papel mediador de las estrategias de aprendizaje y motivación académica sobre el estrés infantil, disminuyendo los efectos de este sobre el rendimiento académico. Se discuten los resultados obtenidos enfatizando la necesidad de realizar estudios longitudinales por las implicaciones educativas que tienen las variables cognitivas y las motivacionales en el aprendizaje y en la configuración del perfil estudiantil.

Palabras clave: Modelo estructural, Estrategias de aprendizaje, Motivación académica, Estrés infantil, Rendimiento académico.

Childhood stress, learning strategies and academic motivation: a predictive structural model of academic achievement

Abstract: The present study tests a structural model that includes predictive and explanatory variables of academic achievement, such as learning strategies, academic motivation and stress perceived in childhood. A total of 210 primary school students from ages 10 to 13 years participated in the study ($M = 11.05$; $SD = 0.684$). The results indicated that learning strategies and academic motivation were directly related to achievement, and that childhood stress was inversely related to academic achievement in Spanish Language and Mathematics. Structural equations analysis indicated that learning strategies and academic motivation had a mediating role on childhood stress, decreasing its impact on academic achievement. The results are discussed, emphasizing the need to carry out longitudinal studies due to the educational implications of cognitive and motivational variables in learning and in shaping the student profile.

Keywords: Structural model, Learning strategies, Academic motivation, Childhood stress, Academic achievement.

Varios son los factores que influyen sobre el rendimiento académico de los estudiantes y que determinan su perfil como aprendices autónomos e independientes. En la actualidad, al mismo tiempo que se sigue reconociendo el papel que supone una

adecuada capacidad intelectual, también se enfatiza en la repercusión derivada de otras variables ligadas a determinadas dimensiones del alumno, entre las que destacan las que inciden en cuestiones emocionales y psicosociales, así como las vinculadas al modo de concebir y desarrollar el rol estudiantil. Realidades como el modo de percibirse el estudiante (autoconcepto académico), la forma de concebir el ejercicio de estudiar (actitud hacia el estudio), los recursos

Recibido: 25/05/2019 - Aceptado: 27/07/2019 - Avance online: 24/10/2019

*Correspondencia: Marta Martínez-Vicente.

Universidad Internacional Isabel I.

C.P. 39200, Cantabria, España.

E-mail: mmartinezv11@educantabria.es

empleados (estrategias de aprendizaje), así como por otra parte, la propia estabilidad psico-emocional en distintos ámbitos (nivel de estrés global), resultan cruciales para el éxito o fracaso académico de cualquier alumno considerado (rendimiento). Dentro de todas las variables que confluyen en el aprendizaje se destacan las afectivo-motivacionales que junto con las cognitivas se han posicionado por encima en los estudios realizados desde la última década del siglo pasado (Miñano y Castejón, 2011).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Las estrategias de aprendizaje comprenden un conjunto de recursos y procedimientos cognitivos utilizados por los estudiantes durante el aprendizaje y que dependientes directamente de otros factores disposicionales y motivacionales -que incluyen actividades de planificación, control y supervisión- ayudan a garantizar un aprendizaje significativo y resultados académicos satisfactorios (Ben-Eliyahu y Linnenbrink-García, 2015; Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón, y Valle, 2010; Ellis, Denton, y Bond, 2014; Gaeta, Teruel, y Orejudo, 2012; Gargallo, Campos, y Almerich, 2016; Karabenick y Zusho, 2015; Miñano Pérez, Castejón Costa, y Gilar Gorbí, 2012).

Dentro del extenso marco teórico que abarca este tema se han planteado distintas clasificaciones de estrategias de aprendizaje, siendo una de ellas la que tomando como base la de Beltrán (2003), proponen Suárez y Fernández (2004) quienes diferencian entre estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del aprendizaje. Todas ellas, forman parte del aprendizaje autorregulado que engloba los métodos, las conductas y las técnicas cognitivas, metacognitivas y de gestión de los recursos utilizados en el trabajo escolar (Suárez-Valenzuela y Suárez-Riveiro, 2019; Winne, 2011). Las estrategias cognitivas actúan como mecanismos de control y comprenden el conjunto de actividades que el estudiante utiliza para aprender, comprender, codificar y recordar la

información, integrando todo lo que aprende junto con los conocimientos previos que ya dispone (Barca et al., 2013; Beltrán, 2003). Así, se considera que dentro de este grupo se encuadran estrategias de selección, de repetición, de organización y de elaboración utilizadas a lo largo del proceso de trabajo y estudio escolar (Martín-Antón, Carbonero, y Román, 2012; Weinstein, Husman, y Dierking, 2000). Por otro lado, a partir de las estrategias autorreguladoras los estudiantes planifican, regulan y supervisan su propio aprendizaje constituyendo un nivel superior a las estrategias de tipo cognitivo. Dentro de este grupo de estrategias se incluyen las metacognitivas, las de control y gestión de los recursos y las motivacionales (Suárez, Anaya, y Fernández, 2005; Suárez y Fernández, 2004; Suárez, 2014).

En sentido amplio, la metacognición se considera como el conocimiento de las propias habilidades y los procesos de regulación para controlar la cognición, cambiando el foco de atención y la dirección de una tarea cuando la estrategia utilizada no proporciona resultados satisfactorios o deseados a priori. Según Pintrich (2003) que toma las ideas de Flavell, el conocimiento metacognitivo se divide a su vez en tres, por un lado, el conocimiento relacionado con saber estrategias generales para aprender a pensar y que son de utilidad en todas las disciplinas académicas, en segundo lugar el conocimiento de tareas cognitivas para seleccionar las estrategias más adecuadas para cada tarea y por último el conocimiento sobre uno mismo que permite ser consciente de las fortalezas y debilidades como estudiante y que se suma a los componentes motivacionales y de autoeficacia. La regulación de la cognición se concreta en las estrategias metacognitivas que incluyen las de planificación, supervisión, regulación y evaluación (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Throndsen, 2011) y que son las que permiten un aprendizaje profundo y transferible a distintas situaciones y materias de aprendizaje, pudiendo manifestarse tanto de una forma declarativa como inconsciente (Fleming y Dolan, 2012). Por lo tanto, a partir de la interacción existente entre metacognición

y autorregulación del aprendizaje se permite controlar, dirigir y regular las estrategias necesarias para conseguir alcanzar los objetivos y satisfacer las demandas de una tarea (Halpern, 2014; Tarricone, 2011), siendo especialmente relevante su estudio e investigación en el contexto educativo (Hacker, Dunlosky, y Graesser, 2009). Los estudiantes utilizan las estrategias de control y gestión de los recursos o estrategias de apoyo (Dansereau, 1985), para gestionar recursos no intelectuales como el esfuerzo, el tiempo, el método de estudio y la búsqueda de ayuda (Suárez, 2004; 2014), adaptando, ajustando y modificando su aprendizaje a las circunstancias de cada momento.

Las estrategias motivacionales utilizadas por los estudiantes para enfrentarse a las emociones y afectos derivados del aprendizaje son, al igual que las anteriores, controladas o automatizadas. Dentro del componente afectivo-motivacional se encuadran la autoeficacia percibida, las metas académicas y las creencias que los estudiantes tienen sobre su competencia estudiantil. Variables que forman parte de estudios efectuados durante las últimas décadas a partir del contraste de modelos, que utilizando diferentes técnicas de análisis, permiten comprender que las estrategias de autorregulación motivacional relacionadas tanto con las expectativas, el valor y el afecto repercuten en el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas y por ello en el rendimiento académico (Fenollar, Román, y Cuestas, 2007; Miñano y Castejón, 2011; Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012; Suárez y Fernández, 2011, 2013; Suárez, Fernández, Rubio y Zamora, 2016). Así, se demuestra que cuando los estudiantes usan estrategias motivacionales o de automotivación, las emociones y los afectos generados hacia el aprendizaje son positivos, incrementándose el esfuerzo, la persistencia hacia el trabajo escolar y los niveles de rendimiento académico que quedan reflejados en calificaciones escolares más altas (Boekaerts, 1996; García y Pintrich, 1994; Mato, Espiñeira, y Chao, 2014; Zimmerman, 2011).

Dentro de las variables motivacionales una de las que mayor peso ha tenido en

la predicción del rendimiento académico y que se incluye en distintos modelos analizados junto con las estrategias cognitivas y metacognitivas, es el autoconcepto académico. Hasta el momento, las investigaciones sostienen la capacidad predictiva del autoconcepto comparado con el conjunto de las variables motivacionales, relacionándose significativamente con el rendimiento académico (Choi, 2005; González-Pienda et al., 2003; Mills, Pajares, y Herron, 2007; Robbins et al., 2004; Spinath, Spinath, Harlaar, y Plomin, 2006). Queda constatado que la implicación activa del estudiante y las actitudes ante el trabajo escolar (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2008) determinan la manera que un estudiante tiene de enfrentarse al aprendizaje con estrategias de afrontamiento suficientes y necesarias ante las situaciones difíciles que este proceso conlleva. Muchos estudiantes está desmotivados y se sienten incapaces de controlar y dirigir su propio aprendizaje, no son perseverantes y carecen de iniciativa personal necesaria para la construcción del aprendizaje y la consecución de metas (Ellis et al., 2014; Järvelä, 2015; Núñez et al., 2011; Suárez et al., 2012; Torrano y Soria, 2017). Más allá del contexto en el que el alumnado aprende es esencial que regule su propio proceso de aprendizaje activando cogniciones y conductas que le permitan un aprendizaje personal a través de estrategias de comprensión, atención y repaso de lo aprendido (Schunk, 2005; Taub, Azevedo, Bouchet, y Khosravifar, 2014; Torrano y González-Torres, 2016). Así, parece obvio que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia (Rosário et al., 2009; Zimmerman, Bandura, y Martínez-Pons, 1992).

Sin embargo, es difícil constatar la relación directa entre el rendimiento académico y el autoconcepto dada la complejidad en la conceptualización de este término y la reciprocidad que se produce en las relaciones entre ambos conceptos (Ecles, 2005; Guay, Marsh, y Boivin, 2003; Marsh y Craven,

2006; Marsh y O'Mara, 2008). Asimismo, se confirma la estrecha relación que se establece entre el autoconcepto y la autoeficacia con otras variables cognitivas como las estrategias de aprendizaje (Karlak y Velki, 2015; Kormos y Csizer, 2014; Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez, y González, 2004) las aptitudes y la inteligencia general (Miñano y Castejón, 2008), variables motivacionales como las metas académicas y las atribuciones causales (Spinath y Stiensmeier-Pelster, 2003) y las variables contextuales (Bong, 2008; Fulton y Turner, 2008; Piñeiro, Valle, Cabanach, Rodríguez, y Suárez, 1999).

El análisis efectuado permite afirmar que el autoconcepto y la actitud hacia el aprendizaje son determinantes para demostrar la competencia que el estudiante tiene en el desarrollo de la actividad académica y en la explicación de cómo el compromiso en las tareas escolares repercute directamente en el rendimiento académico. Por ello se consolidan como variables mediadoras de carácter motivacional y conductual permitiendo la adaptabilidad dentro del proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2008), en el que tanto las estrategias de aprendizaje (Valle, Cabanach, Núñez, y González-Pienda, 2006), el autoconcepto y la autoeficacia percibida se reafirman variables de peso en la adquisición del aprendizaje significativo a partir de enfoques profundos de aprendizaje (Usher y Pajares, 2008).

ESTRÉS INFANTIL

Directamente relacionado con las variables motivacionales se encuentra el estrés cotidiano infantil, que aparece en numerosas ocasiones por la ausencia de estrategias de afrontamiento ante situaciones amenazantes en el entorno más cercano del sujeto (Lazarus y Folkman, 1986; Vanaelst, De Vriendt, Huybrechts, Rinaldi, y De Henauw, 2012). El estudio del estrés, atribuido desde siempre a la edad adulta, se ha incrementado en los últimos años por su relevancia en el desarrollo del niño tanto a nivel cognitivo, emocional como social (Vanaelst et al., 2012). Más que el estrés crónico, preocupan los estresores

cotidianos a los que están expuestos los estudiantes, comprobado que provocan un desequilibrio psicológico y fisiológico generando ansiedad, depresión, baja autoestima y sentimientos de incapacidad (Escobar, Trianes, Fernández-Baena, y Páez, 2010; Lupien, McEwen, Gunnar, y Heim, 2009; Seiffge-Krenke, 2000; Trianes et al., 2009; Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar, y Maldonado, 2012). Estresores que aunque menos intensos, son frecuentes en sus vidas convirtiéndose en predictores de problemas clasificados fundamentalmente en tres ámbitos (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar, y Maldonado, 2011; Torres, Fernández-Baena, Espejo, Mena, y Montero, 2014).

El estrés salud relacionado con la enfermedad, la asistencia a citas médicas y la preocupación por la imagen corporal (Baillly, Wertz, Devos, Veignie, y Turck, 2004; Seiffge-Krenke, 2011); el estrés escolar que comprende acontecimientos académicos que interfieren en el desarrollo de los estudiantes como son la excesiva carga de tareas escolares y extraescolares, las exigencias académicas, los exámenes, las dificultades en las relaciones interpersonales, la metodología de enseñanza docente, la competitividad, las dificultades de aprendizaje y las bajas calificaciones escolares (Govaerts y Grégoire, 2004; Lau, 2002; Oros y Vogel, 2005; Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Plascencia, Acosta-Fernández, y Aguilera, 2015; Pulido et al., 2011; Shiralkar, Harris, Eddins-Folensbee, y Coverdale, 2013; Torres et al., 2014; Trueba, Smith, Auchus, y Ritz, 2013). Desde la escuela se potencia el estrés atribuido al nivel de exigencia repercutiendo directamente en las competencias individuales, interfiriendo en el aprendizaje escolar y por ende en los resultados académicos (Furlan, Sánchez, y Sebastián, 2009; Gaeta, 2013; Gaeta y Martín, 2009; Martínez y Díaz, 2007; Pérez, 2012). Y por último, el estrés familiar originado por sucesos negativos como las dificultades económicas, la inestabilidad en el trabajo y en las relaciones entre los progenitores, los niveles de exigencia y la falta de atención por parte de los padres (Trianes, 2002).

Partiendo del marco teórico expuesto se desarrolla este estudio con el objetivo de analizar la influencia que ejercerían, sobre el rendimiento académico de alumnos del tercer ciclo de primaria, tanto las estrategias de aprendizaje implementadas respecto del estudio y el autoconcepto estudiantil, como el estrés percibido en distintos ámbitos. Por otra parte, se estudia la posible co-influencia que se establecería entre los citados factores, así como su posible efecto sinérgico sobre el rendimiento, y en su caso, identificando el papel diferencial de dichos indicadores, los cuales, directa o indirectamente, repercutirían en las calificaciones escolares en Lengua Castellana y Matemáticas.

De esta manera se propone el modelo de la Figura 1 en el que se plantea que el efecto del estrés sobre el rendimiento académico, tanto en Lengua Castellana como en Matemáticas, podría estar mediado por las estrategias de aprendizaje y motivación académica. Este modelo se plantea inicialmente para la muestra total y en segundo lugar teniendo en cuenta por un lado el género, y por otro, el tipo de centro según su carácter laico o religioso.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Muestra por conveniencia formada por 210 estudiantes de 5^o y 6^o curso de Educación Primaria pertenecientes a cuatro colegios (dos públicos y dos concertados) de las

comunidades autónomas de Asturias y de Cantabria. Del total de participantes, con edades comprendidas entre los 10 y los 13 años ($M = 11.05$; $DT = 0.684$), el 53.33% son chicos ($n = 112$) y el 46.66% chicas ($n = 98$). Además, el 56.2 % cursan 5^o curso y el 43.8 % cursan 6^o curso. En cuanto al tipo de centro según su titularidad, 51 estudiantes (24.3 %) pertenecen a colegios públicos y 159 estudiantes a colegios concertados (75.7 %), mientras que según su confesionalidad el 51.9 % estudian en colegios laicos ($n = 109$) y el 48.1 % acuden a centros religiosos ($n = 101$).

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se contactó con los colegios por vía telefónica y, posteriormente, tras obtener su deseo expreso de colaborar en la investigación, se matizaron todos los detalles del estudio mediante una reunión con el equipo directivo correspondiente. El centro fue informado del objetivo del estudio, junto a la confidencialidad de los datos a recabar, así como de la necesidad de contar con la aprobación expresa de sus padres o tutores a través de un documento firmado por los mismos. De este modo, se cumplieron las exigencias deontológicas indicadas para investigación con menores de edad.

El procedimiento de evaluación se desarrolló mediante la intervención de un psicólogo especializado en neuropsicología, el cual acudió a los colegios y aplicó las pruebas correspondientes en una sesión dentro del horario escolar.

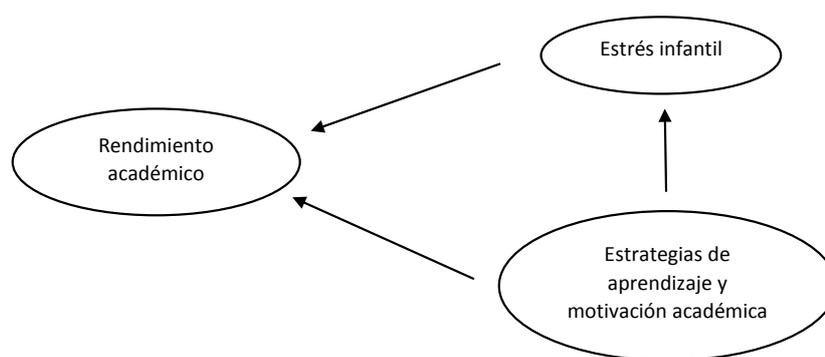


Figura 1: Modelo hipotético de ecuación estructural

INSTRUMENTOS

Para recoger información sobre las estrategias de aprendizaje y motivación académica se utilizó el *Diagnóstico Integral del Estudio-DIE* (Pérez, Rodríguez, Cabezas, y Polo, 2002). Dicha prueba evalúa la actitud y predisposición del niño en el proceso de aprendizaje individual en tres momentos del estudio (antes, durante y después), así como la motivación y planificación del trabajo escolar, la ejecución y evaluación. También recoge información de estrategias de carácter complementario como son el trabajo en grupo o las actividades extraescolares. Se estructura en 60 ítems en escala Likert de tres posibles respuestas entre 1 (*siempre o casi siempre*), 2 (*A veces*) y 3 (*Nunca o casi nunca*) que aparecen divididos en cuatro bloques (de 15 afirmaciones cada uno) que recogen información sobre las escalas principales que son:

- Estrategias de apoyo: aspectos relacionados con el trabajo personal, el proceso, el seguimiento y la evaluación del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

- Estrategias complementarias: ítems referidos a actividades de carácter complementario al estudio.

- Escala actitud hacia el estudio: afirmaciones sobre las expectativas, concepción y predisposición que tiene el alumno hacia el estudio.

- Escala autoconcepto: afirmaciones sobre valoración que cada alumno hace de sí mismo como estudiante.

Para este estudio se consideran las escalas combinadas: actitud hacia el estudio-estrategias de apoyo; autoconcepto-estrategias complementarias; actitud hacia el estudio-estrategias complementarias; autoconcepto-estrategias de apoyo. Además para el análisis diferencial se tuvo en cuenta una medida general resultado de la suma de todas las anteriores. Consistencia interna del instrumento (α del Cronbach = .85) que presenta una fiabilidad adecuada.

Para evaluar el estrés percibido se utilizó el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar,

y Maldonado, 2011) que evalúa el estrés cotidiano en alumnado de primaria a partir de la respuesta a 22 ítems dicotómicos (Sí/No). Se recoge información sobre el ámbito salud (8 ítems), estresores relacionados con la enfermedad y la imagen corporal; el ámbito escolar (7 ítems), estresores relativos a las tareas extraescolares, las notas escolares y otros aspectos relacionados con los estudios y el ámbito familiar (7 ítems) con estresores relacionados con situaciones familiares, así como una medida de estrés global resultado de la suma de las tres escalas anteriores. La consistencia interna (α de Cronbach) del instrumento en la muestra de baremación es de 0.81 para la escala global.

Por su parte, los parámetros de rendimiento académico se obtuvieron mediante las calificaciones en las asignaturas de Matemáticas y Lengua Castellana, debido a la ponderación curricular de las mismas y su carácter de disciplinas fundamentales. Estos datos fueron proporcionados por los propios tutores de los estudiantes participantes.

ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar se realizaron análisis descriptivos y correlacionales (coeficiente de correlación de Pearson) entre las distintas variables incluidas en este estudio. Posteriormente se realizaron varios análisis de varianza (ANOVA) para estudiar la existencia de diferencias en rendimiento académico en función del género y del tipo de centro, introduciendo en dicho análisis como covariables las estrategias de aprendizaje y motivación académica y el estrés infantil.

Por último, se planteó un modelo de ecuaciones estructurales de mediación (SEM) propio de modelos estadísticos de regresión, en los que se define una variable mediadora para analizar cómo la variable independiente influye en la dependiente. El procedimiento de mediación aplicado por modelos de regresión a partir de técnicas actuales como el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) permite probar diferentes hipótesis y estimar relaciones causales, dando la posibilidad de observar el efecto de las variables latentes.

En este estudio se trata de explicar cómo las estrategias de aprendizaje y motivacionales inciden en el estrés infantil y en consecuencia en el rendimiento académico, lo que se muestra en la Figura 1. Inicialmente se debe demostrar la relación entre el estrés infantil y las estrategias de aprendizaje y motivación académica con el rendimiento académico, en el primer caso inversa, a mayores niveles de estrés es esperable un menor rendimiento académico, y en el segundo caso una relación directa en la que se demuestre que a mayor uso de estrategias de aprendizaje y niveles de motivación académica mejor será el rendimiento académico. Después debe probarse la interrelación entre las estrategias de aprendizaje y motivación académica con el estrés infantil, para finalmente probar el modelo de mediación que será aceptado si se demuestra el papel mediador de las estrategias de aprendizaje y motivación académica haciendo menores los efectos del estrés sobre el rendimiento académico.

Se formuló un modelo causal hipotético contrastado a través de análisis de modelos de ecuaciones estructurales utilizando el método de estimación mínimo cuadrados no ponderados (ULS) robusto, recomendado cuando no se cumplen los supuestos de normalidad

multivariante. Siguiendo las recomendaciones de Hooper, Coughlan, y Mullen (2008) se utilizan los índices de bondad de ajuste chi-cuadrado, el índice de bondad de ajuste (GFI), la raíz del residuo cuadrático promedio estandarizado (SRMR), la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSE) cuyos valores menores de .80 permiten confirmar la aceptabilidad del modelo y el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) cuyo valor .90 o superior se considera apropiado para aceptar el modelo. Como se indica en el siguiente apartado de resultados la introducción de la variable mediadora en este estudio permite obtener una bondad de ajuste aceptable en todos los modelos. Todos estos cálculos se realizaron mediante el paquete estadístico LISREL 8.80 y el análisis de datos descriptivo y correlacional se realizó con el programa estadístico SPSS versión 24.0 para Windows.

RESULTADOS

Resultados descriptivos, correlacionales y diferenciales entre las variables estudiadas

En la Tabla 1 se presentan medias, desviaciones típicas, coeficientes de asimetría y curtosis, así como las correlaciones entre

Tabla 1
Resultados de los análisis descriptivos y correlacionales de las variables del estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Leng (1)									
Mathe (2)	.781**								
Sal (3)	-.210**	-.235**							
Esc(4)	-.447**	-.443**	.456**						
Fam (5)	-.189**	-.156*	.439**	.452**					
AcEA (6)	.261**	.334**	-.385**	-.446**	-.360**				
AuEC (7)	.255**	.300**	-.166**	-.214**	-.162*	.483**			
AcEC (8)	-.380**	.398**	-.258**	-.502**	-.271**	.491**	.445**		
AuEA (9)	.237**	.288**	-.217**	-.330**	-.267**	.577**	.516**	.535**	
M	7.05	7.14	1.96	1.47	1.22	23.30	21.02	20.50	20.08
DT	1.39	1.49	1.60	1.36	1.34	3.74	4.56	4.16	5.05
Mín	2.80	3.00	0	0	0	9	7	5	0
Máx	9.72	9.70	6	5	6	30	30	29	30
AS	-0.411	-0.321	0.513	0.739	1.023	-0.742	-0.309	-0.549	-0.247
Cu	-0.227	-0.607	-0.514	-0.326	0.427	0.921	-0.082	0.594	0.466

Nota: Leng=Rendimiento académico en Lengua Castellana; Mathe= Rendimiento académico en Matemáticas; Sal= Estrés salud; Esc= Estrés escolar; Fam= Estrés familiar; AcEA= Actitud hacia el estudio-Estrategias de apoyo; AuEC= Autoconcepto-Estrategias complementarias; AcEC= Actitud hacia el estudio-Estrategias complementarias; AuEA= Autoconcepto-Estrategias de apoyo; M = Media; DT = desviación típica; Mín = mínimo; Máx = máximo; AS = coeficiente de asimetría; Cu = coeficiente de curtosis **p<.01 *p<.05

las variables estrategias de aprendizaje y motivación académica, el estrés infantil en los tres ámbitos considerados (salud, escolar y familiar) y el rendimiento académico en Lengua Castellana y Matemáticas.

Se observan correlaciones significativas y positivas entre el rendimiento académico en Lengua Castellana y Matemáticas y todas las variables de estrategias de aprendizaje y motivación académica, al mismo tiempo que se encuentran correlaciones significativas y negativas entre el rendimiento académico en las dos asignaturas consideradas y el estrés en los tres ámbitos analizados. Asimismo las relaciones entre todas las variables de estrategias de aprendizaje y motivación académica y las de estrés infantil son significativas y negativas, mientras que las correlaciones son significativas y positivas entre los componentes analizados dentro de la variable estrategias de aprendizaje y motivación académica e igualmente entre las variables estrés salud, estrés escolar y estrés familiar.

Por otro lado, se llevaron a cabo dos análisis ANOVA para estudiar las diferencias en rendimiento académico en Lengua Castellana, por un lado, y en Matemáticas por otro, según el género y el tipo de centro, considerando como covariables las estrategias de aprendizaje y motivación académica y el estrés global. Los resultados del primer análisis tomando como variable dependiente el rendimiento académico en Lengua Castellana indica que las dos covariables, las estrategias de aprendizaje y motivación académica (escala total) [$F(1,203) = 11.21, p < .001, \eta^2 = .045$] y el estrés infantil global [$F(1,203) = 9.71, p < .05, \eta^2 = .047$] tienen efecto estadísticamente significativo, encontrándose un efecto principal significativo del género [$F(1,203) = 11.48, p < .001, \eta^2 = .068$], que indica que las niñas ($M = 7.48; DT = 1.27$) son mejores que los niños ($M = 6.70; DT = 1.34$) en rendimiento académico en Lengua Castellana en todos los centros educativos. Además, los resultados encontrados indican que el tipo de centro no tiene un efecto principal significativo.

Los resultados del segundo análisis diferencial teniendo en cuenta el rendimiento académico en Matemáticas, indican el efecto estadísticamente significativo tan solo de las dos covariables consideradas, las estrategias de aprendizaje y motivación académica [$F(1,203) = 17.05, p < .001, \eta^2 = .082$] y el estrés infantil global [$F(1,203) = 7.76, p < .05, \eta^2 = .038$], no encontrándose diferencias significativas según el género y el tipo de centro.

Modelo de predicción del rendimiento académico en Lengua Castellana y Matemáticas

Se propone un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para probar el modelo hipotético que se muestra en la Figura 1. Este modelo sugiere la existencia de una relación entre el rendimiento académico y el estrés infantil con una variable mediadora que se corresponde en este estudio con las estrategias de aprendizaje y motivación académica que actúa disminuyendo los efectos del estrés sobre el rendimiento académico. Se plantea por un lado el modelo para la muestra total y por otro, considerando el género y el tipo de centro según su confesionalidad (laico o religioso), siendo el rendimiento una variable latente con dos indicadores (calificaciones de Lengua Castellana y en Matemáticas).

En el modelo hipotético inicial planteado para la muestra total (Figura 2) las estrategias de aprendizaje y motivación académica se relacionan positivamente con el rendimiento académico, mientras que el estrés mantiene una relación de tamaño similar pero negativa con dicho rendimiento. Los índices del ajuste del modelo resultan satisfactorios: $\chi^2_{(25)} = 54.95, p < .001; CFI = 1.00; GFI = .86; RMSEA = .11$, intervalo de confianza RMSEA 90 % = .07-.15; SRMR = .17. Al trazar la relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica y estrés infantil se observa la mediación parcial de la primera disminuyendo la relación entre estrés y rendimiento académico (Figura 3), en ese caso los índices de ajuste del modelo también confirman que el modelo es aceptable: $\chi^2_{(24)} = 30.23, p < .001; CFI = 1.00; GFI = .99; RMSEA = .05$, intervalo de confianza RMSEA 90 % = .00-.010; SRMR = .05.

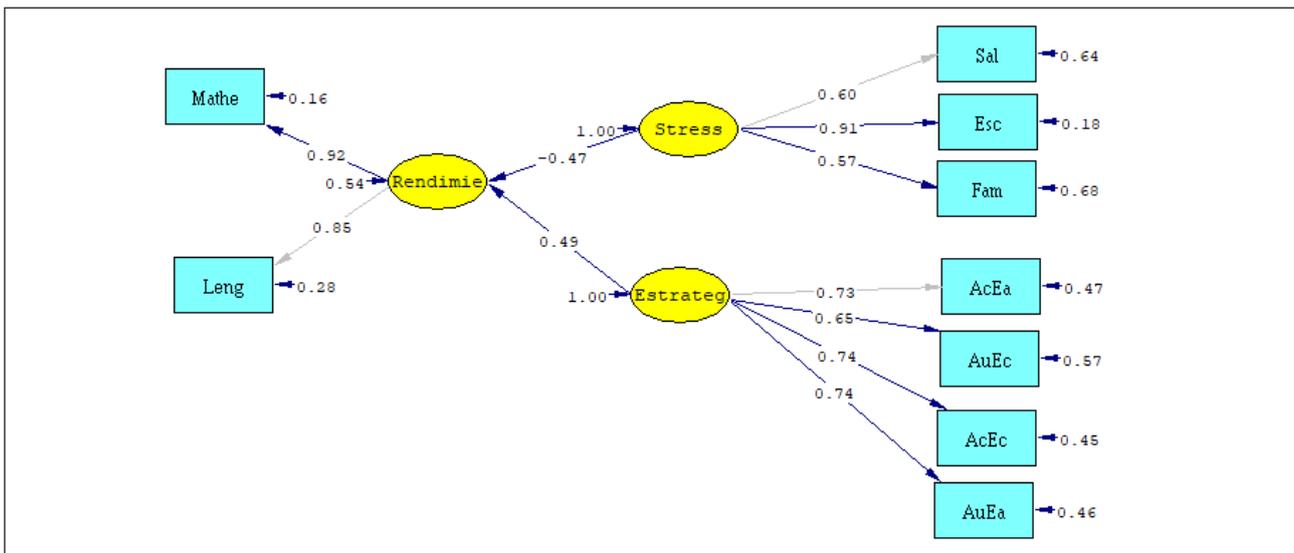


Figura 2: Relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica, estrés infantil y rendimiento en Lengua Castellana y Matemáticas para la muestra total, sin variable mediadora

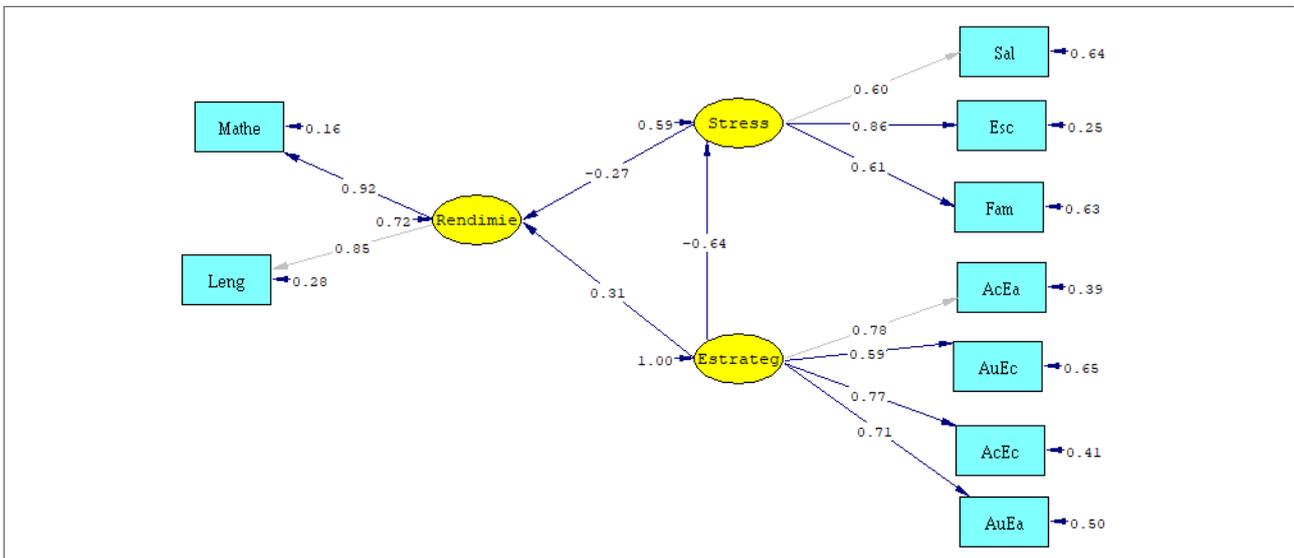


Figura 3: Relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica, estrés infantil y rendimiento en Lengua Castellana y Matemáticas para la muestra total con variable mediadora

Nota: Leng=Rendimiento Lengua Castellana; Mathe= Rendimiento Matemáticas; Sal= Estrés salud; Esc= Estrés escolar; Fam= Estrés familiar; AcEa= Actitud hacia el estudio-Estrategias de apoyo; AuEc= Autoconcepto-Estrategias complementarias; AcEc= Actitud hacia el estudio-Estrategias complementarias; AuEa= Autoconcepto-Estrategias de apoyo

Teniendo en cuenta el género, en el modelo hipotético inicial planteado para las niñas (Figura 4) se observa que el estrés tiene una relación negativa con el rendimiento, mientras que las estrategias de aprendizaje y motivación académica tienen una relación positiva, siendo ambas relaciones parecidas. Por otro lado, en la Figura 5 al trazar la relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica y estrés infantil se observa que la relación de esta última variable con el rendimiento disminuye de forma relevante,

por lo que existe una mediación parcial de la variable estrategias de aprendizaje y motivación académica entre el estrés infantil y el rendimiento académico. Los índices de ajuste de ambos modelos son aceptables, siendo en el modelo inicial $\chi^2_{(25)} = 63.90$, $p < .001$; CFI = 1.00; GFI = .87; RMSEA = .12, intervalo de confianza RMSEA 90 % = .09-.016; SRMR = .17 y en el modelo final $\chi^2_{(24)} = 48.32$, $p < .001$; CFI = 1.00; GFI = .98; RMSEA = .10, intervalo de confianza RMSEA 90 % = .06-.014; SRMR = .07.

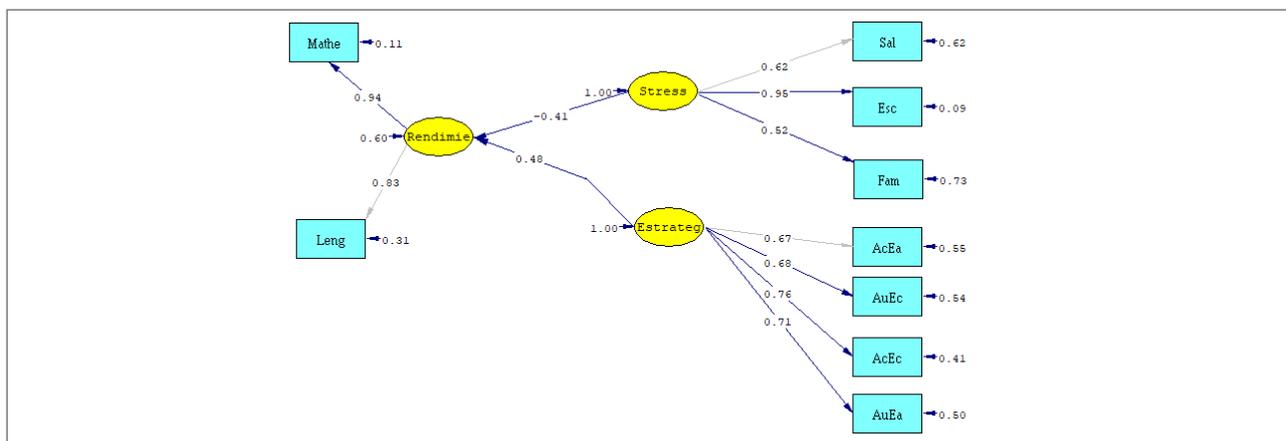


Figura 4: Relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica, estrés infantil y rendimiento en Lengua Castellana y Matemáticas para las niñas, sin variable mediadora

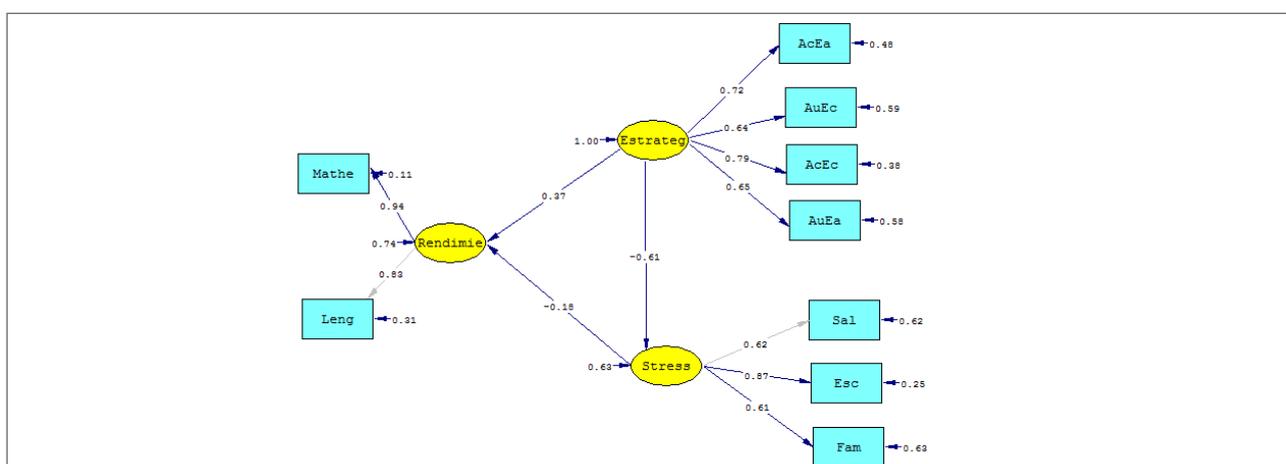


Figura 5: Relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica, estrés infantil y rendimiento en Lengua Castellana y Matemáticas para las niñas con variable mediadora

Nota: Leng=Rendimiento Lengua Castellana; Mathe= Rendimiento Matemáticas; Sal= Estrés salud; Esc= Estrés escolar; Fam= Estrés familiar; AcEA= Actitud hacia el estudio-Estrategias de apoyo; AuEC= Autoconcepto-Estrategias complementarias; AcEC= Actitud hacia el estudio-Estrategias complementarias; AuEA= Autoconcepto-Estrategias de apoyo

En el caso de los niños, la Figura 6 muestra relaciones similares a las observadas en las niñas, positivas entre el rendimiento y las estrategias de aprendizaje y motivación académica y negativas entre rendimiento y el estrés infantil, siendo los coeficientes de correlación en ambos casos parecidos. En este modelo inicial los índices de ajuste son satisfactorios: $\chi^2_{(25)} = 70.58$, $p < .001$; CFI = 1.00; GFI = .86; RMSEA = .13, intervalo de confianza RMSEA 90 % = .10-.017; SRMR = .18. En la Figura 7, se observa que al trazar la relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica y el estrés infantil, disminuye la relación entre esta última variable y el rendimiento académico, aunque en menor medida que en el caso de las estrategias de aprendizaje y motivación

académica. Los índices del ajuste del modelo son aceptables: $\chi^2_{(24)} = 36.17$, $p < .001$; CFI = 1.00; GFI = .98; RMSEA = .07, intervalo de confianza RMSEA 90 % = .00-.011; SRMR = .06. En general, puede decirse que el patrón es similar en niños y niñas pero el manejo del estrés, con la variable estrategias de aprendizaje y motivación académica como variable mediadora más fuerte en las niñas.

Se realiza otro SEM teniendo en cuenta el tipo de centro según su confesionalidad (laico o religioso). En el caso de los colegios laicos, se observa en el diagrama de la Figura 8 que la relación estrategias de aprendizaje y motivación académica y estrés infantil con el rendimiento académico es algo más fuerte en el caso del estrés infantil. Al igual que los modelos anteriores los índices del ajuste son

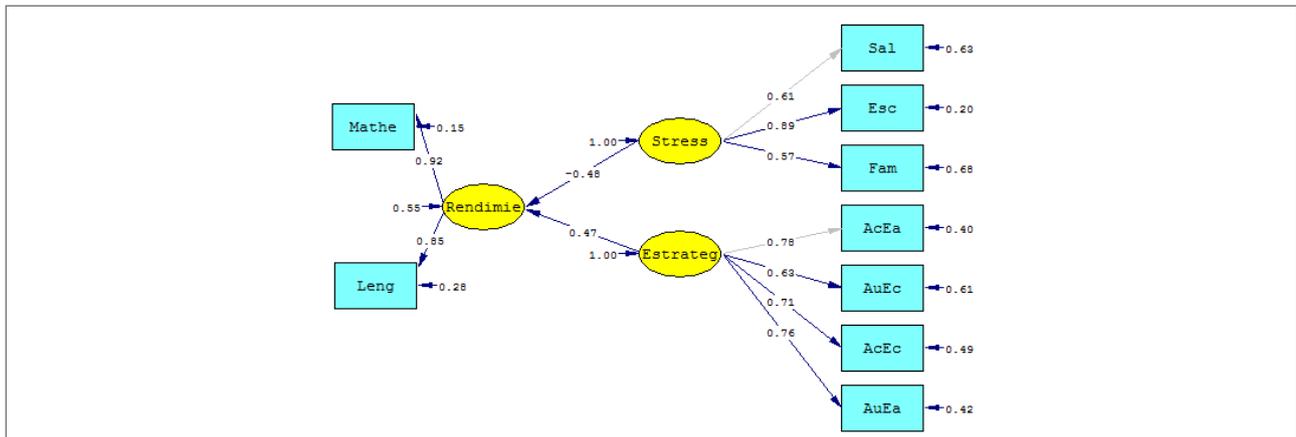


Figura 6: Relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica, estrés infantil y rendimiento en Lengua Castellana y Matemáticas para los niños, sin variable mediadora

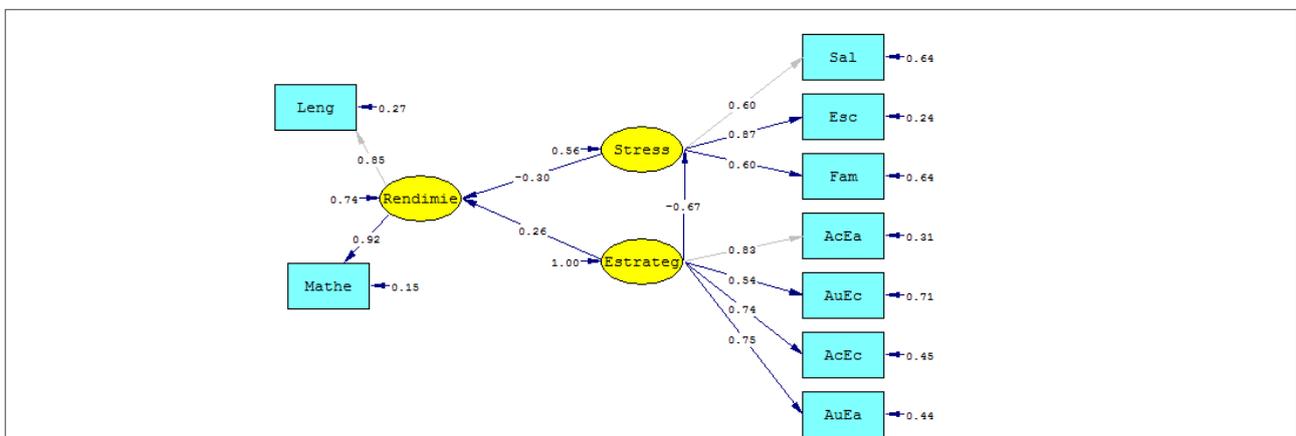


Figura 7: Relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica, estrés infantil y rendimiento en Lengua Castellana y Matemáticas para los niños con variable mediadora

Nota: Leng=Rendimiento académico en Lengua Castellana; Mathe= Rendimiento académico en Matemáticas; Sal= Estrés salud; Esc= Estrés escolar; Fam= Estrés familiar; AcEA= Actitud hacia el estudio-Estrategias de apoyo; AuEC= Autoconcepto-Estrategias complementarias; AcEC= Actitud hacia el estudio-Estrategias complementarias; AuEA= Autoconcepto-Estrategias de apoyo

admisibles: $\chi^2_{(25)} = 89.99, p < .001$; CFI = 1.00; GFI = .95; RMSEA = .16, intervalo de confianza RMSEA 90 % = .12-.019; SRMR = .21. En la Figura 9 al introducir la relación estrategias de aprendizaje y motivación académica-estrés infantil se observa una clara disminución de la relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica y rendimiento académico, por lo tanto en estos centros las estrategias de aprendizaje y motivación académica operarían como mediadoras (controladoras) del estrés. Índices del ajuste del modelo satisfactorios: $\chi^2_{(24)} = 54.23, p < .001$; CFI = 1.00; GFI = 1.00; RMSEA = .11, intervalo de confianza RMSEA 90 % = .07-.015; SRMR = .07.

Por último, en los centros católicos se aprecia una diferencia importante respecto a los anteriores SEM. En la Figura 10 la relación entre estrés infantil y rendimiento académico es menor, resultando los índices del ajuste del modelo inicial aceptables: $\chi^2_{(25)} = 57.95, p < .001$; CFI = 1.00; GFI = .90; RMSEA = .11, intervalo de confianza RMSEA 90 % = .07-.015; SRMR = .13. En la Figura 11 se observa que las estrategias de aprendizaje y motivación académica funcionan como una variable mediadora completa eliminando la relación existente entre estrés infantil y rendimiento académico. En los casos analizados anteriormente existía una mediación parcial de las estrategias

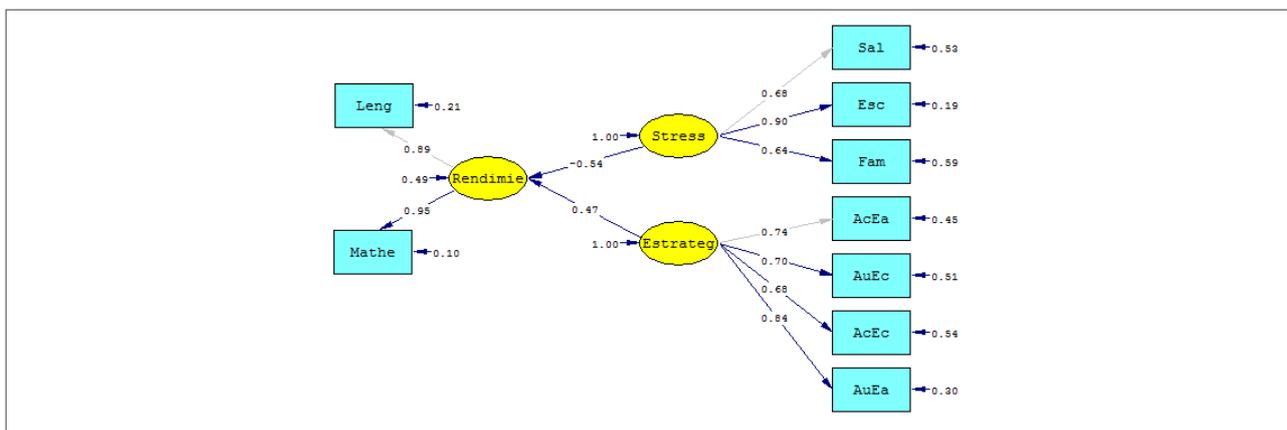


Figura 8. Relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica, estrés infantil y rendimiento en Lengua Castellana y Matemáticas los colegios laicos, sin variable mediadora

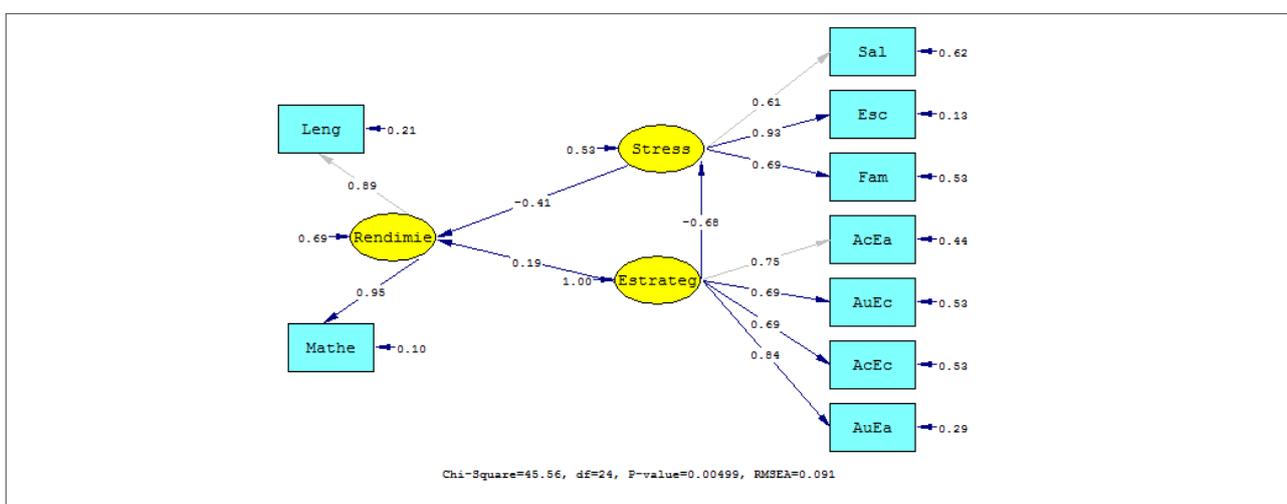


Figura 9. Relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica, estrés infantil y rendimiento académico en Lengua Castellana y Matemáticas los colegios laicos con variable mediadora

Nota: Leng=Rendimiento Lengua Castellana; Mathe= Rendimiento Matemáticas; Sal= Estrés salud; Esc= Estrés escolar; Fam= Estrés familiar; AcEa= Actitud hacia el estudio-Estrategias de apoyo; AuEc= Autoconcepto-Estrategias complementarias; AcEc= Actitud hacia el estudio-Estrategias complementarias; AuEa= Autoconcepto-Estrategias de apoyo

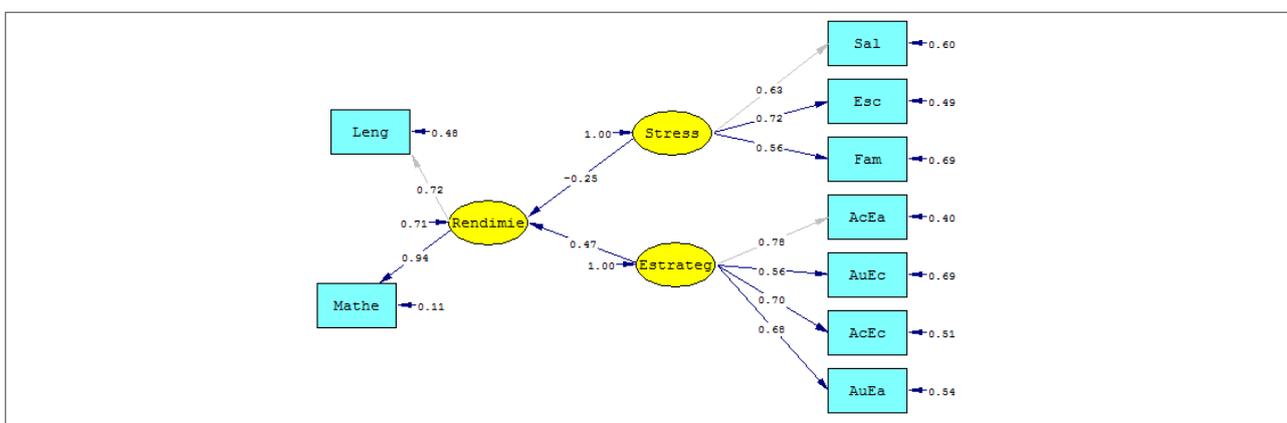


Figura 10. Relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica, estrés infantil y rendimiento en Lengua Castellana y Matemáticas para centros religiosos sin variable mediadora

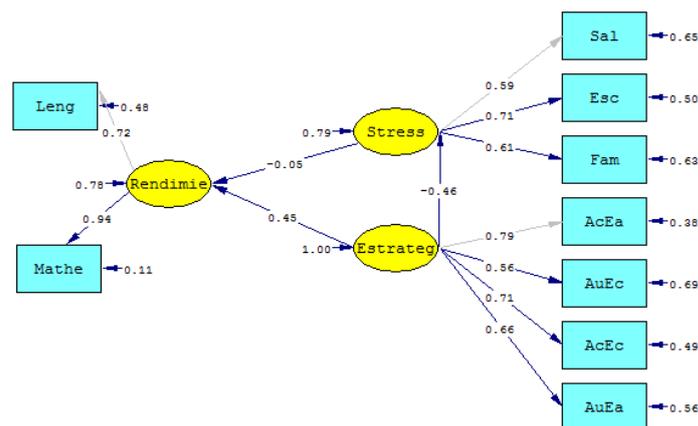


Figura 11. Relación entre estrategias de aprendizaje y motivación académica, estrés infantil y rendimiento en Lengua Castellana y Matemáticas para centros religiosos con variable mediadora

Nota: Leng=Rendimiento Lengua Castellana; Mathe= Rendimiento Matemáticas; Sal= Estrés salud; Esc= Estrés escolar; Fam= Estrés familiar; AcEA= Actitud hacia el estudio-Estrategias de apoyo; AuEC= Autoconcepto-Estrategias complementarias; AcEC= Actitud hacia el estudio-Estrategias complementarias; AuEA= Autoconcepto-Estrategias de apoyo

de aprendizaje y motivación académica disminuyendo el efecto del estrés infantil sobre el rendimiento académico; sin embargo, en este último caso se observa una mediación perfecta de las estrategias de aprendizaje y motivación académica sobre el estrés infantil. Los índices de ajuste del modelo final resultan satisfactorios: $\chi^2_{(24)} = 46.44$, $p < .001$; CFI = 1.00; GFI = .95; RMSEA = .09, intervalo de confianza RMSEA 90 % = .05-.013; SRMR = .09.

DISCUSIÓN

Desde siempre, el rendimiento académico ha sido objeto de estudio dada la multiplicidad de variables que intervienen en el aprendizaje influyendo en el éxito o fracaso escolar. Durante las últimas décadas han sido considerables los avances en investigación que giran en torno a la influencia que los factores afectivo-emocionales, junto con las estrategias cognitivas y metacognitivas, tienen para conseguir el éxito en el aprendizaje visible a través de calificaciones escolares positivas.

El objetivo principal de este estudio era probar el papel mediador de variables vinculadas al aprendizaje como son las estrategias y la motivación académica en la reducción del efecto del estrés en el rendimiento académico. Los resultados han confirmado

dicha hipótesis demostrándose que aquellos estudiantes que utilizan más estrategias de aprendizaje son los que sufren menos estrés, siendo además estas estrategias mediadoras causando un menor efecto del estrés percibido sobre el rendimiento académico. Estos resultados se han comprobado por un lado en la muestra total y por otro considerando el género de los participantes y el tipo de centro según su confesionalidad religiosa o laica. En el primer caso se evidencia el papel mediador de las estrategias de aprendizaje y motivación académica sobre el estrés infantil, incidiendo en consecuencia en un menor efecto sobre el rendimiento académico.

El análisis del modelo según el género arroja resultados similares al modelo global, si bien en el caso de las niñas se destaca el papel mediador más fuerte de las estrategias de aprendizaje y motivación académica en comparación con los niños, influyendo notablemente en el manejo del estrés y por tanto en su relación con el rendimiento académico. Al unísono con otros estudios, el análisis diferencial realizado en este trabajo indica que las niñas obtienen mejores resultados en rendimiento académico en Lengua Castellana en comparación de sus compañeros, manifestando ser más competentes en esta área curricular. Sin embargo, en rendimiento académico en Matemáticas los resultados indican el efecto

significativo de las estrategias de aprendizaje y motivación académica, así como del estrés percibido, pero no se encuentran diferencias significativas según el género. Resultados no coincidentes con otros que informan que los niños muestran mejores actitudes hacia las Matemáticas, se sienten más motivados hacia el aprendizaje, manifiestan mayores sentimientos de seguridad y confianza, así como menos ansiedad que ellas (Else-Quest, Hyde, y Linn, 2010; Frenzel, Pekrun, y Goetz, 2007; González-Pienda et al., 2012; Preckel, Goetz, Pekrun, y Kleine, 2008; Torrano y Soria, 2017).

Por otro lado, el análisis de ecuaciones estructurales según el tipo de centro demuestra la mediación parcial de las estrategias de aprendizaje y motivación académica en los niveles de estrés en los centros laicos, si bien es en los centros religiosos en los que se observa una mediación perfecta entre estrategias de aprendizaje y motivación académica sobre el estrés infantil. Todos los resultados obtenidos están en consonancia con otros anteriores en los que se anticipa que el tipo de centro puede estar relacionado con la implicación de todos los miembros, el sentido de pertenencia, la autoeficacia percibida, el estrés y el rendimiento académico, así como con mejores resultados cognitivos, siendo notables las diferencias en las expectativas académicas de los estudiantes (Cervini, 2003; Fuentes, Lorenzo, y Corchón, 2002; Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue, 2012). Según estudios previos, los estudiantes de los centros privados presentan niveles superiores de autoconcepto y rendimiento académico, si bien estos resultados deben tomarse con cautela dado que más allá de la titularidad del centro es necesario profundizar en las diferencias socioeconómicas y culturales que caracterizan los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes. Se han demostrado las dificultades según el estatus socioeconómico y cultural y de integración socioeducativa siendo factores determinantes de las calificaciones escolares (Alonso y Román, 2014; Hernández, Rodríguez, y Moral, 2011; Pulido-Acosta, y Herrera-Clavero, 2016; Pulido-Acosta, y Herrera-Clavero,

2019) así como las diferencias que pueden aparecer en relación a otras variables como son la metodología docente, las exigencias académicas, la infraestructura, el acceso a las TIC o la estimulación cognitiva a nivel familiar (Urquijo, 2002).

Al igual que en investigaciones recientes, se evidencia que a mayor uso de estrategias cognitivas y motivacionales menor es el estrés percibido configurándose como medida preventiva, y que el efecto indirecto de las estrategias cognitivas sobre las motivacionales y el impacto reductor de estas últimas sobre el estrés influye notablemente en el rendimiento académico final (De la Fuente, Amate y Sander, 2018; De la Fuente, Zapata, Martínez-Vicente, Sander, y Putwain, 2015; Karaman, Nelson, y Cavazos-Vela, 2017). Dentro de las variables motivacionales de carácter psicológico el autoconcepto es mediadora del ajuste personal y escolar del estudiante mostrando su relación directa con la implicación en el aprendizaje y los resultados académicos (Fuentes, García, Gracia, y Lila, 2011; Inglés, Martínez-Monteaudo, García-Fernández, Valle, y Castejón, 2015; Marsh y Martín, 2011; Preckel, Niepel, Schneider, y Brunner, 2013; Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012). El autoconcepto como variable intraindividual, media en el ajuste escolar medido a través del estrés, apuntando la necesidad de que tanto desde la familia como de la escuela se establezca una red de apoyo para fomentar la autopercepción positiva a lo largo de la escolaridad obligatoria en la que la sinergia entre autoconcepto-motivación académica se consolide eje principal en la configuración del perfil estudiantil (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, y Zuazagoitia, 2016; Veiga, García, Reeve, Wentzel, y García, 2015).

Dentro de las limitaciones de este estudio se señala el tamaño muestral y su selección por conveniencia, y el uso de autoinformes para recoger la información que pueden enmascarar cierta subjetividad en los resultados. Asimismo, al tratarse de un estudio de corte transversal no es posible establecer relaciones causa-efecto. Por lo que, si bien

los modelos de ecuaciones estructurales más que aceptados no pueden ser rechazados (Suárez et al., 2016), se plantea la necesidad de seguir estudiando y analizando las variables cognitivas y motivacionales en el proceso de aprendizaje para explicar su incidencia en el aprendizaje autorregulado y en general en el proceso de aprendizaje del alumnado en cualquier contexto educativo. Por ello, se precisan de estudios cuasi-experimentales y longitudinales que permitan comprender aspectos de causalidad según la edad y las diferentes etapas educativas, incluyendo además otras variables que, directa o indirectamente, pueden interferir en el aprendizaje como son el estilo de enseñanza, la implicación parental o el nivel socioeconómico familiar.

Igualmente se reclama la necesidad de seguir reforzando el uso de las estrategias de aprendizaje para mejorar notablemente el estado afectivo-emocional de los estudiantes y en consecuencia sus resultados académicos.

• **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Alonso, J., y Román, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32, 187-202. doi: [10.6018/rie.32.1.173421](https://doi.org/10.6018/rie.32.1.173421)
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Barca, E., Santorum, R., y Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 195-211. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/12614>
- Bailly, D., Wertz, E., Devos, P., Veignie, L., y Turck, D. (2004). Une mesure du stress des adolescents hospitalisés. *Archives de Pédiatrie*, 11(12), 1430-1437. doi: [10.1016/j.arcped.2004.07.027](https://doi.org/10.1016/j.arcped.2004.07.027)
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Ben-Eliyahu, A., y Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition Learning*, 10, 15-42. doi: [10.1007/s11409-014-9129-8](https://doi.org/10.1007/s11409-014-9129-8)
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 2, 100-112.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217. doi: [10.3200/JEXE.76.2.191-217](https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.191-217)
- Cervini, R. (2003). Differences in cognitive outcomes between cognitive and non-public school students and private secondary education in Argentina: A multilevel analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 11, 6. doi: [10.14507/epaa.v11n6.2003](https://doi.org/10.14507/epaa.v11n6.2003)
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and selfconcept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205. doi: [10.1002/pits.20048](https://doi.org/10.1002/pits.20048)
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En Segal, J. V., Chipman S. F., y Glaser, R. (Eds.), *Thinking and learning skills. Vol 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De la Fuente, J., Amate, J., y Sander, P. (2018). Relaciones entre estrategias cognitivas, estrategias motivacionales y estrés académico en universitarios opositores. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 345-365.
- De la Fuente, J., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Sander, P., y Putwain, D. (2015). Personal self-regulation, self-regulated learning and coping strategies, in university contexts with stress. In A. Peña-Ayala (Eds.), *Metacognition: Fundamentals, Applications, and Trends* (pp. 223-255). Springer, Cham. doi: [10.1007/978-3-319-11062-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-11062-2)
- Delgado, B., Inglés, C. J. García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., y Valle, A. (2010).

- Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67-84.
- Eccles, J. (2005). Commentary: Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction*, 15(2), 161-171. doi: [10.1016/j.learninstruc.2005.04.012](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.012)
- Ellis, A. K., Denton, D. W., y Bond, J. B. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4015-4024. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.01.883](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.883)
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., y Linn, M. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103-127. doi: [10.1037/a0018053](https://doi.org/10.1037/a0018053)
- Escobar, M., Trianes, M. V., Fernández-Baena, F. J., y Páez, J. M. (2010). Relaciones entre aceptación sociométrica escolar e inadaptación socioemocional, estrés cotidiano y afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 469-479.
- Fenollar, P., Román, S., y Cuestas, P. J. (2007). University students' academic performance: An integrate conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891. doi: [10.1348/000709907X189118](https://doi.org/10.1348/000709907X189118)
- Fleming, S. M., y Dolan, R. J. (2012). The neural basis of metacognitive ability. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 367(1594), 1338-1349. doi: [10.1098/rstb.2012.0021](https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0021)
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., y Goetz, T. (2007). Girls and mathematics - A "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514. doi: [10.1007/bf03173468](https://doi.org/10.1007/bf03173468)
- Fuentes, M. C., García, J., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Fuentes, A. M., Lorenzo, M., y Corchón, E. (2002). Las cooperativas de enseñanza como tercera vía dentro de nuestro sistema educativo: las cooperativas de trabajo asociado. *Percepciones de sus directivas. Enseñanza*, 20, 51-84.
- Fulton, E., y Turner, L. A. (2008). Students' academic motivation: relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational Psychology*, 28(5), 521-534. doi: [10.1080/01443410701846119](https://doi.org/10.1080/01443410701846119)
- Furlan, L. A., Sánchez, J., y Sebastián, D. H. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124.
- Gaeta, M. L. (2013). Learning goals and strategies in the self-regulation of learning. *US-China Education Review*, 3(1), 46-50.
- Gaeta, M. L., Teruel, M. y Orejudo, S. (2012). Motivational, volitional and metacognitive aspects of self regulated learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 73-94. doi: [10.25115/ejrep.v10i26.1485](https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1485)
- Gaeta, M. L., y Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: Estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades*, 15, 327-344.
- García, T., y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 127-153, (pp. 433-452). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gargallo, B., Campos, C., y Almerich, G. (2016). Aprender a aprender en la universidad. Efectos sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, 9, 1-40. doi: [10.1080/11356405.2016.1230293](https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1230293)
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 247-258.
- González-Pienda, J. A., Fernández-Cueli, M., García, T., Suárez, N., Fernández, E., Tuero-Herrero, E., y Helena da Silva, E. (2012). Diferencias de género en actitudes hacia las matemáticas en la enseñanza obligatoria. *Revista Iberoamericana de Psicología y*

- Salud*, 3(1), 55-73.
- Govaerts, S., y Grégoire, J. (2004). Stressful academic situations: Study on appraisal variables in adolescence. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54, 261-271. doi: [10.1016/j.erap.2004.05.001](https://doi.org/10.1016/j.erap.2004.05.001)
- Guay, F., Marsh, H. W., y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136. doi: [10.1037/0022-0663.95.1.124](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124)
- Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought y knowledge*. New York: Routledge.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., y Graesser, A. C. (Eds.). (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Hernández, E., Rodríguez, F. J., y Moral, M. V. (2011). Adaptación escolar de la etnia gitana: relevancia de las variables psicosociales determinantes. *Apuntes de Psicología*, 29, 87-105.
- Hooper, D., Coughlan, J., y Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M., García-Fernández, J., Valle, A., y Castejón, J. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116. doi: [10.1387/RevPsicodidact.1023](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1023)
- Järvelä, S. (2015). El papel de la investigación sobre aprendizaje autorregulado en el desarrollo del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. *Infancia y Aprendizaje*, 38(2), 279-294. doi: [10.1080/02103702.2015.1016747](https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1016747)
- Karabenik, S. A., y Zusho A. (2015). Examining approaches to research on self-regulated learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 10, 151-163. doi: [10.1007/s11409-015-9137-3](https://doi.org/10.1007/s11409-015-9137-3)
- Karaman, M. A., Nelson, K. M., y Cavazos-Vela, J. (2017). The mediation effects of achievement motivation and locus of control between academic stress and life satisfaction in undergraduate students. *British Journal of Guidance y Counselling*, 1-10. doi: [10.1080/03069885.2017.1346233](https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1346233)
- Karлак, M., y Velki, T. (2015). Motivation and Learning Strategies as Predictors of Foreign Language Communicative Competence. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 635-658. doi: [10.15516/cje.v17i3.1759](https://doi.org/10.15516/cje.v17i3.1759)
- Kormos, J., y Csizer, K. (2014). The Interaction of Motivation, Self-Regulatory Strategies, and Autonomous Learning Behavior in Different Learner Groups. *Tesol Quarterly*, 48(2), 275-299. doi: [10.1002/tesq.129](https://doi.org/10.1002/tesq.129)
- Lau, B. W. K. (2002). Does the stress in childhood and adolescence matter? A psychological perspective. *The journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 122(4), 238-244. doi: [10.1177%2F146642400212200411](https://doi.org/10.1177%2F146642400212200411)
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., y Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 434. doi: [10.1038/nrn2639](https://doi.org/10.1038/nrn2639)
- Marsh, H. W., y Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Marsh, H. W., y O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- Marsh, H. W., y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. doi: [10.1348/000709910X503501](https://doi.org/10.1348/000709910X503501)
- Martín-Antón, L. J., Carbonero Martín, M. Á., y Román Sánchez, J. M. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento en estrategias de elaboración en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): paráfrasis y aplicaciones.

- Psicothema*, 24(1), 35-41.
- Martínez, E. S., y Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2), 11-22.
- Mato, M. D., Espiñeira, E., y Chao, R. (2014). Dimensión afectiva hacia la matemática: resultados de un análisis en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 57-72. doi: [10.6018/rie.32.1.164921](https://doi.org/10.6018/rie.32.1.164921)
- Mills, N., Pajares, F., y Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate french students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 28(11).
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Miñano-Pérez, P., Castejón-Costa, J. L., y Gilar Corbí, R. (2012). An Explanatory Model of Academic Achievement based on Aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 48-60. doi: [10.5209/rev_sjop.2012.v15.n1.37283](https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n1.37283)
- Núñez, J. C., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosario, R., Valle, A., Fernández, E., y Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: *Results of an experience in higher education Psicothema*, 23, 274-281.
- Oros, L.B., y Vogel, G.K (2005). Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad. *Enfoques*, 17, 85-101.
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Pérez, V. M. O. (2012). El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2).
- Pérez, M., Rodríguez, E., Cabezas., y Polo, A. (2002). *Diagnóstico Integral del Estudio*. Madrid: TEA.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: [10.1037/0022-0663.95.4.667](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667)
- Piñeiro, I., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., y Suárez, J. M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 525-545.
- Pozos-Radillo, B. E., de Lourdes Preciado-Serrano, M., Campos, A. R. P., Acosta-Fernández, M., y de los Ángeles Aguilera, M. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 35-42.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., y Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165-1175. doi: [10.1016/j.adolescence.2013.09.001](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.09.001)
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., y Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52, 146-59. doi: [10.1177/0016986208315834](https://doi.org/10.1177/0016986208315834)
- Pulido-Acosta, F., y Herrera-Clavero, F. (2016). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico infantil: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28, 1251-1265.
- Pulido-Acosta, F., y Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa*, 25(1), 23-30.
- Pulido, R., Serrano, S., Valdés, C., Chávez, M., Hidalgo, M., y Vera, G. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21, 31-37.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A.,

- Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. doi: [10.1387/RevPsicodidact.14848](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14848)
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi: [10.1037/0033-2909.130.2.261](https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261)
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J. C., y González, J. (2004). Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16(4), 625-631
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-415. doi: [10.1387/Rev.Psicodidact.3002](https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.3002)
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307. doi: [10.1387/Rev.Psicodidact.4557](https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4557)
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Solano, P., y Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Schunk, D. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691.
- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping with relationship stressors: A decade review. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 196-210.
- Shiralkar, M. T., Harris, T. B., Eddins-Folensbee, F. F., y Coverdale, J. H. (2013). A systematic review of stress-management programs for medical students. *Academic Psychiatry*, 37, 158-164.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., y Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34(4), 363-374.
- Spinath, B., y Steinsmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement: The role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction*, 13(4), 403-422.
- Suárez, J. M., Anaya, D., y Fernández, A. P. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295-308.
- Suárez, J. M., y Fernández, A. P. (2004). *El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED.
- Suárez, J. M., y Fernández, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de psicología*, 27(2), 369-380.
- Suárez, J. M., y Fernández, A. P. (2013). Un modelo sobre como las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XXI*, 16(2), 231-246. doi: [10.5944/educxx1.16.2.2641](https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2641)
- Suárez, J. M. (2014). Optimistic and Defensive-Pessimist Students: differences in their Academia Motivation and Learning Strategies. *Spanish Journal of Psychology*, 17(26), 1-8. doi: [10.1017/sjp.2014.27](https://doi.org/10.1017/sjp.2014.27)
- Suárez, J. M., Fernández, A. P., Rubio, V., y Zamora, A. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435. doi: [10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46329](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46329)
- Suárez-Valenzuela, S. y Suárez-Riveiro, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento

- en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 164-184. doi: [10.5209/RCED.56057](https://doi.org/10.5209/RCED.56057)
- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. London: Psychology Press.
- Taub, M., Azevedo, R., Bouchet, F., y Khosravifar, B. (2014). Can the use of cognitive and metacognitive self-regulated learning strategies be predicted by learners' levels of prior knowledge in hypermedia-learning environments? *Computers in Human Behavior*, 39, 356-367. doi: [10.1016/j.chb.2014.07.018](https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.018)
- Thronsdon, I. (2011). Self-regulated learning of basic arithmetic skills: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 558-578.
- Torrano, F., y González-Torres, M. C. (2016). Estudio inicial de las propiedades psicométricas de las escalas motivacionales del PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales) centradas en el alumno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 391-412.
- Torrano, F., y Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1027-1042. doi: [10.5209/RCED.51096](https://doi.org/10.5209/RCED.51096)
- Torres, M. V. T., Fernández-Baena, F. J., Espejo, M. E., Mena, M. J. B., y Montero, E. F. M. (2014). ¿Qué es el estrés cotidiano infantil?: Detección e intervención psicoeducativa. *Padres y Maestros*, 36(0), 32-36. doi: [10.14422/pym.i360.y2014.007](https://doi.org/10.14422/pym.i360.y2014.007)
- Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la infancia*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., Maldonado, E. F., y Muñoz, A. M. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21, 598-603.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., y Maldonado, E. F. (2011). IECI. *Inventario de Estrés Cotidiano Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Trianes Torres, M. V., Mena, M. J. B., Fernández-Baena, F. J., Escobar Espejo, M., y Maldonado Montero, E. F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35.
- Trueba, A. F., Smith, N. B., Auchus, R. J., y Ritz, T. (2013). Academic exam stress and depressive mood are associated with reductions in exhaled nitric oxide in healthy individuals. *Biological Psychology*, 93, 206-212.
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: relaciones con sexo, edad e institución. *PsicoUSF*, 7(2), 211-218.
- Usher, E. L., y Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751-796.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Vanaelst, B., De Vriendt, T., Huybrechts, I., Rinaldi, S., y De Henauw, S. (2012). Epidemiological approaches to measure childhood stress. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 26(3), 280-297.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., y García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. doi: [10.1387/RevPsicodiact.12671](https://doi.org/10.1387/RevPsicodiact.12671)
- Weinstein, C. E., Husman, J., y Dierking, D. R. (2000). *Self-regulation interventions with a focus on learning strategies*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). Academic Press.
- Winne, P. H. (2011). A Cognitive and Metacognitive Analysis of Self-Regulated Learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge. doi: [10.4324/9780203839010.ch2](https://doi.org/10.4324/9780203839010.ch2)
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-*

Regulation of Learning and Performance
(pp. 49-64). New York: Roudedge.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria

Sergio Mérida-López¹, Natalio Extremera^{1*}, Cirenía Quintana-Orts² y Lourdes Rey¹

¹Universidad de Málaga

²Universidad de Huelva

Resumen: El propósito de esta investigación es analizar las asociaciones entre inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y dimensiones de *engagement* (vigor, dedicación y absorción) en una muestra de 312 docentes de educación secundaria. Además, se examina el papel mediador del afrontamiento resiliente en la relación entre inteligencia emocional y dimensiones de *engagement*. Los resultados apoyaron las hipótesis propuestas sobre el papel de la inteligencia emocional y el afrontamiento en la predicción de los niveles de *engagement* del profesorado. Estos hallazgos apuntan a la necesidad de incluir el desarrollo de las habilidades emocionales y el afrontamiento resiliente en la formación del profesorado.

Palabras clave: Inteligencia emocional; *Engagement*; Afrontamiento resiliente; Docentes

To feel engaged with teaching: Emotional intelligence and the role of resilient coping in a study with secondary teachers

Abstract: This research aims to analyze the associations among emotional intelligence, resilient coping and engagement dimensions (vigor, dedication and absorption) in a sample of 312 secondary school teachers. In addition, the mediator role of resilient coping in the relation between emotional intelligence and engagement dimensions is examined. Results supported the proposed hypotheses about the role of emotional intelligence and resilient coping in predicting teacher engagement. These findings point out the necessity of including the development of emotional skills and resilient coping in teacher training.

Keywords: Emotional intelligence; Engagement; Resilient coping; Teachers.

Existe consenso por parte de investigadores e instituciones educativas acerca de señalar la docencia como una ocupación profesional de alto riesgo psicosocial (Extremera, Rey y Pena, 2010; Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, 2015). Además de estudios internacionales que han señalado el impacto negativo de la labor docente sobre el bienestar personal y profesional de este colectivo profesional (Schonfeld, Bianchi y Luehring-Jones, 2017), distintas investigaciones con muestras españolas relacionan la práctica profesional en

secundaria con la aparición de problemas físicos y psicosociales (Extremera et al., 2010).

Entre las principales fuentes de estrés del profesorado de secundaria se encuentra el trato con alumnos y otros usuarios del contexto educativo (INSHT, 2015; Travers, 2017). Además, existen múltiples estresores de rol y numerosas demandas emocionales que el profesorado debe afrontar en su trabajo cotidiano y que deterioran su salud y bienestar psicológico (Mérida-López, Extremera y Rey, 2017; Schonfeld et al., 2017). En este sentido, recientes informes como el publicado por el Defensor del Profesor de ANPE Sindicato Independiente han alertado del aumento en la demanda de atención psicológica por parte de los profesionales docentes (ANPE, 2017). Asimismo, entre las consecuencias más

Recibido: 28/04/2019 - Aceptado: 24/09/2019 - Avance online: 31/10/2019

*Correspondencia: Natalio Extremera

Universidad de Málaga

C.P.: 29071, Málaga, España.

E-mail: nextremera@uma.es

habituales del estrés docente se encuentran el distanciamiento, la desmotivación y la falta de realización personal y profesional (Travers, 2017).

Las consecuencias del estrés docente tienen un impacto económico, educativo y social que se relacionan con el deterioro de la salud y el bienestar del profesorado (Travers, 2017; Watlington, Shockley, Guglielmino y Felsher, 2010). Sin embargo, no todos los docentes desarrollan problemáticas psicosociales en su contexto profesional. Desde la Psicología Organizacional Positiva, se viene poniendo énfasis en los recursos personales del trabajador, sus antecedentes y sus consecuencias positivas (Salanova, Martínez y Llorens, 2005). El interés de esta nueva aproximación conceptual se centra en analizar las características de aquellas personas y grupos de trabajo que desarrollan un funcionamiento individual y colectivo óptimo en las organizaciones. De acuerdo con este planteamiento, se parte de la base de que el profesional posee una serie de fortalezas, virtudes y aspectos positivos que le permiten alcanzar un “funcionamiento óptimo” en su organización (Salanova et al., 2005). Desde esta línea, se ha otorgado un papel destacado al *engagement*. Este constructo es entendido como un estado motivacional positivo y persistente relacionado con el trabajo, integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). El *engagement* constituye un factor clave en la promoción de la salud y el bienestar de los profesionales docentes debido a sus efectos sobre el bienestar psicológico, la satisfacción laboral, el rendimiento o los comportamientos prosociales en el trabajo (Taris, Leisink y Schaufeli, 2017).

Con respecto a las principales causas del *engagement*, encontramos factores organizacionales (autonomía, apoyo de compañeros y superiores, entre otros) y también factores personales, incluyendo variables sociodemográficas, actitudinales y/o recursos personales (Bakker, Demerouti y Sanz-Vergel, 2014). Entre estos recursos, la inteligencia emocional se ha convertido en

foco de atención de diversos investigadores en las últimas décadas (Akhtar, Boustani, Tsvirikos y Chamorro-Premuzic, 2015; Extremera, Mérida-López, Sánchez-Álvarez y Quintana-Orts, 2018).

El constructo de inteligencia emocional engloba diferencias individuales en las habilidades de percibir, utilizar, comprender y regular las propias emociones y las de otros (Mayer y Salovey, 1997). Dicho constructo ha experimentado una creciente importancia en el contexto educativo a lo largo de los últimos años. Como prueba de ello, se encuentran numerosas investigaciones que avalan los beneficios de la inteligencia emocional en el contexto docente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; Mérida-López y Extremera, 2017). Por ejemplo, un estudio reciente con profesorado de secundaria ha mostrado una relación significativa entre los niveles de inteligencia emocional de los participantes y sus niveles de desgaste profesional y desajuste psicológico (Martínez-Monteagudo, Inglés, Granados, Aparisi y García-Fernández, 2019). Además, la inteligencia emocional ha sido considerado un recurso personal clave que ayuda a mejorar el bienestar y el desempeño docente (Vesely, Saklofske y Leschied, 2013).

A pesar de la evidencia acumulada en los últimos años que relaciona la inteligencia emocional con mayores niveles de vigor, dedicación y absorción en el trabajo docente (Durán, Extremera y Rey, 2010; Mérida-López, Bakker y Extremera, 2019), son escasos los estudios que examinan los posibles mecanismos explicativos en la relación entre inteligencia emocional y *engagement* docente. La literatura actual sugiere que una posible variable que podría explicar por qué los docentes con más inteligencia emocional informan de mayores niveles de estados de ánimo positivos en su trabajo sería el estilo de afrontamiento que utilizan (Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa y Hernández, 2016; Zeidner y Matthews, 2018). De hecho, el afrontamiento resiliente ha mostrado ser un recurso de los docentes con influencia sobre sus niveles de desgaste profesional o de *engagement* (Parker, Martin, Colmar y Liem, 2012). De esta manera, los docentes con mayor habilidad para percibir,

comprender y manejar sus emociones podrían llevar a cabo un afrontamiento mucho más eficaz ante los estresores docentes habituales (conductas disruptivas de alumnos, conflicto con compañeros...), basado en la creatividad, la tenacidad y el crecimiento personal tras estas dificultades habituales entre docentes (Mansfield, Beltman, Broadley y Weatherby-Fell, 2016). Este tipo de afrontamiento podría tener un efecto positivo sobre sus niveles de ilusión en el trabajo (*engagement*).

A pesar de que tanto la inteligencia emocional como el afrontamiento resiliente se han sugerido como recursos personales de relevancia para el bienestar y el compromiso de los docentes (Mansfield et al., 2016; Vesely et al., 2013), no existen estudios hasta la fecha que hayan relacionado la inteligencia emocional y el afrontamiento resiliente con el *engagement* docente. Por ello, el objetivo del presente estudio versa sobre el análisis de la relación entre inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y dimensiones de *engagement* (vigor, dedicación y absorción) en una muestra de docentes de secundaria. Además, se pretende examinar el posible papel explicativo del afrontamiento resiliente entre inteligencia emocional y mayores niveles de vigor, dedicación y absorción en el trabajo. Siguiendo la literatura previa, se plantean las siguientes hipótesis:

Primero, aquellos docentes con mayores puntuaciones de inteligencia emocional mostrarán un mayor afrontamiento resiliente y mayores niveles de *engagement* en su trabajo. Asimismo, aquellos docentes con mayor uso de estrategias de afrontamiento resiliente informarán de mayores niveles

de *engagement*. Finalmente, siguiendo el modelo de mediación propuesto (ver Figura 1), aquellos docentes con mayores niveles de inteligencia emocional llevarán a cabo un afrontamiento más resiliente de los estresores docentes diarios, lo que se relacionará a su vez de forma positiva con las dimensiones de *engagement*.

MÉTODO

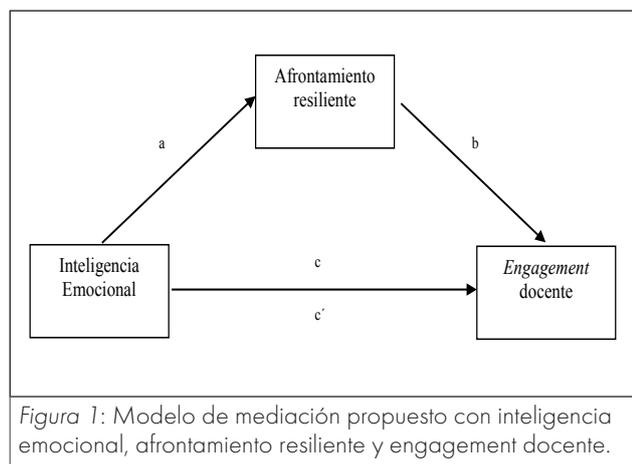
PARTICIPANTES

La muestra está compuesta por un total de 312 profesionales docentes, de los cuales 148 pertenecen al sexo masculino (47,4%) y 164 al femenino (52,6%). Los participantes desarrollaban su labor profesional en distintos centros de educación secundaria de la provincia de Málaga. La media de edad fue de 45,22 años ($DT= 8,73$; Rango= 26-67 años). El estado civil de los participantes fue soltero/a ($n= 80$; 25,6%), casado/a ($n= 201$; 64,4%), separado/a o divorciado/a ($n= 18$; 5,8%), viudo/a ($n= 1$; 0,3%) y pareja de hecho ($n= 5$; 1,6%). Siete participantes no informaron de su estado civil. Finalmente, los participantes informaron de una media de 17 años en el cuerpo docente ($DT= 9,95$), con un rango que oscilaba entre un mes y 40 años. Finalmente, la antigüedad media en el centro educativo fue de 9 años ($DT= 8,14$), con un rango que oscilaba entre un mes y 34 años.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Además de evaluar variables sociodemográficas como la edad, el género, el estado civil, la antigüedad en el cuerpo docente o la antigüedad en el centro educativo actual, se utilizaron tres cuestionarios autoinformados.

Para evaluar los niveles de inteligencia emocional se utilizó la versión en castellano del cuestionario *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS; original de Wong y Law, 2002). Este instrumento se compone de 16 ítems que evalúan el nivel de inteligencia emocional auto-percibido con una escala tipo Likert de 7 puntos que oscila



desde “Completamente en desacuerdo” (1) hasta “Completamente de acuerdo” (7). El instrumento evalúa cuatro dimensiones: evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal (4 ítems) ($\alpha=,77$) (“Siempre sé si estoy o no estoy feliz”); evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal (4 ítems) ($\alpha=,78$) (“Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos”); uso de las emociones o asimilación emocional (4 ítems) ($\alpha=,79$) (“Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas”) y regulación de las emociones (4 ítems) ($\alpha=,83$) (“Soy capaz de controlar mis propias emociones”). No obstante, en este trabajo se empleó la puntuación total con el propósito de evaluar la inteligencia emocional de manera global. La versión en castellano ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas en muestras españolas (Extremera, Rey y Sánchez-Álvarez, 2019). La fiabilidad para la puntuación total fue excelente ($\alpha=,90$).

La evaluación del afrontamiento resiliente se llevó a cabo con la adaptación al castellano de la escala breve de estrategias resilientes (*Brief Resilient Coping Scale*, BRCS; Limonero et al., 2010; original de Sinclair y Wallston, 2004). Este instrumento se compone de cuatro ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos que oscilan desde “No me describe en absoluto” (1) hasta “Me describe muy bien” (5). Con esta escala se valora la frecuencia de la estrategia de afrontamiento descrita (“Busco formas creativas para cambiar las situaciones difíciles”). La versión adaptada al castellano muestra adecuadas propiedades psicométricas en muestras españolas (Limonero et al., 2010). En este estudio, el índice de fiabilidad fue bueno ($\alpha=,67$).

La evaluación del *engagement* se realizó con la adaptación al castellano de la versión de 15 ítems del cuestionario *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-15, Schaufeli et al., 2002; original de Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000). Este instrumento mide 15 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos que oscilan desde “Nunca” (0) hasta “Todos los días” (6). Los ítems del cuestionario evalúan tres dimensiones: vigor (5 ítems)

($\alpha=,86$) (“En mi trabajo me siento lleno/a de energía”); dedicación (5 ítems) ($\alpha=,88$) (“Estoy entusiasmado/a con mi trabajo”) y absorción (5 ítems) ($\alpha=,88$) (“El tiempo vuela cuando estoy trabajando”).

PROCEDIMIENTO

La recogida de información fue llevada a cabo mediante técnicas de reclutamiento a través de estudiantes, las cuales han mostrado su efectividad en estudios previos en el ámbito organizacional (Wheeler, Shanine, Leon y Whitman, 2014). Diversos estudiantes de la Universidad de Málaga fueron instruidos para cumplir con los requerimientos de la investigación (voluntariedad, anonimato y confidencialidad de las pruebas). En este sentido, se garantizó el cumplimiento de la normativa vigente sobre protección de datos puesto que no se requirió ningún tipo de información personal en la cumplimentación de las escalas. Los estudiantes accedieron a distintos centros de secundaria de la provincia de Málaga y repartieron los cuestionarios en formato papel y lápiz a responsables de los centros, explicando el propósito del estudio. Los participantes fueron informados de que al cumplimentar los cuestionarios y entregarlos estaban dando su consentimiento informado para participar en la investigación. Cuando los cuestionarios se cumplimentaron en un plazo dado de cuatro semanas, los estudiantes recogieron dichos cuestionarios y los devolvieron al equipo investigador. Alrededor de 600 cuestionarios fueron entregados a los centros, resultando una tasa de respuesta del 52%. El procedimiento del estudio fue aprobado por el Comité Ético de la Universidad de Málaga (PSI2012-38813).

ANÁLISIS DE DATOS

Respecto al diseño de investigación, el presente trabajo consistió en un estudio correlacional con un diseño transversal. Los datos obtenidos a través de las diferentes escalas utilizadas han sido tratados con el software estadístico SPSS. 24.0. En primer lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos

de la muestra en relación con las variables sociodemográficas recogidas. En segundo lugar, se llevaron a cabo correlaciones de Pearson entre las variables inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y dimensiones de *engagement*. Finalmente, se analizaron tres modelos de mediación para comprobar si el afrontamiento resiliente actuaba como mecanismo mediador en la relación de la inteligencia emocional con vigor, dedicación y absorción. Para los análisis de mediación se empleó la macro PROCESS de Hayes (2013).

RESULTADOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS Y DE CORRELACIÓN

Como se puede observar en la Tabla 1, el análisis de correlación encontró que la variable inteligencia emocional se asociaba positivamente con el afrontamiento resiliente y con las dimensiones de *engagement* docente. Asimismo, se encontró que el afrontamiento resiliente se asociaba positivamente con las dimensiones de *engagement* docente.

ANÁLISIS DE MEDIACIÓN

Se llevaron a cabo tres análisis de mediación independientes para cada una de las dimensiones de *engagement* docente (vigor, dedicación y absorción). En la Tabla 2 se muestran los resultados principales del análisis de mediación. Los hallazgos indican que la inteligencia emocional se asocia positivamente con el afrontamiento resiliente, que a su vez se relaciona positivamente con las dimensiones de *engagement* docente. Los resultados muestran que la relación directa entre inteligencia emocional y las dimensiones de *engagement* docente continúa siendo significativa una vez se ha incluido en el modelo la variable de afrontamiento resiliente. Esto indica que el afrontamiento resiliente es un mediador parcial en la relación entre inteligencia emocional y las tres dimensiones de *engagement* docente. Así, estos resultados sugieren que el vínculo entre inteligencia emocional y *engagement* docente no es enteramente directo, sino que pasa a través del uso de mayores estrategias resilientes que, a su vez, incrementa los niveles de *engagement* de los docentes.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar las asociaciones entre inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y *engagement* en una muestra de profesorado de secundaria, así como un modelo de mediación. Los hallazgos encontrados apoyaron las hipótesis propuestas para el presente trabajo. En cuanto al análisis de correlación, se encontró un patrón similar al hallado en estudios previos (Limonero et al., 2010; Mérida-López et al., 2019). Además, los resultados de los análisis de mediación mostraron que el afrontamiento resiliente ejercía como mediador que explicaba la relación de inteligencia emocional con vigor, dedicación y absorción.

Estos hallazgos sugieren que, además de existir una relación directa entre inteligencia emocional y *engagement* docente, el afrontamiento resiliente podría ser una estrategia adicional que emplearían los

Tabla 1
Estadísticos descriptivos y correlaciones de las variables objeto de estudio

	1	2	3	4	5
1. Inteligencia emocional	-				
2. Afrontamiento resiliente	,58**	-			
3. Vigor	,43**	,35**	-		
4. Dedicación	,47**	,41**	,78**	-	
5. Absorción	,31**	,28**	,64**	,69**	-
Media	5,48	3,97	5,05	5,08	4,78
DT	0,70	0,56	0,85	0,98	1,08
Mín.	2,50	2	1,40	,40	0
Máx.	6,94	5	6	6	6

Nota: ** $p < ,01$

Tabla 2
Resultados del análisis de mediación para las dimensiones de *engagement*

Pasos	Modelo de efecto total			Modelo de efecto indirecto			
	B	SE	<i>t</i>	B	SE	<i>t</i>	IC 95%
Edad ^a	-,01	,01	-1,28	-,01	,01	-1,02	
IE – afrontamiento resiliente (<i>a</i>)	,47	,04	12,60***				
Afrontamiento resiliente – vigor (<i>b</i>)	,21	,10	2,17*				
IE – vigor (<i>c</i>)	,52	,06	8,33***				
IE – vigor (<i>c'</i>)	,43	,08	5,55***				
IE – afrontamiento resiliente – vigor (<i>ab</i>)				,10	,05		[,01 / ,20]
R ²	,19			,20			
F (<i>g</i>)	35,85*** (2, 309)			25,77*** (3, 308)			
Edad ^a	-,01	,01	-2,00*	-,01	,01	-1,63	
IE – afrontamiento resiliente (<i>a</i>)	,47	,04	12,60***				
Afrontamiento resiliente – dedicación (<i>b</i>)	,34	,11	3,19**				
IE – dedicación (<i>c</i>)	,66	,07	9,37***				
IE – dedicación (<i>c'</i>)	,50	,09	5,87***				
IE – afrontamiento resiliente – dedicación (<i>ab</i>)				,16	,06		[,04 / ,30]
R ²	,23			,26			
F (<i>g</i>)	46,43*** (2, 309)			35,25*** (3, 308)			
Edad ^a	-,01	,01	-0,95	-,01	,01	-0,69	
IE – afrontamiento resiliente (<i>a</i>)	,47	,04	12,60***				
Afrontamiento resiliente – absorción (<i>b</i>)	,27	,13	2,15*				
IE – absorción (<i>c</i>)	,48	,08	5,70***				
IE – absorción (<i>c'</i>)	,35	,10	3,40**				
IE – afrontamiento resiliente – absorción (<i>ab</i>)				-,28	,08		[-,46 / -,15]
R ²	,10			,11			
F (<i>g</i>)	16,85*** (2, 309)			12,9]*** (3, 308)			

Nota: *n* = 312. IE = Inteligencia Emocional. *a*, *b*, *c* y *c'* representan coeficientes de regresión no estandarizados: *a* = asociación directa entre IE y vigor, dedicación, absorción; *b* = asociación directa entre afrontamiento resiliente y vigor, dedicación, absorción; *c* = efecto total entre IE y vigor, dedicación, absorción (sin tener en cuenta la influencia de la variable afrontamiento resiliente); *c'* = efecto directo entre IE y vigor, dedicación, absorción (teniendo en cuenta el papel de la variable afrontamiento resiliente); *ab* = efecto indirecto entre IE y vigor, dedicación, absorción a través del afrontamiento resiliente. IC 95% = Intervalo de Confianza al 95% con muestreos múltiples. ^aEdad se utilizó como variable control. Mediación total = *c* se reduce por parte de *ab* a un efecto no significativo de *c'*; mediación parcial = *c* se reduce por la influencia de *ab*, pero *c'* permanece con un efecto significativo. **p* < ,05; ***p* < ,01; ****p* < ,001.

docentes emocionalmente inteligentes (Zeidner y Matthews, 2018). Así, estos resultados apoyan el argumento de que los docentes con mayor habilidad auto-percibida para percibir, comprender y regular sus estados emocionales y los de su alumnado desarrollan estrategias más resilientes para afrontar los contratiempos y adversidades que pueden surgir en el contexto educativo (Richards, Hemphill y Templin, 2018), utilizando formas creativas, optimistas y de desarrollo personal para afrontarlos, lo cual

podría redundar en mayores niveles de ilusión en su trabajo. Por el contrario, es posible que los docentes con bajos niveles de inteligencia emocional no sepan desarrollar estrategias resilientes ante las adversidades educativas a las que se enfrentan diariamente en el aula y, por ello, empiecen a experimentar niveles más bajos de ilusión hacia la enseñanza, menor energía, más baja dedicación hacia sus alumnos y menos momentos de absorción en clase. En esta línea, los programas de formación del profesorado centrados en la

creación de entornos positivos de aprendizaje podrían incorporar ciertos módulos donde se instruyese al profesorado a identificar conflictos y contratiempos diarios, ayudarles a reconocer las emociones negativas y cómo afectan a su rendimiento y al clima del aula y, finalmente, enseñarles formas eficaces de regular las emociones que originan estas adversidades. Así, se sentirían más confiados para poner en práctica estrategias regulativas y resilientes en su ejercicio profesional diario, fortaleciendo su percepción de que su trabajo es retador y desafiante y, por ende, incrementando sus niveles de ilusión docente.

El presente trabajo presenta algunas limitaciones que deberían tenerse en cuenta en el desarrollo de futuras aportaciones en esta línea. El uso de pruebas autoinformadas podría complementarse en futuros estudios con entrevistas o diarios de seguimiento, de manera que se pudiera examinar el impacto particular de estresores diarios y cómo los docentes que afrontan de manera resiliente presentan a lo largo del tiempo mayores niveles de energía y dedicación en su trabajo (Travers, 2017). Igualmente, el uso de diseños prospectivos y longitudinales nos permitiría establecer relaciones causales entre las variables examinadas.

Debido a las implicaciones del *engagement* sobre aspectos de gran impacto para el Sistema Educativo como el absentismo, las rotaciones o el abandono de la carrera docente (Mansfield et al., 2016; Taris et al., 2017), sería conveniente que en futuras investigaciones se analice el papel de los recursos personales positivos – en este caso la inteligencia emocional y el afrontamiento resiliente – en relación con variables como la intención de abandono de la enseñanza. Finalmente, los profesores noveles constituirían un colectivo de gran interés debido a la oportunidad de comprobar si los niveles de inteligencia emocional y afrontamiento resiliente en las primeras etapas de la carrera docente pueden tener relación con el bienestar ocupacional o la intención de abandono de la enseñanza.

A pesar de las limitaciones señaladas, los resultados han mostrado que los docentes más emocionalmente inteligentes informan de

un mayor uso de estrategias de afrontamiento resiliente del estrés, mostrando así mayores niveles de ilusión en su trabajo. Por ello, estos hallazgos contribuyen al desarrollo de modelos de bienestar docente más integradores en los que se analicen los recursos personales positivos de los profesionales (Bermejo-Toro et al., 2016; Vesely et al., 2013).

Tal y como sugiere la literatura actual, estos resultados podrían tener implicaciones prácticas para la mejora del ajuste y el bienestar de los futuros docentes. En los últimos años se han realizado aportaciones preventivas para complementar la formación del profesorado de secundaria con herramientas socioemocionales para la mejora de su bienestar personal y ocupacional (Palomera, Briones, Gómez-Linares y Vera, 2017; Vesely, Saklofske y Nordstokke, 2014). Estos datos preliminares podrían contribuir al desarrollo de actividades específicas en futuros programas de entrenamiento en inteligencia emocional con docentes en formación inicial y en activo en los cuales se trabaje el uso de estrategias de afrontamiento resiliente frente a las situaciones adversas cotidianas. Esta formación podría incidir en la mejora de las habilidades emocionales de los docentes y favorecer el uso de estrategias de afrontamiento de tipo resiliente, con lo que se podría reducir el deterioro producido por el estrés en la enseñanza (Mansfield et al., 2016). Asimismo, el uso de estrategias de afrontamiento resiliente podría constituir un predictor de los niveles de motivación y compromiso entre los docentes de secundaria, favoreciendo así su intención de retención (Tait, 2008).

En definitiva, la inteligencia emocional mostró influencia tanto de forma directa como indirecta, a través de las estrategias resilientes, sobre los niveles de *engagement* docente. Por tanto, el proceso final podría parcialmente depender de los niveles de habilidades emocionales que el profesional posea, lo cual podría aumentar la influencia de la resiliencia sobre la ilusión hacia el trabajo. Estos hallazgos pueden ser relevantes no sólo para desarrollar modelos teóricos que incluyan estas dimensiones y comprender mejor el

vínculo entre habilidades emocionales e ilusión por el trabajo, sino también para desarrollar programas más efectivos dirigidos al desarrollo de organizaciones positivas y saludables, que incluyan antecedentes distales (incrementar las habilidades emocionales básicas) y proximales (desarrollar estrategias resilientes ante las adversidades) para fomentar la ilusión docente. Los programas dirigidos a la mejora del clima laboral en los centros educativos y a prevenir riesgos psicosociales en la enseñanza podrían incorporar estrategias específicas para incrementar la inteligencia emocional mediante actividades que permitan reconocer las causas de las emociones de frustración, insatisfacción y enfado en la aula, comprender si estas causas son atribuibles a ellos o a otras personas, y, finalmente, tratar de poner en prácticas estrategias de regulación intrapersonal o interpersonal. Con estas propuestas de desarrollo emocional realizadas de forma preventiva, a los docentes se les ayudaría a incrementar su repertorio de estrategias resilientes y de solución de problemas, y, con ello, aumentar sus actitudes laborales positivas y de ilusión por la enseñanza.

En conclusión, estos resultados sugieren la necesidad de atender a la mejora de las habilidades emocionales del profesorado como medio para mejorar los niveles de ilusión docente (Vesely et al., 2013). Asimismo, estos hallazgos sirven como base para incluir el desarrollo de estrategias de afrontamiento resiliente como objetivo específico de los programas de entrenamiento en habilidades emocionales con el profesorado. Esta formación puede favorecer el uso de estrategias más creativas y tenaces para el manejo de los estresores diarios en el contexto docente y, con ello, mejorar los niveles de ilusión por el trabajo.

• Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el proyecto Feder de la Junta de Andalucía (UMA18-FEDERJA-147). Además, esta investigación ha sido realizada bajo el programa de becas FPU (Formación del Profesorado Universitario) financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del gobierno de España, concedida al primer autor, Sergio Mérida-López, con referencia FPU16/02238.

• Conflicto de intereses.

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Akhtar, R., Boustani, L., Tzivrikos., D. y Chamorro-Premuzic, T. (2015). The engageable personality: Personality and trait EI as predictors of work engagement. *Personality and Individual Differences*, 73, 44-49.
- ANPE (2017). Memoria del defensor del profesor (curso 2016-2017). Último acceso el 04 de septiembre de 2018. Disponible en: https://eldefensordelprofesor.es/openFile.php?link=documentos/22/informe-defensor-profesor--y-conclusiones-2016-2017-t1511339346_22_a.pdf
- Bakker, A. B., Demerouti, E. y Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389-411. DOI: [10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235](https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235)
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. y Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501. DOI: [10.1080/01443410.2015.1005006](https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006)
- Durán, A., Extremera, N. y Rey, L. (2010). Analyzing the contribution of emotional intelligence and core self-evaluations as personal resources to employee engagement. En Albrecht, S. (Ed). *Handbook of Employee Engagement: Perspectives, Issues, Research and Practice* (209-217). Cheltenham, UK: Edward-Elgar.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N. y Quintana-Orts, C. (2018). How does emotional intelligence make one feel better at work? The mediational role of work engagement. *International*

- Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1909. DOI: [10.3390/ijerph15091909](https://doi.org/10.3390/ijerph15091909)
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43–54.
- Extremera, N., Rey, L. y Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94–100. DOI: [10.7334/psicothema2018.147](https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147)
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2015). Encuesta Nacional de Gestión de Riesgos Laborales en las Empresas - ESENER 2 España. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Disponible en: <http://www.oect.es/inshtweb/contenidos/documentacion/fichas%20de%20publicaciones/en%20catalogo/observatorio/esener%20dos.pdf>
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J, Fernández-Castro, J., Aradilla, A. Vinyes J., Gómez-Romero M.J, Sinclair V. G. y Wallston K. A. (2010). Adaptación española de la Brief Resilient Coping Scale: análisis preliminar. *Medicina Paliativa*, 17 (Supl. 1), 65.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. y Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. DOI: [10.1016/j.tate.2015.11.016](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016)
- Martínez-Monteaagudo, M. C., Inglés, C. J., Granados, L., Aparisi, D. y García-Fernández, J. M. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142, 53–61. DOI: [10.1016/j.paid.2019.01.036](https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036)
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York, NY: Basic Books.
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2017). Emotional Intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. DOI: [10.1016/j.ijer.2017.07.006](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006)
- Mérida-López, S., Bakker, A. B. y Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 151. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.048>
- Mérida-López, S., Extremera, N. y Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occupational Medicine*, 67(7), 540–545. DOI: [10.1093/occmed/kqx125](https://doi.org/10.1093/occmed/kqx125)
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A. y Vera, J. (2017). Cubriendo el vacío: mejorando las competencias sociales y emocionales del profesorado en formación. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 142–149. DOI: [10.1016/j.psicod.2017.05.002](https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.002)
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. y Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503–513. DOI: [10.1016/j.tate.2012.01.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001)
- Richards, K., A., Hemphill, M. A. y Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, 24, 768-787. DOI: [10.1080/13540602.2018.1476337](https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337)
- Salanova, M., Martínez, I. M. y Llorens, S. (2005). Psicología Organizacional Positiva. En F. Palací (Ed.), *Psicología de la Organización* (pp. 349-376). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. DOI: [10.1023/A:1015630930326](https://doi.org/10.1023/A:1015630930326)
- Schonfeld, I. S., Bianchi, R. y Luehring-jones, P. (2017). Consequences of job stress for the mental health of teachers. En T. M. McIntyre, S. E. McIntyre y D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective*, 1 (pp. 55–75). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Sinclair, V. G. y Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11, 94-101. DOI: [10.1177/1073191103258144](https://doi.org/10.1177/1073191103258144)
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 57–75.
- Taris, T. W., Leisink, P. L. M. y Schaufeli, W. B. (2017). Applying occupational health theories to educator stress: contribution of the Job Demands-Resources Model. En T. M. McIntyre, S. E. McIntyre y D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective*, 1 (pp. 237–259). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. En T. M. McIntyre, S. E. McIntyre y D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective*, 1 (pp. 237–259). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. y Leschied, A. D. (2013). Teachers - the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28, 71–89. DOI: [10.1177/0829573512468855](https://doi.org/10.1177/0829573512468855)
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. y Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. DOI: [10.1016/j.paid.2014.01.052](https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052)
- Watlington, E., Shockley, R., Guglielmino, P. y Felsher, R. (2010). The high cost of leaving: An analysis of the cost of teacher turnover. *Journal of Educational Finance*, 36(1), 22–37. DOI: [10.1353/jef.0.0028](https://doi.org/10.1353/jef.0.0028)
- Wheeler, A.R., Shanine, K.K., Leon, M.R. y Whitman, M.V. (2014). Student recruited samples in organizational research: A review, analysis, and guidelines for future research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87, 1-26. DOI: [10.1111/joop.12042](https://doi.org/10.1111/joop.12042)
- Wong, C.-S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274. DOI: [10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Zeidner, M. y Matthews, G. (2018). Grace under pressure in educational contexts: Emotional intelligence, stress, and coping. En K. V. Keefer, J. D. A. Parker y D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice*, 1 (pp. 83–134). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Engagement académico e inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud

María del Carmen Pérez-Fuentes^{1*}, María del Mar Molero-Jurado², María del Mar Simón-Márquez², Ana Belén Barragán-Martín², África Martos-Martínez², Nieves Fátima Ruiz-Oropesa² y José Jesús Gázquez-Linares³

¹Universidad de Almería / Universidad Politécnica y Artística del Paraguay

²Universidad de Almería

³ Universidad Autónoma de Chile

Resumen: El papel que juegan las emociones en los entornos académicos se encuentra estrechamente relacionado con el bienestar y compromiso de los estudiantes. Es por ello, que esta investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre el *engagement* académico y los componentes de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios y de Formación Profesional del ámbito de las Ciencias de la Salud en España. Para ello, se empleó una muestra de 263 estudiantes con una media de edad de 32,51 años. Se aplicó el *Brief Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens* y el *Utrecht Work Engagement Scale*. Este trabajo mostró que las mujeres afrontan con más fuerza sus estudios y presentan una mejor comprensión de sus emociones y sentimientos que los hombres. Además, no se encontraron diferencias entre ambos grupos para las titulaciones. Estos resultados tienen implicaciones prácticas acerca de la importancia de la inteligencia emocional en el desarrollo de intervenciones para la mejora del compromiso académico estudiantes de Ciencias de la Salud.

Palabras clave: *Engagement* académico, Inteligencia emocional, Estudiantes, Salud.

Academic Engagement and Emotional Intelligence in Health Sciences Students

Abstract: The role that emotions play in academic environments is closely related to the well-being and commitment of students. That is why this research aimed to analyze the relationship between academic engagement and the components of emotional intelligence in university students and Vocational Training in the field of Health Science in Spain. For this, a sample of 263 students with an average age of 32.51 years was used. *The Brief Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens* and the *Utrecht Work Engagement Scale* were applied. This work showed that women face their studies more strongly and present a better understanding of their emotions and feelings than men. In addition, no differences were found between the two groups for the degrees. These results have practical implications about the importance of emotional intelligence in the development of interventions for the improvement of academic commitment students of Health Sciences.

Keywords: Academic Engagement, Emotional Intelligence, Students, Health.

Uno de los principales objetivos de los servicios sanitarios es optimizar la calidad de su atención, para ello el bienestar de los profesionales de este servicio tiene una gran implicación (Wersebe, Lieb, Meyer, Hofer, y

Gloster, 2018). Este colectivo es uno de los más vulnerables debido a la interacción con los usuarios (Collet et al., 2018), y se ve afectado por distintos factores de riesgo y protección que pueden dar lugar al desarrollo de la aparición del *burnout* (Pérez-Fuentes, Molero, Gázquez, y Simón, 2019). Junto al síndrome de *burnout*, en el contexto laboral, una de las variables más estudiadas en los últimos años es el *engagement*. Desde la psicología

Recibido: 19/07/2019 - Aceptado: 24/09/2019 - Avance online: 25/11/2019

*Correspondencia: María del Carmen Pérez-Fuentes.

Universidad de Almería / Universidad Politécnica y Artística del Paraguay

C.P. 04120, Almería, España.

E-mail: mpf421@ual.es

positiva, ha sido definido como un estado psicológico de bienestar vinculado al trabajo y compuesto por tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002). El vigor hace referencia a la dedicación de tiempo y esfuerzo de las tareas laborales, por su parte, la dedicación es la búsqueda significativa de objetivos caracterizados por la importancia, inspiración y orgullo, y la absorción, responde a la concentración completa en alguna tarea o actividad (Bakker, Albrecht, y Leiter, 2011).

Dentro de la psicología positiva, cuando hacemos referencia al *engagement* en el ámbito educativo, estamos hablando del *engagement* académico que alude a un estado de bienestar psicológico y compromiso hacia los estudios (Salanova, Bresó, y Schaufeli, 2005). Este constructo, ocasiona efectos positivos en las distintas variables relacionadas con el ámbito académico, como puede ser la mejora del rendimiento académico (Barnett, Melugin, y Hernández, 2018; Casuso-Holgado et al., 2013). Un buen rendimiento académico, junto con el bienestar emocional, depende en gran medida del ajuste emocional comportamental de los estudiantes, encontrando así un peor rendimiento académico en los adolescentes que presentan una mayor dificultad en el ajuste emocional y comportamental (Sánchez-García, Lucas-Molina, Fonseca-Pedrero, Pérez-Albéniz, y Paino, 2018).

El *engagement* es uno de los mecanismos que actúa como mediador entre la relación que se establece entre distintas variables (Zhang, Qin, y Ren, 2018), entre estas destaca, la adaptabilidad profesional y autoregulación (Merino-Tejedor, Hontangas, y Boada-Grau, 2016; Nilforooshan y Salimi, 2016), la autoeficacia (Lisbona, Palaci, Salanova, y Frese, 2018), la inteligencia emocional (Merino, Hontangas, y Petrides, 2018), entre otras. En este sentido, distintas investigaciones han encontrado que el *engagement* y la inteligencia emocional en estudiantes están estrechamente ligados (Maguire, Egan, Hyland, y Maguire, 2017; Perera y DiGiacomo, 2015; Serrano y Andrea, 2016). Pues, los factores relacionados con el *engagement* son tanto elementos laborales

como personales, destacando entre estos últimos la autoeficacia y el optimismo, todos ellos, vinculados a la inteligencia emocional (Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza, y Molina-López, 2017). Así, con el presente trabajo se pretende examinar la relación entre el *engagement* y las dimensiones de la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Salud.

De esta manera, el papel que juegan las emociones en los entornos académicos, es de especial interés puesto que la habilidad en el manejo de las emociones es uno de los predictores del bienestar (Carvalho, Guerrero, y Chambel, 2018) y del estrés, siendo los individuos con una mayor capacidad de administrar las emociones los que afrontan mejor las situaciones de estrés (Urquijo, Extremera, y Villa, 2016). Precisamente, si los individuos no regulan correctamente las emociones, la capacidad de manejar las estrategias de afrontamiento activo se ve reducida (Morales, 2017). Por tanto, la inteligencia emocional actuaría como un factor protector y mediador ante dichas situaciones, lo cual podría explicar la relación positiva entre el *engagement* académico y la inteligencia emocional (Oriol-Granado et al., 2017; Oriol, Amutio, Mendoza, Da Costa, y Miranda, 2016). Pues, la investigación centrada en ambos constructos muestra como, en un estudio realizado con estudiantes, la inteligencia emocional predice el *engagement* académico (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, y Montalbán, 2006). Y de este modo, Merino-Tejedor et al. (2018) en su trabajo manifestaron que los universitarios con altos niveles de inteligencia emocional presentaban mayor *engagement* académico, estando esta relación mediada por la adaptabilidad profesional.

En comparación, Wach, Ruffing, Brünken, y Spinath (2016) indicaron que los universitarios que presentan una mayor capacidad ante las situaciones adversas, manifiestan mayor sensación de bienestar en el contexto educativo. Y si atendemos al sexo, las mujeres suelen experimentar mayor compromiso académico respecto a los hombres, pues suelen estar más involucradas en los

estudios superiores, aunque esto les provoque agotamiento con más frecuencia que a los hombres (Salmela-Aro y Read, 2017). La edad es otra de las variables sociodemográficas que está vinculada al *engagement* académico. Así, los estudiantes universitarios más jóvenes suelen mostrar una mayor dedicación hacia los estudios, que los alumnos de más edad, por lo que la relación entre la edad y la dedicación suele ser negativa (Manzano, 2002).

Desde otra perspectiva, Martos et al. (2018) señalaron, en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Salud, altos niveles de concentración académica, y una relación entre el *engagement* académico, el rendimiento académico y la percepción de autoeficacia. Además, se encontraron diferencias significativas según la titulación, concretamente en la variable intrapersonal de la inteligencia emocional. En cambio, en el trabajo de Serrano y Andrea (2016), se analizó la relación entre los componentes del *engagement* y las dimensiones de la inteligencia emocional, hallando una asociación entre vigor y dedicación, y la atención y reparación emocional, en una muestra de adolescentes.

Por otra parte, en un trabajo realizado con docentes universitarios, los autores destacaron que cuanto más alta era la claridad de sentimientos, reparación del estado emocional y la atención a las emociones, mayor era la dedicación, la absorción y el vigor (Andrade, Nobrega, y Franco, 2016). Pérez-Fuentes, Molero, Gázquez, y Oropesa (2018), en una muestra de enfermeros, hallaron que las mujeres obtenían altos niveles en el factor interpersonal e intrapersonal de la inteligencia emocional. Otras investigaciones, han encontrado puntuaciones altas en el grupo de hombres en las dimensiones manejo del estrés, adaptabilidad, y estado de ánimo (Azimi, AsgharNejad, Kharazi, y Khoei, 2010).

Una vez revisada la literatura científica sobre la relación que se establece entre el *engagement* y las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional, encontramos un amplio volumen de trabajos de investigación, pero no tantos en poblaciones más específicas como los estudiantes de Ciencias de la Salud.

Teniendo en cuenta que el *engagement* está vinculado a niveles altos de inteligencia

emocional. Se ha realizado este trabajo con el objetivo de analizar la relación entre el *engagement* académico y los componentes de la inteligencia emocional según el sexo, la edad y titulación, en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Salud.

Partiendo de las investigaciones previas, nos planteamos las siguientes hipótesis: (1) existen diferencias en *engagement* académico e inteligencia emocional según el sexo, siendo las mujeres las que puntuaran más alto en estado de ánimo e intrapersonal, y mostrarán mayor vigor para los estudios que los hombres; (2) existen diferencias en los componentes del *engagement* académico y las dimensiones de la inteligencia emocional en función de la titulación, siendo las puntuaciones mayores en los universitarios que en los estudiantes de Formación Profesional; (3) existe una relación negativa entre la edad y el factor dedicación del *engagement*; (4) existe una relación positiva entre las dimensiones de ambas variables.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra, obtenida a través de un muestreo intencional, estuvo formada por un total de 263 estudiantes de Ciencias de la Salud de nacionalidad española con un media de edad de 32.51 años ($DT=9.29$). El 28.1% ($n=74$) eran hombres con una edad media de 32.05 ($DT=8.64$) y el 71.9% ($n=189$) mujeres cuya edad media fue de 32.69 ($DT=9.53$).

En relación al tipo de estudios que cursaban, el 32.7% ($n=86$) realizaban estudios universitarios de Ciencias de la Salud (Enfermería, Medicina, Psicología, Fisioterapia, Farmacia y Odontología) y el 65.8% ($n=173$) cursaban Formación Profesional (Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería, Técnico en Anatomía Patológica, Técnico en Farmacia y Parafarmacia, Técnico de Imagen para el Diagnóstico e Higienista Bucodental).

INSTRUMENTOS

La evaluación de variables sociodemográficas se llevó a cabo mediante el empleo de un cuestionario elaborado *ad hoc*,

que consta de seis preguntas con respuesta cerrada de dos o más alternativas.

El *Brief Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens* (EQ-I-M20) (Baron y Parker, 2000) fue utilizada para la evaluación de la inteligencia emocional. Concretamente, se aplicó la adaptación para población española adulta de Pérez-Fuentes, Gázquez, Mercader y Molero (2014). Este inventario consta de 20 ítems con formato de respuesta tipo Likert de 4 puntos (de 1 = *Nunca me pasa* a 4 = *Siempre me pasa*), que se distribuyen a través de 5 factores: intrapersonal (hace referencia a la habilidad para manejar y ser consciente de las propias emociones; p.e.: *me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento*), interpersonal (se refiere a la capacidad para controlar y manejar los sentimientos ajenos; p.e.: *sé cómo se sienten las otras personas*), manejo del estrés (en relación al control de la tensión; p.e.: *me resulta difícil controlar mi ira*), adaptabilidad (en cuanto a la habilidad para afrontar situaciones novedosas; p.e.: *puedo resolver problemas de diferentes maneras*) y estado de ánimo (referente a la actitud emocional; p.e.: *me siento seguro de mí mismo*). La consistencia interna del instrumento fue de .88 para el factor intrapersonal, .70 en interpersonal, .85 en el caso del manejo del estrés y de .80 y .86 en el caso de adaptabilidad y estado de ánimo, respectivamente.

Para la evaluación del *engagement* académico, se utilizó el *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES; Schaufeli & Bakker, 2003) en su adaptación al español para estudiantes (UWES-S; Valdez y Ron, 2011). Esta escala, formada por 17 ítems, se responde a través de una escala tipo Likert de 7 puntos (donde 0 es "*nunca*" y 6 "*siempre*"). Estos ítems se distribuyen a través de tres factores: vigor (que hace referencia a la energía para enfrentar los estudios; p.e.: *en mi trabajo me siento lleno de energía*), dedicación (relacionada con el entusiasmo con el que el estudiante se implica en el abordaje de sus estudios; p.e.: *mi trabajo está lleno de significado y propósito*) y absorción (referida a la concentración y bienestar que se da durante la realización de la actividad; p.e.: *el tiempo*

vuela cuando estoy trabajando). La fiabilidad hallada en cada uno de estos factores fue de .85, .89 y .82, respectivamente.

PROCEDIMIENTO

El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Almería (Ref: UALBIO2017/011). Los participantes accedieron a formar parte del estudio de manera voluntaria, siendo informados del anonimato y confidencialidad de sus respuestas.

La implementación de los cuestionarios fue realizada a través de una plataforma web, donde, además de los cuestionarios seleccionados, se incluyeron preguntas control para detectar a posibles participantes que contestasen de manera aleatoria o incongruente. Las respuestas de dichos participantes fueron eliminadas tras el filtrado de los datos.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis estadístico se llevó a cabo mediante el programa SPSS versión 23.0. Los parámetros descriptivos fueron realizados a través de análisis de frecuencias y descriptivos. Por otro lado, con el fin de examinar las posibles diferencias estadísticamente significativas en los factores del *engagement* y en inteligencia emocional en función del tipo de la titulación cursada y el sexo de los participantes, se aplicó la prueba *t* de Student, junto al estadístico *d* de Cohen para conocer el tamaño del efecto.

Igualmente, se utilizó la prueba de correlación de Pearson para determinar la relación entre la edad, la inteligencia emocional y los factores del compromiso académico de los estudiantes evaluados.

RESULTADOS

ENGAGEMENT E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN FUNCIÓN DEL SEXO Y TITULACIÓN

Los resultados obtenidos en las dimensiones del *engagement* y la inteligencia emocional en función del sexo de los participantes

se muestran en la Tabla 1. Tal y como se observa, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres para la dimensión estado de ánimo ($t_{(189)}=2.18$; $p<.05$; $d=.30$) e intrapersonal de la inteligencia emocional ($t_{(189)}=-3.48$; $p<.01$; $d=.48$). Estas diferencias señalan que las mujeres presentan una situación emocional general más favorable y una mejor comprensión de sus emociones y sentimientos que sus compañeros del sexo masculino.

Igualmente, se encontraron diferencias estadísticamente entre ambos sexos para el factor vigor del *engagement* ($t_{(189)}=-2.23$; $p<.05$; $d=.31$). Concretamente, fueron las mujeres del área de Ciencias de la Salud quienes mostraron afrontar con mayor fuerza sus estudios.

Por otro lado, se analizaron las diferencias en *engagement* académico e inteligencia emocional en función del tipo de titulación de Ciencias de la Salud cursada por los participantes. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes universitarios y los de Formación Profesional (Tabla 2).

RELACIÓN ENTRE LA EDAD, EL *ENGAGEMENT* Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD

Los resultados de la correlación entre la edad y los factores del *engagement* y la inteligencia emocional muestran, en primer lugar, que la edad se relaciona de manera negativa con la dedicación ($r=-.12$; $p=.040$).

Tabla 1
Inteligencia emocional y *engagement*. Descriptivos y prueba *t* según sexo

		Sexo				<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
		Hombre (n=74)		Mujer (n=189)				
		Media	DT	Media	DT			
<i>Engagement</i>	Vigor	3.71	0.79	3.96	0.81	-2.23*	.26	.31
	Dedicación	3.91	0.81	4.07	0.81	-1.45	.14	.20
	Absorción	3.50	0.76	3.72	0.81	-1.97	.05	.27
Inteligencia Emocional	Intrapersonal	2.43	0.67	2.78	0.73	-3.48**	.001	.48
	Interpersonal	3.01	0.55	3.11	0.51	-1.38	.16	.19
	Manejo del estrés	3.40	0.57	3.23	0.65	1.89	.05	.26
	Adaptabilidad	3.03	0.51	2.95	0.57	0.95	.34	.13
		3.31	0.57	3.13	0.61	2.18*	.03	.30

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

Tabla 2
Inteligencia emocional y *engagement*. Descriptivos y prueba *t* según estudios cursados

		Estudios cursados				<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
		Universitarios (n=86)		Formación Profesional (n=173)				
		Media	DT	Media	DT			
<i>Engagement</i>	Vigor	3.94	0.75	3.85	0.83	0.78	.43	.10
	Dedicación	4.09	0.77	3.98	0.83	0.96	.33	.13
	Absorción	3.63	0.78	3.66	0.81	-0.30	.76	.04
Inteligencia Emocional	Intrapersonal	2.65	0.70	2.68	0.75	-0.36	.71	.05
	Interpersonal	3.14	0.48	3.06	0.55	1.16	.24	.15
	Manejo del estrés	3.23	0.57	3.30	0.66	-0.90	.365	.12
	Adaptabilidad	2.95	0.53	2.98	0.57	-0.37	.70	.05
	Estado de Ánimo	3.12	0.57	3.20	0.63	-1.08	.31	.14

De manera que, conforme avanza la edad, los estudiantes presentan una menor implicación en sus estudios.

Por otro lado, se observa que el factor vigor del *engagement* correlaciona de forma significativamente positiva con el resto de factores del *engagement* académico: dedicación ($r=.85$; $p<.001$) y absorción ($r=.84$; $p<.001$). Y también se relaciona de forma positiva intrapersonal ($r=.16$; $p=.006$), interpersonal ($r=.32$; $p<.001$), manejo del estrés ($r=.19$; $p=.002$), adaptabilidad ($r=.32$; $p<.001$) y estado de ánimo ($r=.34$; $p<.001$) de la inteligencia emocional. Por lo que, mayores niveles de voluntad y esfuerzo en los estudios se relacionan con mayor involucración y concentración en estos. Además de estar asociado con un nivel más elevado de conocimiento y manejo de los sentimientos propios y ajenos, control ante situaciones estresantes, capacidad para responder de forma rápida ante los cambios inesperados y mejor estado anímico.

Igualmente, encontramos una relación igualmente positiva significativa entre el factor dedicación del *engagement* académico con la absorción ($r=.82$; $p<.001$) y los factores de la inteligencia emocional: intrapersonal ($r=.20$; $p=.001$), interpersonal ($r=-.29$; $p<.001$), manejo del estrés ($r=.14$; $p=.017$), adaptabilidad ($r=.27$; $p<.001$) y estado de ánimo ($r=.34$; $p<.001$). Por lo que un mayor afán y entusiasmo en los estudios se relaciona con mayor centración en estos y niveles más altos de inteligencia emocional.

Por último, también se hallaron correlaciones positivas significativas entre el factor absorción y los factores de la inteligencia emocional intrapersonal ($r=.17$; $p=.004$), interpersonal ($r=.25$; $p<.001$), adaptabilidad ($r=.30$; $p<.001$) y estado de ánimo ($r=.34$; $p<.001$), a excepción del factor manejo del estrés. De manera que, la entrega a los estudios se relaciona con niveles más elevados de conocimiento y control de emociones, capacidad de respuesta ante situaciones novedosas y un estado de ánimo más positivo. Pero no con una mejor respuesta ante situaciones que generan estrés.

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre los componentes del *engagement* académico y las dimensiones de la inteligencia emocional según la edad, el sexo y la titulación, en una muestra de estudiantes de Ciencias de la Salud. Los resultados han mostrado que existen diferencias significativas en función del sexo en la dimensión vigor del *engagement* y en el factor interpersonal de la inteligencia emocional, siendo el grupo de las mujeres el que presenta puntuaciones medias mayores, afrontando con más resistencia la carrera académica y mostrando una mejor comprensión de los sentimientos y emociones respecto al grupo de hombres. Estos resultados van en consonancia con el trabajo de Salmela-Aro et al. (2017), donde es el sexo femenino el que muestra un mayor compromiso académico en comparación al

Tabla 3
Matriz de correlación entre las variables Edad, Inteligencia emocional y *Engagement*

	Vigor	Dedicación	Absorción	Intrapersonal	Interpersonal	Manejo del estrés	Adaptabilidad	Estado de ánimo
Edad	-.23	-.12*	-.04	.08	-.02	.09	-.03	-.07
Vigor		.85***	.84***	.16**	.32***	.19**	.32***	.34***
Dedicación			.82***	.20**	.29***	.14*	.27***	.34***
Absorción				.17**	.25***	.11	.30***	.27***
Intrapersonal					.43***	-.07	.35***	.21***
Interpersonal						.05	.56***	.32***
Manejo del estrés							.06	.34***
Adaptabilidad								.46***

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

sexo masculino. Sin embargo, en las dimensiones de la inteligencia emocional hallamos que los hombres son los que presentan mayores puntuaciones medias en el estado de ánimo, respecto a las alcanzadas por las mujeres. Al igual, que ocurre en el trabajo de Amizi et al. (2010) que es el grupo de los hombres el que presenta mayores puntuaciones en las dimensiones estado de ánimo, manejo del estrés y adaptabilidad.

Respecto al compromiso académico y la inteligencia emocional según la titulación, damos respuesta a la segunda hipótesis formulada, encontrando que no existen diferencias significativas entre el grupo de universitarios y el grupo de formación profesional. Estos resultados pueden deberse a la composición de la muestra, pues en otras investigaciones si han mostrado la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes universitarios y los de formación profesional, en este caso en la variable intrapersonal de la inteligencia emocional (Martos et al., 2018).

A partir de los resultados obtenidos, en la correlación entre las dimensiones de la inteligencia emocional, los componentes del *engagement* y la edad respondemos a otra de las hipótesis planteadas, hallando entre la edad y la dedicación una relación significativa y negativa. Es decir, los alumnos con mayor edad suelen presentar una menor dedicación en los estudios, y los estudiantes de menor edad una mayor dedicación académica (Manzano, 2002). Del mismo modo, se ha encontrado una asociación positiva entre todas las dimensiones de la inteligencia emocional y los componentes del *engagement*, excepto entre la absorción y el manejo del estrés, donde no se ha observado una relación estadísticamente significativa. Resultados en línea con la investigación de Serrano y Andrea (2016), donde mostraron una asociación entre vigor y dedicación, y la atención y reparación emocional, en una muestra de adolescentes.

En cuanto a las limitaciones detectadas en el presente trabajo: el diseño transversal es una de ellas, pues sería conveniente realizar una investigación longitudinal, desde el comienzo de sus estudios hasta el final, para justificar la evolución y significación que se establece entre

las variables de estudio. Otra limitación es el tamaño y composición de la muestra, dado el escaso número de participantes y la diversidad de titulaciones. Por tanto, para futuras investigaciones sería necesario homogenizar y ampliar la muestra, y corroborar si las diferencias en función del sexo en cuanto a los factores estudiados, son debidas a la muestra seleccionada. Asimismo, dada la escasez de trabajos realizados en estudiantes universitarios y de educación superior que analicen y contrasten ambas variables de estudio, encontramos otra limitación a la hora de respaldar y contrastar los resultados obtenidos. A esto cabría añadir, que la media de edad obtenida en la muestra es demasiado alta para ser estudiantes universitarios y de formación profesional.

En definitiva, los resultados revelan la asociación entre el compromiso académico y la inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud. Por tanto, este trabajo aporta resultados que destacan el importante papel que juegan las emociones en la toma de decisiones de los estudiantes y en el compromiso hacia los estudios, pues un buen manejo del estrés, estado de ánimo y adaptabilidad hará que los alumnos muestren una mayor dedicación y concentración a su labor. No dependiendo el *engagement* académico de la carrera profesional seleccionada. Pero, si se han encontrado diferencias según el sexo en la dimensión vigor. Además, este trabajo contribuye con datos acerca de una población específica, como son los estudiantes de Formación Profesional, de los cuales hay escasas investigaciones relacionadas con estas variables en la literatura científica.

Al mismo tiempo, destacar las implicaciones prácticas de los resultados alcanzados, principalmente para la creación y diseño de intervenciones, donde se tendrá que tener en cuenta las variables más destacadas, proporcionando así información a los docentes acerca de la importancia de la inteligencia emocional en el compromiso académico de los estudiantes de Ciencias de la Salud. Pues un control de las emociones mantendrá un mayor interés hacia los estudios en las distintas etapas educativas y por tanto el rendimiento no se verá afectado.

● **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Andrade, C.A., Nobrega, N., y Franco, M.G. (2016). Emotional intelligence and engagement in teachers of basic and secondary education of Madeira Island. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 21-130. doi: [10.17979/reipe.2016.3.2.1810](https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1810)
- Azimi, S., Asghar Nejad, A.A., Kharazi, M.J., y Khoei, N. (2010). Emotional intelligence of dental students and patient satisfaction. *European Journal of Dental Education*, 14(3), 129-132. doi: [10.1111/j.1600-0579.2009.00596.x](https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2009.00596.x)
- Bakker, A.B., Albrecht, S.L., y Leiter, M.P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 4-28. doi: [10.1080/1359432X.2010.485352](https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352)
- Barnett, M.D., Melugin, P.R., y Hernández, J. (2018). Time perspective, intended academic engagement, and academic performance. *Current Psychology*, 1-7. doi: [10.1007/s12144-017-9771-9](https://doi.org/10.1007/s12144-017-9771-9)
- Bar-On, R., y Parker, J.D.A. (2000). The Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-i: YV). *Technical Manual*. MultiHealthSystems: Toronto, Canadá, 2000.
- Carvalho, V.S., Guerrero, E., y Chambel, M.J. (2018). Emotional intelligence and health students' well-being: A two-wave study with students of medicine, physiotherapy and nursing. *Nurse Education Today*, 63, 35-42. doi: [10.1016/j.nedt.2018.01.010](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.010)
- Casuso-Holgado, M.J., Cuesta-Vargas, A.I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M.T., Barón-López, F.J., y Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, 13(1), 13-33. doi: [10.1186/1472-6920-13-33](https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-33)
- Collet, J., de Vugt, M.E., Schols, J.M.G.A., Engelen, G.J.J.A., Winkens, B., y Verhey, F.R.J. (2018). Well-being of nursing staff on specialized units for older patients with combined care needs. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 25, 108-118. doi: [10.1111/jpm.12445](https://doi.org/10.1111/jpm.12445)
- Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, F.M. (2006). Predicting academia burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Lisbona, A., Palaci, F., Salanova, M., y Frese, M. (2018). The effects of work engagement and self-efficacy on personal initiative and performance. *Psicothema*, 30(1), 89-96. doi: [10.7334/psicothema2016.245](https://doi.org/10.7334/psicothema2016.245)
- Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., y Maguire, P. (2017). Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*, 27(3-4), 197-214. doi: [10.1080/07294360.2016.1185396](https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1185396)
- Manzano, G. (2002). Burnout y engagement en un colectivo preprofesional estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 74, 79-102.
- Martos, Á., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., Simón, M.M., y Barragán, A.B. (2018). Burnout y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 23-36. doi: [10.30552/ejihpe.v8i1.223](https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.223)
- Merino, E., Hontangas, P.M., y Petrides, K.V. (2018). Career adaptability mediates the effect of trait emotional intelligence on academic engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 77-85. doi: [10.1016/j.psicoe.2017.10.002](https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.10.002)
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P.M., y Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational*

- Behavior*, 93, 92-102. doi: [10.1016/j.jvb.2016.01.005](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.005)
- Morales, F. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. doi: [10.1016/j.ejeps.2017.04.001](https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001).
- Nilforooshan, P., y Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 1-10. doi: [10.1016/j.jvb.2016.02.010](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.010)
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., y Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: the mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. doi: [10.3389/fpsyg.2016.01243](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01243)
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.G., y Molina-López, V.M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: the mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. doi: [10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6).
- Perera, H.N., y DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 83, 208-213. doi: [10.1016/j.paid.2015.04.001](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.001)
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., y Oropesa, N.F. (2018). The Role of emotional intelligence in engagement in nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1915. doi: [10.3390/ijerph15091915](https://doi.org/10.3390/ijerph15091915)
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., y Simón, M.M. (2019). Analysis of burnout predictors in nursing: risk and protective psychological factors. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 33-40. doi: [10.5093/ejpalc2018a13](https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a13)
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Mercader, I., y Molero, M.M. (2014). Brief emotional intelligence inventory for senior citizens (EQ-I-M20). *Psicothema*, 26, 524-530.
- Salanova, M., Bresó, E., y 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.
- Salmela-Aro, K., y Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21-28. doi: [10.1016/j.burn.2017.11.001](https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001)
- Sánchez-García, M.A., Lucas-Molina, B., Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., y Paino, M. (2018). Emotional and behavioral difficulties in adolescence: Relationship with emotional well-being, affect, and academic performance. *Anales de Psicología*, 34(3), 482-489. doi: [10.6018/analesps.34.3.296631](https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.296631)
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., GonzálezRomá, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. doi: [10.1023/A:1015630930326](https://doi.org/10.1023/A:1015630930326)
- Schaufeli, W.B., y Bakker, A. (2003). *UWES, Utrecht Work Engagement Scale*. Utrecht University: Utrecht, The Netherlands.
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. doi: [10.1387/RevPsicodidact.14887](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887)
- Urquijo, I., Extremera, N., y Villa, A. (2016). Emotional intelligence, life satisfaction, and psychological well-being in graduates: the mediating effect of perceived stress. *Applied Research in Quality of Life*, 11(4), 1241-1252. doi: [10.1007/s11482-015-9432-9](https://doi.org/10.1007/s11482-015-9432-9).
- Valdez, H., y Ron, C. (2011). UWES. Utrecht Work Engagement Scale. Escala Utrecht

de Engagement en el Trabajo. *Módulo de Atención Integral de la Comisaría General de Prevención y Reinserción Social del Estado de Jalisco*: Ciudad de México, México.

Wach, F.S., Karbach, J., Ruffing, S., Brünken, R., y Spinath, F.M. (2016). University students' satisfaction with their academic studies: personality and motivation matter. *Frontiers in Psychology*, 7(55), 1-12. doi: [10.3389/fpsyg.2016.00055](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00055).

Wersebe, H., Lieb, R., Meyer, A.H., Hofer, P., y Gloster, A.T. (2018). The link between stress, well-being, and psychological

flexibility during an Acceptance and Commitment Therapy self-help intervention. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18(1), 60-68. doi: [10.1016/j.ijchp.2017.09.002](https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.09.002)

Zhang, Y., Qin, X., y Ren, P. (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89, 299-307. doi: [10.1016/j.chb.2018.08.018](https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.018)

La contribución del entorno socioeconómico al autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza

Gonzalo D. Clerici^{1*}, Ángel M. Elgier^{1,2,3}, Lucas G. Gago-Galvagno^{1,2,3}, María Julia García¹ y Susana C. Azzollini^{1,3}

¹Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

²Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Universidad Abierta Interamericana.

³Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

Resumen: El objetivo general de la presente investigación ha sido analizar diferencias significativas en los modos en los que niños y niñas se perciben y autovaloran, y la percepción que poseen de las pautas de crianza de sus padres y madres, según el entorno socioeconómico. La muestra estuvo conformada con 105 niños y niñas de entre 7 y 12 años de edad, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Para evaluar el autoconcepto se empleó la escala "Piers-Harris Children's Self Concept Scale. Second Edition" de Piers y Herzberg (2002). Para indagar la percepción infantil de las pautas parentales de crianza la versión española del P.E.P.E. ("Pratiques Éducatives Parentales Perçues par l'Enfant") de Fortín, Cyr y Chénier (1997). Se encontró que los niños y niñas de entornos socioeconómicos más favorecidos presentaron niveles más elevados de autoconcepto y percepción de los estilos parentales de crianza con mayor presencia de apoyo parental. Se concluye que al ser los entornos socioeconómicos posibles mediadores de estas variables, es importante generar intervenciones tempranas y orientadas a generar mayores niveles de equidad social.

Palabras clave: Autoconcepto, Pautas parentales de crianza, Entorno socioeconómico, Niñez.

The Contribution of the Socioeconomic Environment to the Child's Self-concept and Perception of Parental Rearing Styles

Abstract: The general objective of this research has been to analyze significant differences in the ways in which boys and girls perceive and self-assess, and the perception they have of their parents' parenting guidelines, according to the socioeconomic environment. The sample was conform with 105 boys and girls between 7 and 12 years old, from the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina. The Piers-Harris Children's Self Concept Scale (Second Edition, Piers & Herzberg, 2002) was used to evaluate the self-concept. To investigate the child's perception of parental parenting guidelines, the Spanish version of the P.E.P.E. ("Pratiques Éducatives Parental Perçues par l'Enfant") of Fortín, Cyr and Chénier (1997). It was found that children from the most favored socio-economic environments presented higher levels of self-concept and perception of parenting styles with a greater presence of parental support. It is concluded that since the socio-economic environments are possible mediators of these variables, it is important to implement early interventions aimed at generating higher levels of social equity.

Keywords: Self-concept; Parenting Guidelines; Socioeconomic Environment; Childhood.

Existen variadas definiciones acerca del autoconcepto como constructo teórico de larga producción en Psicología del Desarrollo. Thompson (1998) lo define como la construcción de lo que la persona percibe

y valora de sí misma, y que se conforma en el marco de diversas experiencias socio-culturales a lo largo de todo el ciclo vital. Piers y Herzberg (2002) por su parte, definen el autoconcepto como un conjunto relativamente estable de actitudes, que reflejan las descripciones y evaluaciones de la propia conducta y atributos que cada persona realiza de sí misma. Estos autores diferencian la dimensión conductual, desde la cual sostienen

Recibido: 27/08/2019 - Aceptado: 04/10/2019 - Avance online: 10/12/2019

*Correspondencia: Gonzalo Daniel Clerici.

Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

C.P: C1052A, Buenos Aires, Argentina.

E-mail: gclerici77@hotmail.com

que es posible inferir la dimensión cognitiva del constructo. Por su parte, Purkey (1970) coincide en entender el autoconcepto como un producto de la interpretación y valoración que la persona realiza sobre sí misma, y profundiza el plano cognitivo al considerar la complejidad de la organización interna necesaria para procesar la información, guiar la conducta y acomodarse a las exigencias ambientales.

Las pautas parentales de crianza por su parte, suelen ser mencionadas también en términos de estilos parentales, estilos de educación familiar, o prácticas parentales de crianza. Y se las define como los comportamientos y actitudes de los padres y madres en relación a sus hijos e hijas (Durning y Fortin, 2000). A su vez, las pautas parentales de crianza implican en líneas generales la combinación de dos dimensiones. Por un lado, el apoyo parental, definido como el grado en que los padres y madres intencionalmente alientan la autonomía, la autorregulación, la autoafirmación y la autovaloración por medio del apoyo y la sensibilidad, estando atentos a las necesidades y demandas de sus hijos e hijas; y por otro lado, el control parental, entendido como las demandas que padres y madres hacen a sus hijos e hijas para que estén integrados familiar y socialmente, incentivando su madurez, moldeando actitudes y comportamientos mediante monitoreos y supervisiones, brindando reglas y orientaciones, y manteniendo exigencias con el objetivo de lograr los criterios de adaptación social que esperan para ellos y ellas (Darling, 1999). La modalidad de interacción entre estas dos dimensiones de las pautas parentales de crianza ha dado a diversas tipologías de las dinámicas familiares. Los desarrollos de Baumrind (1967, 1971) han marcado un precedente en este sentido. Su tipología clásica ha sido sin duda la más influyente en la literatura. La misma distinguió tres tipos de crianza parental: "autoritaria" (modalidad que implica padres y madres exigentes y directivos, pero con niveles bajos de sensibilidad y empatía con las necesidades de sus hijos e hijas), "democrática" (padres y madres flexibles, exigentes y sensibles, cuyos

métodos disciplinarios se orientan más hacia el apoyo que hacia la punición) y "permisiva" (padres y madres más sensibles que exigentes, poco coercitivos y nada severos, que habilitan conductas de llamativa autonomía en sus hijos e hijas, evitando la confrontación). Maccoby y Martin (1983) agregaron a esta tipología de Baumrind un cuarto tipo denominado "negligente", donde los niveles son bajos tanto en control como en apoyo o afecto parental. En este caso, padres y madres mostrarían altos niveles de indiferencia hacia sus hijos e hijas.

Por otro lado, en Argentina existe una percepción generalizada de que la educación pública ha ido perdiendo calidad con el tiempo, ya que los grupos menos carenciados han migrado de la escuela pública a la privada a lo largo de los años. Esto genera lo que se llama "segregación escolar" que conlleva un diferencial en los entornos socioeconómicos de los dos tipos de establecimiento educativo, siendo que en el público ingresan familias con menores niveles educativos y de ingresos (Adrogué y Orlicki, 2018; Gasparini, Jaume, Serio y Vázquez, 2011).

Estos entornos socioeconómicos se relacionan a una multiplicidad de variables. Es por esto que la vulnerabilidad social es considerada una problemática multidimensional, ya que se manifiestan de diversas maneras según el contexto socio-cultural (Hauser y Labin, 2018). Según los informes de distintos organismos (CEPAL, 2018; Salvia y Bonfiglio, 2019) las personas que cumplen con los criterios de pobreza multidimensional en Argentina ya alcanzaron un tercio de la población general. Y el crecimiento se mantiene constante. Este tipo de entornos puede incluir privaciones de derechos, vinculados a aspectos económicos, educativos, ocupacionales, sociales y de vivienda (Brugué, Gomà y Subirats, 2018; Gutiérrez, 2018). Y traen aparejadas dificultades para el desarrollo de niños y niñas, tanto a nivel individual como familiar.

En este sentido el nivel educativo de padres y madres es la variable con mayor poder predictivo para el desarrollo infantil (Montroy et al., 2016; Neidhöfer, Serrano y Gasparini,

2018). En estos entornos la cantidad de años que la persona pasa en espacios educativos disminuye significativamente. Y esto influye en las expectativas con respecto a la educación de los hijos e hijas (Schoenfelder, Tein, Wolchik y Sandler, 2015) y en el tipo de interacciones y en la calidad de las mismas (Cadima, Verschueren y Guedes, 2016). En este sentido, la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner (1987) sostiene que las familias y sus prácticas de crianza están incluidas ("anidadas") en una variedad de sistemas eco-sociales más abarcativos, que comprenden los sistemas de apoyo formal e informal, así como los valores socio-culturales de cada época.

Son varias las investigaciones que demuestran la relación que existe entre los diferentes entornos socioeconómicos y las pautas parentales de crianza. En algunas de ellas se comprobó que estas pautas son un mediador parcial del impacto del nivel socioeconómico sobre la salud infantil de edad preescolar y de los primeros años escolares (Belsky, Bell, Bradley y Stallard, 2006; Zilberstein, 2016). Sin embargo, a pesar de las condiciones socioeconómicas en las que se desarrollan niños y niñas, las pautas de crianza con niveles altos de apoyo parental son un factor protector de los efectos negativos que generan las situaciones de vulnerabilidad social, generando influencias en otras variables tales como la delincuencia, la salud mental y los logros educativos de niños y niñas (Kaiser, Pollmann-Schult y Song, 2017). El tipo de pauta de crianza que la familia utiliza para con sus hijos e hijas varía en función del contexto y la situación en la que viven, aunque los resultados no están exentos de contradicciones, ya que la relación entre ambas variables es compleja (Anton, Jones y Youngstrom, 2015; Roubinov y Boyce, 2017). En este sentido, Roubinov y Boyce (2017) encontraron que los entornos socioeconómicos se relacionaban con los estilos parentales de forma indirecta ya que ocasiona una variación en la salud mental parental, acceso a recursos y valores culturales. Es así como las pautas de crianza en entornos vulnerables traen aparejadas relaciones más punitivas, de obediencia y negligentes (Hoff,

Laursen y Tardif, 2002; Richaud et al., 2013), generan mayor nivel de estrés (Jones-Mason, Coccia, Grover, Epel y Bush, 2018) y mayor exposición a la violencia (Lipina y González, 2011; Richaud et al., 2013). Estos factores podrían ser tomados como mediadores entre ambas variables (Anton et al., 2015).

A su vez, los diversos entornos socioeconómicos también generarían un impacto en el autoconcepto de niños y niñas, en dimensiones tales como la autopercepción corporal, el rendimiento académico y la autopercepción familiar y social. Sin embargo, no es clara esta relación en la literatura científica (Easterbrook, Kuppens y Manstead, 2019; Gaeta y Cavazos, 2017; Tabernero, Serrano y Mérida, 2017). Y esto podría deberse al énfasis que cada sector socioeconómico les asigna a las diversas dimensiones que conforman el autoconcepto global (Destin, Rheinschmidt-Same y Richeson, 2017; Easterbrook et al., 2019). Por ende, además de que no son muchas las investigaciones que indagan esta asociación (Manstead, 2018; Nolasco, Osorio, Vázquez y Raya, 2017) los resultados son contradictorios, debido a que hay muchas variables intervinientes, tales como los altos niveles de resiliencia, las especificidades culturales de cada sector o el estilo de pautas de crianza, entre otros (Destin et al., 2017; Hincapié, Montoya y Dussan, 2016).

Como ya se subrayó, debido a la ampliación constante de los entornos vulnerables en la Argentina (CEPAL, 2018), a la escasez de estudios en esta temática (Manstead, 2018), a los resultados contradictorios encontrados debido a la complejidad de la temática (Destin et al., 2017; Roubinov y Boyce, 2017) y al diferencial socioeconómico que se observa en relación al ámbito educativo (público y privado) es que se vuelve necesario generar conocimiento que apunte no sólo a contribuir a la teoría, sino también a poder generar intervenciones con vistas a garantizar un desarrollo integral y saludable de niños y niñas. El objetivo de la siguiente investigación será analizar el impacto de los entornos socioeconómicos en el autoconcepto y la percepción infantil de las pautas parentales de crianza. Se espera encontrar un impacto

de los entornos socioeconómicos tanto en las diferentes dimensiones del autoconcepto de los niños y niñas, como en su percepción de las pautas parentales de crianza de sus padres y madres, siendo que los entornos más favorecidos presentarán niveles más adecuados y elevados de estas variables.

MÉTODO

DISEÑO

El estudio aplicó un diseño cuantitativo, de alcance descriptivo, comparativo y de corte transversal.

PARTICIPANTES

La muestra de la presente investigación, de tipo no probabilística incidental, estuvo conformada por 105 díadas madre y padre con sus niños y niñas de entre 7 años y 0 meses, y 12 años y 11 meses de edad ($M=9.58$; $DE=1.71$).

En cuanto al tipo de establecimiento educativo, el 50.5% de los niños y niñas concurrían a una escuela de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, y el restante 49.5% a una escuela de gestión privada de la misma ciudad. La Tabla 1 resume los datos sociodemográficos con respecto a las variables socioeconómicas relativas a la muestra evaluada.

Se aplicó la prueba Chi-cuadrado para evaluar si existían diferencias significativas en los grupos en función de sus características. Con respecto al nivel educativo de los padres, se encontró una asociación estadísticamente significativa con el ámbito educativo ($X^2_{(2)}=8.01$; $p=.018$; V de Cramer = .28). Lo mismo sucedió con la situación de empleo de los padres ($X^2_{(1)}=38.05$, $p=.001$; V de Cramer = .62) y el recibir asistencia social ($X^2_{(1)}=36.14$; $p=.001$; V de Cramer = .61). En resumen, existen diferencias relevantes respecto al nivel socioeconómico de los padres y de las madres de los niños y niñas que asisten a la escuela de gestión pública, y de quienes asisten a la escuela de gestión privada. Estas diferencias se expresan en cuanto al nivel educativo de las madres, al porcentaje de personas adultas desempleadas pertenecientes a una y a otra escuela, como así también en cuanto al porcentaje de padres y madres que afirmaron recibir algún tipo de ayuda social. Es así como los datos socio-demográficos relevados evidencian la existencia de diferencias socioeconómicas entre los padres y madres de ambas escuelas, en aspectos tan centrales como el nivel educativo, el acceso al sistema laboral con todo lo que ello implica, y en el estar en situación de requerir de la ayuda social por parte del estado.

Tabla 1
Características sociodemográficas de la muestra

Características	Escuela Pública		Escuela Privada		Total	
	f	%	f	%	f	%
Masculino	27	25.7	26	24.8	53	52.4
Femenino	26	24.8	26	24.7	52	47.6
Terciario/universitario	11	10.5	23	22.0	34	32
Secundario	23	22.0	20	19.0	43	41
Primario únicamente	19	18.0	9	8.5	28	27
Empleado	12	11.5	44	42.0	56	53.0
Desempleado	41	39.0	8	7.5	49	47.0
No recibe asistencia	14	13.5	45	43.0	59	56.0
Recibe asistencia	39	37.0	7	6.5	46	44.0
Total	53	50.5	52	49.5	105	100

Nota: El género corresponde a los infantes

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Cuestionario sociodemográfico

Se administró un cuestionario sociodemográfico *ad-hoc* para recabar información sobre el entorno socioeconómico de los participantes. Se realizaron preguntas con respuesta cerrada sobre el nivel educativo alcanzado por los padres, si poseían empleo y si recibían ayudas económicas por parte del estado nacional.

Autoconcepto infantil

Se administró la escala "Piers-Harris Children's Self Concept Scale. Second Edition" desarrollada por Piers y Herzberg (2002) en Estados Unidos, a fin de indagar el autoconcepto de niños y niñas. Dicha escala se basa en una serie de supuestos acerca del autoconcepto: no es observable, por lo que debe inferirse a partir de autodescripciones; es una construcción global aunque con componentes específicos, dimensiones o dominios; es relativamente estable a lo largo del tiempo para cada quien; posee un componente descriptivo y uno evaluativo; sufre modificaciones a lo largo del desarrollo evolutivo; y cumple un papel importante en cuanto a la interacción con el medio, dado que incluye creencias, emociones y valores que determinan actitudes y motivaciones. Consta de seis sub-escalas a fin de abordar las diferentes dimensiones del autoconcepto: Conducta; Estatus intelectual y escolar; Apariencia y atributos físicos; Ansiedad; Popularidad; y Felicidad y satisfacción.

Esta versión de la escala no ha sido aún validada ni instrumentada en Argentina, aunque sí existe una versión validada pero anterior (1984), implementada por Casullo (1990). Es a su vez, una escala que, en sus diversas versiones, ha sido administrada en diferentes países latinoamericanos. La versión de 2002 cuenta con 60 ítems que se contestan por Si o por No. El puntaje total puede variar entre 0 y 72 puntos (ya que cada ítem puede formar parte de más de una subescala) y refleja el número de ítems que han sido contestados

en la dirección del autoconcepto positivo en las diferentes subescalas. De manera que un puntaje alto indica un autoconcepto global positivo, mientras que los puntajes bajos se asocian a un autoconcepto global negativo. Se adjudica 1 punto por cada respuesta en la dirección del autoconcepto positivo. La utilización de las sub-escalas posibilita generar hipótesis acerca de las áreas de fortaleza o vulnerabilidad del niño o de la niña. Esta adaptación de la escala puede administrarse a niños y niñas de entre 7 y 12 años de edad. Se determinó la fiabilidad de la escala a través con la fórmula 20 de Kuder-Richardson, la cual arrojó un índice de consistencia interna de 0.89.

Percepción infantil de las pautas parentales de crianza

Se instrumentó la adaptación castellana del P.E.P.P.E. ("Pratiques Éducatives Parentales Perçues par l'Enfant") de Fortín, Cyr y Chénier (1997), adaptación a su vez del P.P.I. ("Parental Perception Inventory") de Hazzard, Christensen y Margolin (1983). La misma es una escala destinada a evaluar la percepción que niños y niñas tienen de las prácticas de crianza parentales de las que participan. Es aplicable a niños y niñas de entre 5 a 13 años de edad. Se presenta como un cuestionario en el curso del cual el niño o la niña deben evaluar a cada uno de sus progenitores a partir de la descripción de ciertos comportamientos. Estos comportamientos se agrupan en 18 ítems, 9 para la dimensión apoyo parental y 9 para la dimensión control. A su vez, la dimensión apoyo parental incluye 9 indicadores: recompensar ante actitudes o comportamientos evaluados positivamente; reconfortar emocionalmente ante situaciones adversas; dedicar tiempo de conversación; alentar la participación en la toma de decisiones; generar espacios compartidos; elogiar, realizar evaluaciones positivas; favorecer la autonomía; asistir ante las dificultades de los niños; y realizar demostraciones de afecto no verbal. Por su parte, la dimensión control parental incluye 9 indicadores (cada una de ellas representada por un ítem): remover privilegios

ante comportamientos no deseables; realizar críticas ante conductas evaluadas como negativas o incorrectas; ordenar el funcionamiento de los niños; castigar físicamente; gritar; amenazar; sancionar con penitencias; insistir con señalamientos de modo perseverante; e ignorar como modo de reprobación de actitudes y conductas. Para cada uno de los ítems, tanto para los referidos al apoyo, como los referidos al control, se evalúa la frecuencia del comportamiento parental en base a una escala Likert de 5 puntos (0 = *nunca*; 4 = *siempre*), tanto para la madre, como para el padre. El puntaje total de los comportamientos referidos al apoyo y al control en cada caso, puede variar entre 0 y 36 puntos. En el presente estudio la consistencia interna (α de Cronbach) de la subescala de apoyo parental fue de 0.86 y la de control fue de 0.88.

PROCEDIMIENTO

Se seleccionó una escuela de gestión pública y una escuela de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se realizaron entrevistas con las autoridades de las mismas para informarles sobre el

proyecto de trabajo y las edades de los niños y niñas que serían seleccionados para la muestra. Se realizó el trabajo de campo con los niños y niñas luego de haber obtenido el correspondiente consentimiento por parte de sus padres y madres, a quienes se les explicaron los fines de la investigación y se les explicitó que la misma era anónima y confidencial. La investigación contó, a su vez, con el aval del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Todas las pruebas fueron entregadas en el mismo orden (Autoconcepto infantil y Pautas parentales percibidas) y por el mismo evaluador masculino, para realizar control por equiparación. Los instrumentos fueron aplicados de modo individual con cada niño y niña, en un aula silenciosa, con la iluminaria adecuada, y apartada de cada establecimiento educativo.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el procesamiento estadístico de la información cuantitativa se generaron bases de datos específicas con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics en su versión

Tabla 2
Diferencia de medias de autoconcepto global y de cada dimensión según tipo de establecimiento educativo de los niños encuestados (Prueba *t* de Student)

	Tipo de escuela	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	μ^2
Autoconcepto global	Pública	53	49.30	13.36	-3.87**	.001	.126
	Privada	52	57.90	9.02			
Conducta	Pública	53	10.21	2.82	-3.56**	.001	.109
	Privada	52	11.92	2.07			
Intelectualidad	Pública	53	10.34	3.12	-2.38*	.019	.052
	Privada	52	11.63	2.41			
Apariencia	Pública	53	6.96	2.79	-1.78	.078	.030
	Privada	52	7.83	2.16			
Ansiedad	Pública	53	7.66	3.82	-2.62**	.010	.062
	Privada	52	9.33	2.61			
Popularidad	Pública	53	6.81	2.82	-5.04**	.001	.197
	Privada	52	9.31	2.22			
Felicidad	Pública	53	7.32	1.65	-1.97	.051	.036
	Privada	52	7.88	1.25			

*. La diferencia es significativa al nivel 0.05

** . La diferencia es significativa al nivel 0.01

24. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de cada una de las variables que componen este estudio, con la prueba Chi-cuadrado para encontrar diferencias entre las características de los grupos, y finalmente se emplearon pruebas de comparación de medias (Prueba *t* de Student).

RESULTADOS

En lo que refiere al autoconcepto global, se observa una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los niños y las niñas que asisten a la escuela de gestión pública y de quienes asisten a la escuela de gestión privada. Por lo tanto, de acuerdo a los resultados hallados, podría afirmarse que los niños y niñas que asisten a escuela privada presentan un mayor autoconcepto global positivo en comparación con aquellos que asisten a la escuela pública.

En cuanto a las diferencias en las distintas dimensiones del autoconcepto, se observan diferencias en las dimensiones: Conducta, Intelectualidad, Ansiedad y Popularidad. En todos los casos, los niños y niñas que asisten a la escuela de gestión privada evidencian medias superiores, por lo que podría afirmarse que se autoperceben más disciplinados, más satisfechos con su

rendimiento escolar, menos ansiosos y más populares en comparación con quienes asisten a la escuela de gestión pública. La Tabla 2 resume los datos descriptivos y comparativos.

En cuanto a la percepción infantil del apoyo materno, los niños y las niñas que asisten a la escuela privada perciben un mayor apoyo por parte de sus madres.

Respecto al control materno, si bien no alcanza la significación estadística, el bajo nivel de error ($p=.074$), permitiría suponer una tendencia que indicaría que los niños y niñas que concurren a la escuela pública percibirían un mayor control materno en comparación con los que asisten a la escuela privada. Sin embargo, cabe destacar que la variable tipo de escuela sólo explica un 6,1% de la varianza del apoyo materno y un 3,1% de la varianza del control materno.

En lo que refiere a la percepción infantil del apoyo por parte del padre, los niños y niñas de la escuela privada perciben un mayor apoyo paterno, en relación con quienes concurren a la escuela pública.

Por último, los niños y niñas que concurren a la escuela de gestión pública perciben un mayor control paterno, en comparación con los que asisten a la escuela privada. No obstante, la variable tipo de escuela explica

Tabla 3

Diferencia de medias de apoyo y de control parental percibido según tipo de establecimiento educativo de los niños encuestados (Prueba *t* de Student)

	Tipo de escuela	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	μ^2
Apoyo percibido por parte de la madre	Pública	53	25.89	6.42	-2.61*	.011	.061
	Privada	52	28.60	3.97			
Control percibido por parte de la madre	Pública	53	13.64	6.76	1.81	.074	.031
	Privada	52	11.42	5.79			
Apoyo percibido por parte del padre	Pública	47	25.60	6.42	-2.47*	.015	.062
	Privada	47	28.66	5.57			
Control percibido por parte del padre	Pública	47	12.43	7.13	3.23**	.002	.102
	Privada	47	8.34	4.94			

*. La diferencia es significativa al nivel 0.05
 **. La diferencia es significativa al nivel 0.01

un 6.2% de la varianza del apoyo paterno y un 10.2% de la varianza del control paterno. La tabla 3 resume los datos descriptivos y comparativos.

DISCUSIÓN

El objetivo de la siguiente investigación fue evaluar si existían diferencias entre el autoconcepto y la percepción de las pautas parentales de crianza en niños y niñas de un centro público y privado, con diversidad de nivel socioeconómico en cada uno de ellos. Se encontraron diferencias significativas, tanto en el autoconcepto de los niños y niñas, como así también en la percepción de las pautas parentales de crianza, al considerar el tipo de establecimiento escolar en el que se desarrollan.

Los niños y niñas que provienen de escuelas privadas, y por ende provenientes de entornos socioeconómicos más favorables, presentaron mayores niveles de autoconcepto global positivo, en comparación con aquellos niños y niñas provenientes de escuelas públicas. En este sentido, en 4 de las 6 dimensiones que componen el autoconcepto global se encontraron diferencias significativas (tanto en Conducta, como en Intelectualidad, Ansiedad y en Popularidad). Estos resultados coinciden con los hallados en estudios similares que sostienen que debe considerarse al estrés como un aspecto significativo de los entornos más desfavorecidos, y como un factor que incide negativamente sobre el desarrollo integral y saludable de niños y niñas (Jones-Mason et al., 2018; Richaud de Minzi et al., 2013).

A su vez, tal como es esperable en función de las relaciones halladas entre la percepción de las pautas parentales de crianza y el autoconcepto, se encontraron diferencias significativas al considerar la percepción infantil de las pautas parentales de crianza y el tipo de establecimiento educativo. Los niños y niñas que asisten a la escuela pública presentaron una media inferior de percepción de apoyo materno, que quienes asisten a la escuela de gestión privada. Inversamente, respecto a la percepción de control materno,

la diferencia entre los valores permitiría suponer una tendencia que indicaría que quienes asisten a la escuela pública perciben un mayor control materno, en comparación con los que asisten a la escuela privada. Por su parte, en cuanto a la percepción de apoyo paterno, los niños y niñas que asisten a la escuela pública presentaron una media menor que los que asisten a la escuela privada. Y, por el contrario, quienes asisten a la escuela pública percibieron un mayor control paterno, en comparación con los que asisten a la escuela privada.

Estos datos coinciden con lo presentado por el Ministerio de Desarrollo Social y UNICEF Argentina (2013), donde se sostiene que, en el marco de una investigación realizada a nivel nacional, con una muestra de 25.400 hogares, encontraron que la aceptación del castigo físico como pauta parental de crianza, disminuye a medida que aumenta la cantidad de años promedio de educación formal de los padres y madres. Y a su vez, en los hogares donde las personas adultas cuentan con niveles educativos más altos, el castigo es desestimado como modalidad a implementar en la crianza. En este sentido, y considerando los resultados encontrados en la presente investigación, resulta importante diseñar proyectos de intervención centrados en los procesos de socialización familiar, especialmente destinados a aquellas familias que se encuentren insertos en escuelas públicas.

Asimismo, Alonso y Román (2003) en diferentes estudios realizados en España sostienen que en padres y madres pertenecientes a entornos socio-culturales vulnerables, la exigencia y el control priman por sobre la expresión del afecto en las pautas parentales de crianza, no favoreciendo el intercambio con los hijos e hijas, ni su autonomía. Por su parte, también Delucca y González (2010) han encontrado en nuestro país diferencias a nivel socio-cultural en las prácticas familiares. Diversos estudios sostienen que el estrés asociado a las situaciones de vulnerabilidad social se asocia al uso de estrategias de control parental. Sin embargo, no es tan sólo el incremento de actitudes y comportamientos

poco deseables del control parental lo que suele asociarse a padres y madres en situación de vulnerabilidad social. Richaud et al. (2013) en una investigación realizada con niños y niñas en situación de vulnerabilidad social en Argentina y en España, encontraron diferencias culturales en las pautas parentales de crianza, presentando los padres y madres de Argentina niveles más altos de negligencia.

En cuanto a las limitaciones que presenta la investigación realizada, se pueden mencionar los siguientes: el tamaño de la muestra y el recorte geográfico no permiten generalizar los resultados obtenidos; el tipo de estudio, que si bien permite observar la existencia de relaciones significativas entre las variables, no permite establecer relaciones de causalidad/explicativas; y que los instrumentos de medición utilizados no han sido validados en Argentina hasta el presente. Hay que subrayar además que los tamaños del efecto encontrados en las comparaciones de grupo fueron en general bajos, y que las diferencias encontradas según el ámbito educativo podrían deberse a otras variables no analizadas.

No obstante estas limitaciones, el estudio del autoconcepto y de la percepción infantil de las pautas parentales de crianza en niños y niñas en edad escolar resulta relevante, puesto que no se han hallado investigaciones sobre la relación entre estos constructos en nuestro contexto. Esta investigación es la primera en aportar resultados sobre cómo diferentes características del entorno en colegios de diferentes ámbitos educativos contribuyen a la forma en que niños y niñas perciben las pautas parentales de crianza y su propio autoconcepto en Buenos Aires, Argentina. La mayoría de las investigaciones han trabajado con reportes parentales de los estilos de crianza y con indicadores culturales en sectores vulnerables directamente, y no en diferencias socioeconómicas derivadas del ámbito educativo en Argentina. A su vez, refuerza los resultados encontrados en otras investigaciones provenientes de otros países.

Finalmente, este estudio puede contribuir a aportar evidencias a ser utilizadas en el diseño e implementación de proyectos de prevención del maltrato infantil mediante talleres

grupales en colegios de sectores públicos. Asimismo, estos estudios pueden aportar datos para la formulación de programas de orientación a padres y madres sobre estilos y pautas de crianza, especialmente en entornos socialmente vulnerables. Y por último, pueden aportar evidencia para trabajar en el aula con el autoconcepto de los niños y niñas, para generar niveles más elevados del mismo y mejorar el clima escolar.

● **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Adrogué, C., & Orlicki, M.E. (2018). Evolución y perspectivas de la educación en Argentina, su cobertura y su calidad. *Cultura Económica*, 32(87), 1-15.
- Alonso, J., & Román, J. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Anton, M.T., Jones, D.J., & Youngstrom, E.A. (2015). Socioeconomic status, parenting, and externalizing problems in African American single-mother homes: A person-oriented approach. *Journal of Family Psychology*, 29, 405. doi:[10.1037/fam0000086](https://doi.org/10.1037/fam0000086)
- Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75 (2), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-14
- Belsky, J., Bell, B., Bradley, R.H., & Stallard, N. (2006). Socioeconomic risk, parenting during the preschool years. *European Journal of Public Health*, 17(4), 508-513.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brugué, Q., Gomà, R., & Subirats, J. (2018). De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista Internacional de Sociología*, 60(33), 7-45. doi:[10.3989/ris.2002.i33.728](https://doi.org/10.3989/ris.2002.i33.728)
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T.,

- & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(2), 7-17. doi: [10.1007/s10802-015-0060-5](https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5)
- Casullo, M.M. (1990). *El autoconcepto. Técnicas de evaluación*. Buenos Aires: Psicoteca Editorial
- CEPAL, N. (2018). *Informe de actividades del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), 2017-2018*. CEPAL.
- Darling, N. (1999). *Parenting style and its correlates*. Washington: ERIC Digest
- Delucca, N.E., González, M., & Martínez, A. (2010). Modalidades de la diversidad en los vínculos familiares. *Revista de Psicología-Segunda Época*, 11(2), 1-17.
- Destin, M., Rheinschmidt-Same, M., & Richeson, J.A. (2017). Status-based identity: A conceptual approach integrating the social psychological study of socioeconomic status and identity. *Perspectives on Psychological Science*, 12(3), 270-289. doi: [10.1177/1745691616664424](https://doi.org/10.1177/1745691616664424)
- Durning, P., & Fortin, A. (2000). Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants. *Enfance*, 4(3), 375-391.
- Easterbrook, M.J., Kuppens, T., & Manstead, A.S. (2019). Socioeconomic status and the structure of the self-concept. *British Journal of Social Psychology*, 21(1), 17-29. doi: [10.1111/bjso.12334](https://doi.org/10.1111/bjso.12334)
- Fortin, A., Cyr, M., & Chénier, N. (1997). *Inventaire du comportement parental vu par l'enfant* (trad. francesa de Hazzard, A., Christensen, A. y Margolin, G., Parental perception inventory). Montreal, Canada: Université de Montréal.
- Gaeta, M.L., & Cavazos, J. (2017). Autoconcepto físico y académico en niños de contextos marginados en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 114-124. doi: [10.24320/redie.2017.19.2.604](https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.604)
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., & Vázquez, E. (2011). La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales*, 34(2), 189-219.
- Gutiérrez, E.M. (2018). Vulnerabilidad y exclusión social en Argentina: un análisis durante el período 2006-2016. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 11(9), 188-218.
- Hauser, M.P., & Labin, A. (2018). Evaluación cognitiva de niños: un estudio comparativo en San Luis, Argentina. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 27-40. doi: [10.22544/rcps.v37i01.02](https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.02)
- Hazzard, A., Christensen, A., & Margolin, G. (1983): Children's perceptions of parental behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 49-60.
- Hincapié, L.M., Montoya, D.M., & Dussan, C. (2016). Caracterización del autoconcepto en niños y niñas en situación de desplazamiento en Mocoa, Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(3), 118-132. doi: [10.22383/ri.v16i1.64](https://doi.org/10.22383/ri.v16i1.64)
- Hoff, E., Laursen, B., Tardif, T., & Bornstein, M. (2002). Socioeconomic status and parenting. *Handbook of parenting Volume 2: Biology and ecology of parenting*, 8, 231-52.
- Jones-Mason, K.M., Coccia, M., Grover, S., Epel, E.S., & Bush, N.R. (2018). Basal and reactivity levels of cortisol in one-month-old infants born to overweight or obese mothers from an ethnically and racially diverse, low-income community sample. *Psychoneuroendocrinology*, 88(1), 115-120. doi: [10.1016/j.psyneuen.2017.12.001](https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.12.001)
- Kaiser, T., Li, J., Pollmann-Schult, M., & Song, A. (2017). Poverty and child behavioral problems: the mediating role of parenting and parental well-being. *International journal of environmental research and public health*, 14(2), 981. doi: [10.3390/ijerph14090981](https://doi.org/10.3390/ijerph14090981)
- Lipina, S.J., & González, M.Á.Á. (2011). Contribuciones de la neurociencia cognitiva al diseño de políticas científicas

- y sociales para niños en situación de pobreza. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 243-253.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 1-101). Nueva York: J. Wiley.
- Manstead, A.S. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 57(2), 267-291. doi:[10.1111/bjso.12251](https://doi.org/10.1111/bjso.12251)
- Ministerio de Desarrollo Social – UNICEF Argentina (2013). *Encuesta sobre Condiciones de Vida de Niñez y Adolescencia*. Principales Resultados. Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Social, Presidencia de la Nación – UNICEF Argentina.
- Montroy, J.J., Bowles, R.P., Skibbe, L.E., McClelland, M.M., & Morrison, F.J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744. doi:[10.1037/dev0000159](https://doi.org/10.1037/dev0000159)
- Neidhöfer, G., Serrano, J., & Gasparini, L. (2018). Educational inequality and intergenerational mobility in Latin America: A new database. *Journal of Development Economics*, 134, 329-349. doi:[10.1016/j.jdeveco.2018.05.016](https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.05.016)
- Nolasco, E.C., Osorio, K.A.C., Vázquez, M.C.P., & Raya, E.J.V. (2017). Influencia del estado socioeconómico y civil de los padres en el autoconcepto de niños. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 3(5), 24-30.
- Piers, E.V., & Herzberg, D.S. (2002). *Piers-Harris Children's Self Concept Scale, Second Edition*. Los Ángeles, CA: W. P. S.
- Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Richaud, M.C., Mesurado, B., Samper-García, P., Llorca, A., Lemos, V., & Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España. *Ansiedad y estrés*, 19(1), 53-69.
- Roubinov, D.S., & Boyce, W.T. (2017). Parenting and SES: relative values or enduring principles? *Current opinion in Psychology*, 15, 162-167. doi:[10.1016/j.copsy.2017.03.001](https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.03.001)
- Salvia, A., & Bonfiglio, J.I. (2019). *Pobreza multidimensional fundada en derechos económicos y sociales: Argentina urbana: 2010-2018*. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Universidad Católica Argentina.
- Schoenfelder, E.N., Tein, J.Y., Wolchik, S., & Sandler, I.N. (2015). Effects of the family bereavement program on academic outcomes, educational expectations and job aspirations 6 years later: The mediating role of parenting and youth mental health problems. *Journal of abnormal child psychology*, 43(2), 229-241.
- Taberero, C., Serrano, A., & Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa*, 23(1), 9-17. doi:[10.1016/j.pse.2017.02.001](https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.02.001)
- Thompson, R.A. (1998). Early sociopersonality development. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 25-104). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Zilberstein, K. (2016). Parenting in families of low socioeconomic status: A review with implications for child welfare practice. *Family court review*, 54(2), 221-231. doi:[10.1111/fcre.12222](https://doi.org/10.1111/fcre.12222)

La Escala de Procrastinación Académica (EPA): validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes Peruanos

Kimberly Trujillo-Chumán y Martín Noé-Grijalva*

Universidad César Vallejo-Perú

Resumen: El estudio tuvo como objetivo evaluar las evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes Peruanos. El muestreo fue estratificado: 366 estudiantes de secundaria del distrito de Chimbote (Perú), de entre 12 y 17 años. Se halló que en la estructura factorial verifico un ajuste aceptable de un modelo final re-especificado (M8-1) con valores con mejor ajuste absoluto ($X^2/gl < 5$; $GFI > ,95$; $RMSEA < ,08$ y $SRMR < ,08$), un ajuste comparativo más favorable (CFI y $TLI > ,95$), además un ajuste parsimonioso con valores inferiores al primer modelo ($AIC = 201,13$ y $68,98$). En su fiabilidad, se presenta los valores de consistencia interna según el coeficiente de consistencia interna Omega de .80, donde la valoración es aceptable. Se concluye que la Escala de Procrastinación Académica (EPA) es una medida que puede emplearse en la actividad de la Psicología educativa e investigativa, obteniendo una adecuada validez y puntuaciones fiables en población peruana.

Palabras clave: Procrastinación académica, validez, confiabilidad, cuestionario, Secundaria.

The academic procrastination scale: validity and reliability in a sample of Peruvian students

Abstract: The study aimed to evaluate the evidence of validity and reliability of the Academic Procrastination Scale in Peruvian students. The sampling was stratified: 366 high school students from the Chimbote district (Peru), between 12 and 17 years old. It was found that in the factorial structure I verify an acceptable adjustment of a re-specified final model (M8-1) with values with better absolute adjustment ($X^2/gl < 5$; $GFI > ,95$; $RMSEA < ,08$ and $SRMR < ,08$), a more favorable comparative adjustment (CFI and $TLI > ,95$), in addition to a parsimonious adjustment with values lower than the first model ($AIC = 201.13$ and 68.98). In its reliability, the internal consistency values are presented according to the Omega internal consistency coefficient of .80, where the valuation is acceptable. It is concluded that the Academic Procrastination Scale (EPA) is a measure that can be used in the activity of educational and research Psychology, obtaining adequate validity and reliable scores in the Peruvian population.

Keywords: Academic procrastination, validity, reliability, questionnaire, Secondary.

El escenario del colegio implica retos, cambios y desarrollo de competencias (Chan, 2011) que involucra niños y adolescentes que exponen la idea de realizar las cosas con mayor rapidez y en menor tiempo posible y que no requieran de mucho esfuerzo. Por esta razón, cuando exista la obligatoriedad de cumplir con alguna tarea, el estudiante

podría elegir por dos opciones: empezar la actividad y no concluirla, o no iniciar la tarea. El fenómeno descrito previamente es lo que se conoce como la procrastinación, a la actividad de postergar la tarea académica (Guevara, 2017).

Según Anders (2016, citado por Duran y Moreta, 2017) la palabra *procrastinación* viene del latín *procrastinare*, que significa "posponer o dejar ciertas actividades para otra oportunidad o instante". Steel & Ferrari (2013) manifiestan que este fenómeno se muestra como una dificultad en los procesos

Recibido: 03/09/2019 - Aceptado: 13/11/2019 - Avance online: 19/12/2019

*Correspondencia: Martín Noé-Grijalva.

Universidad César Vallejo-Perú.

C.P: 7124, Trujillo, Perú.

E-mail: hnoe@ucv.edu.pe

de autorregulación “que provoca la demora voluntaria de actividades planificadas, aunque se anticipe una situación peor como consecuencia de la demora”. Afecta a los alumnos en el plano escolar, sea por bajas calificaciones o ausentismo académico. A ello, Cardona (2015, p.26) afirma que “la procrastinación representa una dificultad de autorregulación particularmente significativa, ya que describe la discrepancia entre las intenciones o planes de acción y las conductas que efectivamente lo llevarían a la práctica”.

Si bien es cierto el problema de procrastinación se ha presentado a lo largo de los años, fue considerado por mucho tiempo como parte usual de la vida del ser humano. Sin embargo, con el surgimiento de la revolución industrial y el apogeo de la competitividad, se evidenció que afectaba notablemente en el desarrollo de las empresas (Ferrari & Emmons, 1995). Es así, Garzón y Gil (2017) indican que una de las diferentes variables por las que los alumnos desistían de acudir a un centro de estudios, era producto de lo que actualmente llamamos procrastinación académica.

Estudios en países no occidentales como Turquía muestran que un 83% de estudiantes del nivel secundario procrastinan (Klassen & Kuzucu, 2009). Onwuegbuzie (2004) menciona que el 41.7% de los alumnos que van a la Universidad procrastina sobre la forma en que escriben un trabajo final, el 39.3% sobre el estudio ante los exámenes y un 60% lo hace cuando intenta tener un ritmo semanal de lectura.

El fenómeno descrito también se manifiesta en nuestra población latina. En así, que Quant & Sánchez (2012) indican que en nuestro continente aproximadamente el 61% de las personas procrastinan y el 20% lo hacen de manera crónica, siendo esto un patrón concurrente de comportamiento.

Ante ello podemos afirmar que la procrastinación es la tendencia en dejar las actividades académicas para después ir postergando la realización de la ejecución de la tarea generando ansiedad por el incumplimiento (Busko, 1998).

Por lo tanto, la procrastinación académica puede tener diversos factores motivacionales según Steel (2007). El factor de *Expectativa* alude a la forma en la que se visualiza la tarea a realizar; el de *Valoración* alude a que ciertas actividades académicas resultan tener mayor placer y atraer más la atención que otras, de esta manera el sujeto asigna un valor determinado a cada tarea a realizar; el de *Impulsividad* alude directamente a la motivación que tiene la persona hacia la tarea asignada, en consecuencia, de ello, se tiene una alta probabilidad de procrastinar, esto bajo la perspectiva que el trabajo tendrá como resulta una baja recompensa; el de *Demora de la satisfacción* es paralelo al tiempo de respuesta y los beneficios que pueda traer consigo el llegar a concluir una actividad. En cambio, Steel (2007) establece dos factores ambientales predecibles: Tiempo de recompensas y castigos; y Aversión a la tarea.

Existen diferentes modelos, que explican la visión de la procrastinación desde diferentes perspectivas y corrientes dentro de la Psicología (Skinner, 1977, citado por Carranza y Ramírez, 2013): en el *modelo conductual*, las conductas de postergación propiamente han sido retroalimentadas por diversos factores del ambiente, que han permitido la continuación de este tipo de acciones; en el *modelo cognitivo de Wolters*, la procrastinación implica un procesamiento de información disfuncional que involucra esquemas desadaptativos relacionados con la incapacidad y el miedo llevando al comportamiento de aplazamiento; en el *modelo cognitivo-conductual* (Ellis y Knaus, 1977; citado por Álvarez, 2010) los sujetos tienden a plantearse metas u objetivos que son altas o poco reales que por consiguiente llevan al fracaso.

Según Schouwenburg (2004), hay dos tipos de procrastinación académica: esporádica y crónica. La primera se relaciona con actividades académicas concretas, debido a carencias en la gestión del tiempo. La segunda se refiere al hábito generalizado de demorar la dedicación al estudio.

Luego la procrastinación académica presenta diferentes componentes, cognitivos, conductuales y afectivo-emocionales (Alegre, 2013). Estos tipos son descritos por Hernández (2016): el *Componente cognitivo* se refiere al uso continuo de racionalizaciones o excusas para postergar las acciones; el *Componente conductual* se vincula con la impulsividad, distracción y una notable incoherencia entre lo que se pretende hacer y lo que se termina por ejecutar; el *Componente emocional*, tienden a fracasar en su actividad académica.

Por su parte, Ellis & Knaus (2002) presentan una serie de características que permite identificar a las personas que procrastinan sus actividades académicas: *Creencias irracionales*, que conlleva a lo sujetos a que observen como personas incapaces de llevar a cabo una tarea; *Ansiedad y catastrofismo*, que se refiere a que el sujeto se siente cargado y cansado por las pocas probabilidades que halle para obtener algún éxito que le produzca satisfacción; *Perfeccionismo y miedo al fracaso*, cuando se posterga una actividad y esto se justifica por falta de tiempo por otro lado son perfeccionistas y autoexigentes que se trazan metas poco realistas; *Rabia e Impaciencia*, que son aquellas personas perfeccionistas, que al no poder cumplir con propósitos que se han fijado se muestran agresivos contra sí mismos; *Necesidad de Sentirse Querido*, que es la necesidad que sienten las personas de obtener logros, alcanzar metas, culminar propósitos con el fin de conseguir algún reconocimiento o aceptación de los demás; *Sentirse Saturado*, cuando llega el momento de entregar las tareas y hay una acumulación de trabajos que no se han finalizado.

La evidencia científica muestra que la procrastinación académica es vista por muchos como uno de los causantes del fracaso escolar, la deserción en la escuela, y de otros fenómenos que afectan la vida académica de los jóvenes a largo plazo (Rodríguez y Clariana, 2017).

Ante el problema expuesto, muchos investigadores quisieron brindar información e instrumentos que guiados por una teoría con mayor incidencia en el plano cognitivo – conductual, pudieran apoyar en la correcta identificación de los diferentes factores que afectan a la población peruana. Es así,

que se hizo una revisión de investigaciones psicométricas del procrastinación. Quinde (2014) realizó un estudio sobre propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica, que encontró una adecuada capacidad de discriminación (0,25-0,88) con una varianza total de 67,97%, y un alfa a la escala total de 0,92). Guevara (2017) realiza un análisis factorial confirmatorio de la Escala de Procrastinación Académica y obtiene valores de ajuste insuficientes (CFI = .853 y GFI = .922) para confirmar la medición de la variable por estructura bifactorial, y su confiabilidad alcanza valoraciones de muy respetable. Domínguez, Villegas y Centeno (2014), en su análisis factorial confirmatorio de la Escala de Procrastinación Académica, los resultados se ajustan a la estructura de dos dimensiones y la confiabilidad presenta valores elevados. Obtuvo una fiabilidad de 0.816 en el total; de ,821 en el primer factor de autorregulación académica; y de ,752 en el segundo factor de postergación de actividades.

Para la presente investigación, se eligió la Escala de Procrastinación Académica creada por Busko (1998), pero adaptada por Álvarez (2010), que reporta bondades psicométricas en una muestra de universitarios.

Considerando la existencia de estudios psicométricos que han trabajado la procrastinación académica en una población universitaria; el estudio psicométrico busca otro escenario en edad y contexto escolar. Además de verificar la fiabilidad y la validez de la estructura unifactorial de la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998) adaptada por Álvarez (2010) que garanticen su uso en el contexto de educación secundaria y en población de adolescentes.

Los resultados permitirán aportar sobre las evidencia psicométricas de una escala en un contexto de educación básica, que permita la evaluación de la procrastinación académica. Además el instrumento servirá de ayuda al trabajo de la Psicología Educativa.

MÉTODO

El tipo de investigación es instrumental, que pretende o propone la adaptación de un instrumento o herramienta ya existente a

un nuevo contexto de aplicación pertinente al momento actual. De modo que, con el suficiente sustento teórico y razones para investigar, se proponga una escala en beneficio general (Ato, López-García, & Benavente, 2013).

PARTICIPANTES

Se contó con la participación de 366 adolescentes, estudiantes de Secundaria, siendo el muestreo de tipo intencional, de entre los 12 y los 19 años ($M=14,4$; $DT=1,50$). El 50.2% eran mujeres y el 49.7% hombres. Un análisis de comparación de medias evidenció que no existe diferencias significativas en el promedio de las puntuaciones de procrastinación entre hombres y mujeres, $t_{(364)}=1,518$; $p=0,130$; $d=0,160$; IC 95% $-0,347-2,694$. Los estudiantes pertenecen a 19 instituciones educativas de Chimbote-Perú.

En relación a los temas éticos, se entregó un consentimiento informado previo al llenado del cuestionario en donde se le explicaba las condiciones del anonimato, y su participación voluntaria y el objetivo de la investigación, así como el uso de los resultados.

INSTRUMENTO

El instrumento que se utilizó en el trabajo de investigación es la Escala de Procrastinación Académica, creada por Busko (1998). Está constituida por 16 reactivos, con cinco alternativas de respuesta (nunca, pocas veces, a veces, casi siempre y siempre). Se puntúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos. Presenta una fiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach de ,86. Su adaptación al español por Álvarez (2010), con una fiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach de ,80. La administración de la escala es de forma individual o colectiva. Generalmente, la realización del cuestionario lleva entre 8 y 12 minutos, y en el caso del tiempo total no supera los 17 minutos. Esto permite que se evalúe con fiabilidad la propensión hacia la procrastinación académica.

PROCEDIMIENTO

Luego de que el instrumento fue aplicado en las diferentes instituciones educativas de la ciudad de Chimbote (Perú), se realizó en primera instancia la eliminación de los test que no fueron llenados completamente. A los tests válidos se les asignó un número, para luego ingresar los datos en una hoja de cálculo del programa Excel. Luego se exportaron dichos datos al programa SPSS 24, para determinar la validez a través del análisis de la estructura interna, así como la media, desviación estándar y otras medidas. Además, como segundo paso se usó el programa AMOS 26 para conocer la asimetría y curtosis, y realizar el análisis factorial confirmatorio, con el objeto de determinar si el modelo propuesto por la autora Young se ajusta a la información recogida en la población estudiada.

Finalmente, la confiabilidad fue analizada mediante el coeficiente Omega, usando el programa R versión 3.6.1. Las cargas factoriales fueron diferentes y las asimetrías estaban entre -1.5 a 1-5, cumpliéndose los requisitos para aplicar Omega.

ANÁLISIS DE DATOS

Siendo los ítems con respuesta en escala tipo Likert (variables ordinales), entonces se procedió aplicar el Análisis Factorial Confirmatorio con ayuda del método de Mínimos Cuadrados Generalizados, usando para ello la matriz de varianzas y covarianzas (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 2010). Para la evaluación de los modelos, se utilizó como criterio las medidas de bondad de ajuste $GFI \geq ,95$, $AGFI \geq ,95$, $RMSEA \leq ,08$, $CFI \geq ,95$, $TLI \geq ,95$ (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010), $SRMR \leq ,08$ (Hu y Bentler, 1998) y χ^2/gf cuyos valores oscilan entre 2 (Tabachnick y Fidell, 2007) y 5 (Wheaton, Muthen, Alwin, & Summers, 1977). Todo ello se calculó con ayuda del software estadístico AMOS 26. Además, se calculó a través del software estadístico R versión 3.6.1 el coeficiente de fiabilidad Omega (McDonald, 2013) para estimar de forma puntual e interválica, al 95% de confianza, la consistencia interna del instrumento, considerando valores

mayores a .70 como aceptables (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

RESULTADOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En la Tabla 1 se presentan los valores descriptivos de las puntuaciones derivadas de la aplicación de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de Secundaria de Chimbote. La puntuación promedio inferior fue para el ítem 6 ($M=1.54$) y la superior para el ítem 3 ($M=3.19$). La desviación estándar oscila entre .99 y 1.31. Los valores de asimetría y curtosis se ubican dentro del intervalo ± 2 , a excepción del reactivo 6 que presenta un valor de curtosis ligeramente superior al intervalo mencionado ($g^2=3.02$). Se estima que hay presencia de normalidad univariada. Finalmente, en lo que concierne a los valores de correlación ítem-factor, se presentan valores que varían de .22 a .58 (aceptables), a excepción de los reactivos 4, 6, 15 y 16 que presentan valores inferiores a .20 (inaceptables) (Kline, 1998). Además, por medio del test de Mardia se comprobó que había normalidad multivariada (Korkmaz, Goksuluk y Zararsiz, 2015).

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

La escala que mide la variable procrastinación académica usada para la presente investigación está estructurada de 16 ítems agrupados en una sola dimensión, mismo que se suministró en una muestra de 366 participantes, del tal manera que de los puntajes obtenidos se realizó un análisis factorial confirmatorio por medio del método de Mínimos cuadrados Generalizados (Fernández, 2015; Lara, 2014). Se reporta el primer ajuste absoluto, por medio del el valor de chi cuadrado sobre grados libertad ($X^2/gl=5,79$), el índice de bondad de ajuste ($GFI=.85$); el error cuadrático medio de aproximación ($RMSEA=.115$), y el residuo estandarizado cuadrático medio ($SRMR=.093$); el ajuste comparativo por medio de su índice ($CFI=.61$) y el índice de Tucker-Lewis ($TLI=.55$).

Se procedió a presentar modelos re-especificados, debido a la presencia de pesos factoriales estandarizados bajos y errores correlacionados altos (Escobedo, Hernández, Estebané y Martínez, 2016). En el primer modelo re-especificado se retiraron los

Tabla 1
Media, desviación estándar, asimetría, curtosis y correlación ítem-factor ($n=366$)

Ítems	Media	DE	Asi	Curt	Ítem Factor
					r_{itc}
1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto	2,81	1,08	,07	-,45	,26
2. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	2,91	1,15	-,04	-,74	,38
3. Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.	3,19	1,19	-,20	-,76	,22
4. Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.	2,82	1,21	,10	-,79	,14
5. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda	2,32	1,19	,49	-,73	,45
6. Asisto regularmente a clases.	1,54	1,06	2,00	3,02	,17
7. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	2,05	,99	,63	-,24	,53
8. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	2,36	1,21	,40	-,88	,28
9. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan	2,22	1,19	,54	-,73	,32
10. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio	1,96	1,06	,97	,25	,50
11. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	2,45	1,07	,26	-,62	,42
12. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.	2,07	1,05	,67	-,37	,58
13. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	2,23	1,08	,41	-,75	,54
14. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	2,27	1,22	,63	-,58	,49
15. Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.	2,93	1,23	,04	-,85	,00
16. Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.	2,98	1,31	,02	-1,00	-,02

Nota: DE=desviación estándar; Asi.=asimetría; Curt.=curtosis; r_{itc} =índice de correlación ítem-total corregido

reactivos 4, 15 y 16, que obtuvieron pesos factoriales inferiores a .20 y se incluyeron las correlaciones entre los errores de medida de los ítems 8 y 9, que presentaron una modificación de índice de 226,51. En el segundo modelo re-especificado se retiraron los reactivos 1, 3, 4, 6, 8, 9, 15 y 16, que reportaron valores inferiores a .30. En el tercer modelo re-especificado se obtuvieron valores con mejor ajuste absoluto ($X^2/gf=3$; $GFI=.96$; $RMSEA=.048$ y $SRMR=0,34$), un ajuste comparativo más favorable ($CFI=.98$ y $TLI=.97$), además de un ajuste parsimonioso con valores inferiores al primer modelo ($AIC=666,08$ y $68,98$).

En la Figura 1 se presentan los valores de pesos factoriales estandarizados del modelo M16-1, donde se reporta valores de .23 a .71 a excepción de los reactivos 4, 15 y 16 que

presentan valores inferiores a .20.

En la Figura 2 se muestran los valores del modelo M13-1, donde se reporta valores de .21 a .71, siendo el valor más bajo para el reactivo 7 y el más elevado para el reactivo 11, asimismo, el valor de los errores correlacionados (8 y 9) es de .78.

En la Figura 3 se muestran los pesos factoriales estandarizados del modelo M8-1, donde los valores van de .37 a .72.

ANÁLISIS DE CONSISTENCIA INTERNA

En la Tabla 3, se presenta los valores de consistencia interna según el coeficiente de consistencia interna Omega, de tal modo que el primero modelo presenta un valor de .73, el segundo modelo un valor de .77 y el tercer modelo de .80, donde la valoración es

Tabla 2
Índices de ajuste global (n=366)

Modelo	Ajuste Absoluto				Ajuste Comparativo		Ajuste Parsimonioso
	X ² /gf	GFI	RMSEA (IC 90%)	SRMR	CFI	TLI	AIC
M16-1	5,79	,85	,115 (.106–,124)	,093	,61	,55	666.08
M13-1	2,30	,94	,060 (.047–,072)	,056	,93	,91	201,13
M8-1	1,85	,96	,048(.022–,072)	,034	,98	,97	68,98

Nota: M16-1=Modelo de 16 ítems; M13-1=modelo de 13 ítems; M8-1=modelo de 8 ítems; X²/gf=Chi cuadrado sobre grados libertad; GFI=índice de bondad de ajuste; RMSEA=error cuadrático medio de aproximación; SRMR=residuo cuadrático estandarizado; CFI=índice de ajuste comparativo; TLI=índice de Tucker-Lewis; AIC=criterio de información de Akaike

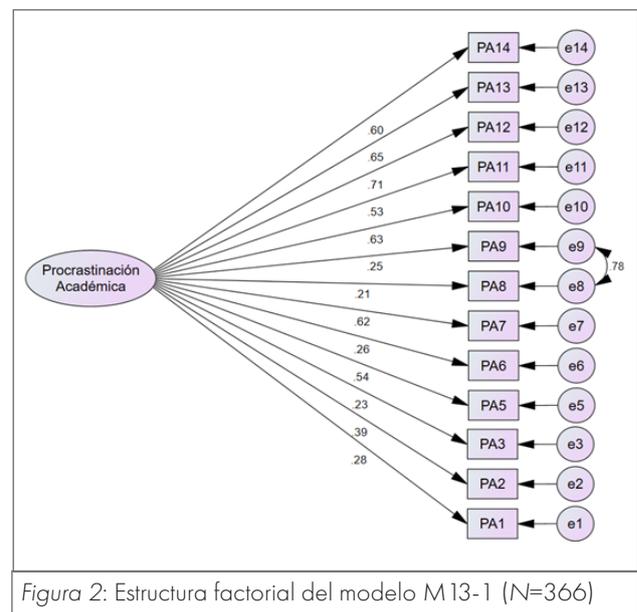
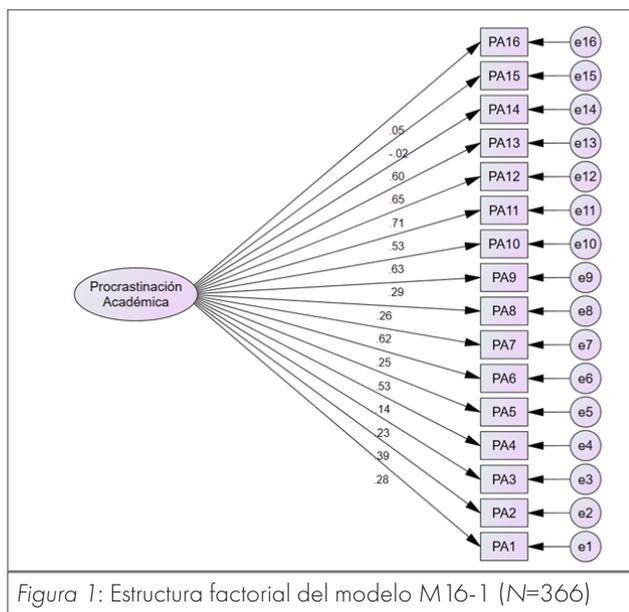
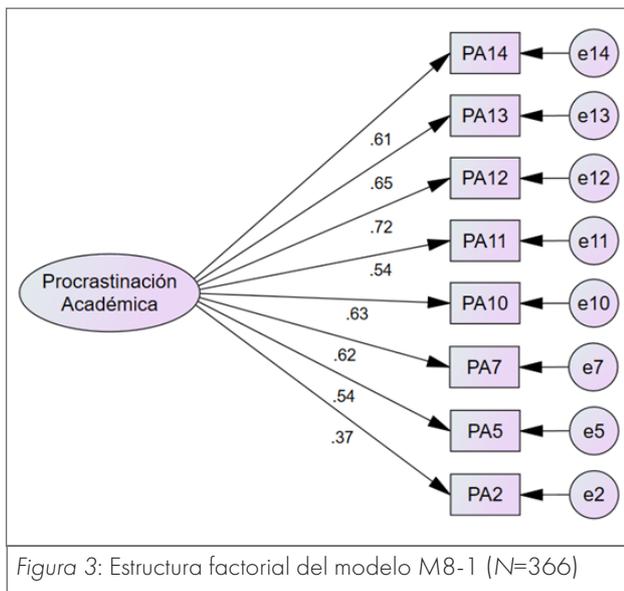


Tabla 3
Valores de consistencia interna (N=366)

Modelos	Nº ítem	M	DE	Asim.	Curt.	ω	IC 95%	
							LI	LS
M16-1	16	39,12	8,05	,15	,01	,73	,69	,77
M13-1	13	30,39	7,58	,30	-,04	,77	,74	,81
M8-1	8	18,27	5,72	,46	,24	,80	,77	,84

Nota: M16-1=Modelo de 16 ítems; M13-1=modelo de 13 ítems; M8-1=modelo de 8 ítems; ω =coeficiente de consistencia interna Omega; M=media; DE=desviación estándar; Asim.=asimetría; Curt.=curtosis; IC=intervalos de confianza; LI=límite inferior; LS=límite superior



aceptable (Campo y Oviedo, 2008).

DISCUSIÓN

El propósito de este trabajo fue examinar las evidencias psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica, estudiando la validez de constructo de la prueba mediante análisis factorial confirmatorio y la fiabilidad de la escala, en una muestra de estudiantes de Secundaria, y descartar la versión de 12 ítems de la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998), propuesta por Domínguez, Villegas y Centeno (2014) y en contraparte proponer una versión de 8 ítems.

Los resultados señalan que la Escala de Procrastinación Académica presenta índices de ajustes adecuados, a diferencia en otros estudios psicométricos realizados en muestra de universitarios y estudiantes de Secundaria (Domínguez, Villegas y Centeno 2014;

Guevara, 2017). Por otro lado, los resultados brindan evidencias satisfactorias de la estructura interna de la escala, confirmando su unidimensionalidad.

Respecto a la validez, se analizó la correlación ítem-test, hallando valores que varían de .22 a .58 (aceptables) en la EPA y por otro lado valores inferiores a ,20 (inaceptables) (Kline, 1993) en los reactivos 4, 6, 15 y 16. Similar resultado encontramos al de Domínguez, Villegas y Centeno (2014), que habían eliminado los reactivos 3, 4, 15 y 16. A diferencia, Álvarez (2010) encuentra índices de correlación entre 0.31 y 0.54 (aceptable). Se muestra que en la asimetría, los ítems 6, 7, 10, 12 y 14 presentan valores superiores ($< \pm 1.5$) y en la curtosis los ítems 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 13 y 15 presentan valores superiores ($< \pm 1.5$) reflejando ausencia de normalidad multivariada (Korkmaz, Goksuluk y Zararsiz, 2015). La eliminación de los ítems puede encerrar múltiples aspectos influyentes en la procrastinación académica en la muestra de estudiantes de secundaria y no se puede considerar concluyente debido a que el estudio ha evaluado colegios estatales y faltaría ver a las instituciones privadas. Además, hay que considerar que en el proceso de un estudio psicométrico se presentan eliminación de ítems de un instrumento (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013).

Por otro lado, los resultados del análisis factorial confirmatorio indican que los datos se ajustan a una dimensión de 8 ítems; Álvarez (2010) reporta que una dimensión de 16 ítems en concordancia con Busko (1998); a diferencia Domínguez, Villegas y Centeno

(2014) reportan 2 dimensiones en el EPA, que los índices de bondad de ajuste eran mayores en un modelo bifactorial a comparación del propuesto por Álvarez (2010).

En base a los hallazgos, se evidencia que en la nueva versión EPA-8 se agrupan ítems vinculados a edad (estudiantes secundaria) a diferencia del grupo etario usado por Álvarez (2010) y Domínguez, Villegas y Centeno (2014) que aplicaron en una muestra universitaria. Se puede analizar que en los ítems 3 y 4 los sujetos del nivel de secundaria tienen una visión diferente a los universitarios. Debido a que los estudiantes de secundaria al presentar una falta a su clase encuentran mecanismos externos que le obligan a cumplir con sus tareas. En cambio en los universitarios sus mecanismos son libres y no obligatorio de cumplir en su mayoría conllevando a posterior a generar fracaso en su rendimiento asociado a una ansiedad por seguir postergando el cumplimiento de sus tareas. Al respecto, Chan (2011) estudio la Procrastinación Académica como predictor del rendimiento académico en una población de universitarios, que reporta una baja competencia académica, involucrado en no presentar los productos, y no estudiar para los exámenes. Solomon y Rothblum (1984) nos mencionaba que la procrastinación académica implica una situación de ansiedad debido a la postergación de las tareas.

Respecto a la fiabilidad por consistencia interna, se calculó el coeficiente Omega. Se observa en el tercer modelo re-especificado valores aceptables (Campo y Oviedo, 2008) para la escala en su versión unidimensional. Así mismo, se reportan similares índice de fiabilidad por Álvarez (2010) y Domínguez, Villegas y Centeno (2014), que usaron alfa de Cronbach. Los reportes en las diversas investigaciones nos indican que las puntuaciones obtenidas tiene una estabilidad en relación al instrumento que mide EPA.

El estudio presenta algunas limitaciones que las investigaciones futuras con la EPA deben tomar en consideración. En primer lugar, los sujetos del estudio no eran representativos de la totalidad de los estudiantes de Chimbote, debido que no se consideró a las instituciones

educativas particulares. En segundo lugar, no se examinó otra propiedad en la fiabilidad como un test-retest, importante para evaluar la variabilidad de puntuaciones en el tiempo. Además, no se controló el sesgo de deseabilidad social que puede afectar la calidad de las respuestas.

Como conclusión, los hallazgos demuestran que el EPA (versión de 8 ítems) cuenta con evidencias psicométricas de validez y fiabilidad para ser considerada una medida de evaluación de la procrastinación académica para estudiantes de educación básica y recomendable para el trabajo en la práctica de la psicología educativa o en la investigación.

• **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista Persona, 13*, 159-177.
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones, 1*(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Nueva York: The Guilford Press.
- Busko, D. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model. *Tesis de maestría no publicada*. Guelph, Ontario: University of Guelph.
- Campo, A., & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una Escala: La Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública, 10*(5), 831-839.

- Cardona, L. (2015). *Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios* (Tesis de grado) Universidad de Antioquia, Medellín.
- Carranza, R., & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor e el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Revista temática psicológica*, 7(1), 53-62.
- Domínguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014) Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Durán, C., & Moreta, C. (2017). *Relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en una muestra de estudiantes universitarios de Psicología: Caso Pucesa*. (Tesis de grado) Pontificia Universidad Católica de Ecuador.
- Durand, C., & Cucho, N. (2016). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Lima Este* (Tesis de grado) Universidad Peruana Unión.
- Elosua, P. (2011). *Prácticas de psicometría. Manual de procedimiento*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming procrastination*. NY: New American Library
- Escobedo, M. T., Hernández, J. A., Estebané, V., & Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Ferrari, J., & Emmons, R. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(1), 135.
- Ferrando, J., & Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). El papel de procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Guevara, P. (2017). *Propiedades psicométricas de la escala procrastinación académica en adolescentes del distrito de Víctor Larco Herrera* (Tesis de grado). Lima, Perú: Universidad César Vallejo.
- Hair, J., Black, B., Babin, B, Anderson, R., & Tatham, R. (2010). *Multivariate Data Analysis 7th edition*. New York: Pearson.
- Hernández, G. (2016). *Procrastinación académica, motivos de procrastinación y bienestar psicológico en alumnos de ingeniería industrial de una Universidad de Trujillo* (Tesis de grado). Universidad Privada del Norte, Trujillo.
- Hu, L., & Bentler, P. (1998). Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to Underparameterized Model Misspecification. *Magazine Psychological Methods*. 3(4), 424 – 453.
- Klassen, R., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Kline, P. (1993). *A Handbook of Test Construction*. New York: Methuen.
- Korkmaz, S., Goksuluk, D., & Zararsiz, G. (2015). MVN: multivariate normality tests. *R package version*, 4.
- McDonald, R. (2013). *Test theory: A unified treatment*. New York: Psychology Press.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi:10.7334/psicothema2013.24>
- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.

- Quant, D., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59.
- Quinde, J. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica en universitarios entrerrianos. En *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XII Encuentro de Investigadores* (Vol. 6, No. 2, pp. 35-68).
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>
- Ruiz, M., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 34-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Revista studiositas*, (5)2, 88-93.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: an epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Schouwenburg H. C. (2004). Perspectives on counseling the procrastinator. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 197-208). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tabachnick, B., Fidell, S., & Ullman, J. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. & Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological methodology*, 8, 84-136. <http://dx.doi.org/10.2307/270754>