

*Proceedings of 1st International
Congress of Educational Sciences and
Development
(8-11 october, 2013. Santander-Spain)*

Colección:

Proceedings of International Congress of
Educational Sciences and Development



Directores:

Bermúdez Sánchez, M^a de la Paz

Ramiro Sánchez, M^a Teresa

*Proceedings of 1st International Congress of Educational Sciences and Development
(8-11 october, 2013. Santander-Spain)*

© Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC)

*Colección: Proceedings of International Congress of Educational Sciences and
Development*

Idiomas de publicación: Castellano e inglés.

Edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

CIF: G-23220056

Facultad de Psicología. Universidad de Granada. 18011, Granada (España).

Tel y fax: +34 958 161708.

E-mail: info@aepc.es.

Web: <http://www.aepc.es>

Printed in Granada, Spain.

ISBN-13: 978-84-697-1013-5

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los artículos publicados en el *Proceedings of 1st International Congress of Educational Sciences and Development (8-11 october, 2013. Santander-Spain)*, son de responsabilidad exclusiva de los autores; asimismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ARTÍCULOS/ARTICLES	Págs.
Estudio de las fortalezas psicológicas en educación infantil Olivia López Martínez, Eugenia Piñero Ruiz y Julián Jesús Areense Gonzalo	1-6
The development of creative thinking in preschool and school age children Stefania Molteni & Eleonora Farina	7-11
Las habilidades socioemocionales en educación primaria: diferencias evolutivas y sexuales Ángeles Melero, Elena Briones, Raquel Palomera y Ana García-Gámez	12-16
Dislexia en escolares de primaria: ¿afectado el ámbito verbal? Cristina de la Peña Álvarez	17-20
Perfil evolutivo de los niños diagnosticados TEA versus niños neurotípicos: Inventario del Desarrollo Battelle M. Inmaculada Fernández Andrés, Gemma Pastor Cerezuela, Raúl Tárraga Mínguez, Bárbara Galán Cubero y Arantxa Juan Lisarse	21-25
ADHD symptoms and its association with prosocial and aggressive behaviours at school Javier Martín Babarro, Elisaveta Georgieva Kostova, Mirko Antino y Javier Aroztegui Vélez	26-30
¿Existen diferencias según género en ansiedad escolar en función de las dificultades interpersonales? Nelly Lagos-San Martín, José Manuel García-Fernández, Carolina González Maciá, María Vicent Juan, María Isabel Gómez-Núñez y Cándido Inglés Saura	31-35
La evaluación del ajuste en la adolescencia desde una perspectiva positiva: análisis psicométrico de las Escalas Magallanes de Adaptación (EMA) Lucía Jiménez, M. Victoria Hidalgo y Susana Menéndez	36-39
¿Perciben los padres y profesores la misma motivación en niños de 2 a 3 años que ellos mismos? Jana Blanco Fernández, Ana María de Caso Fuertes, Gloria Navas Fernández y Ramón Álvarez Esteban	40-43
Análisis de personalidad en alumnos agresores implicados en episodios de violencia escolar: programa PRODICE José Jesús Gázquez Linares, M ^a del Mar Molero Jurado, M ^a del Carmen Pérez Fuentes e Isabel Mercader Rubio	41-44

ESTUDIO DE LAS FORTALEZAS PSICOLÓGICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Olivia López Martínez^{*}, Eugenia Piñero Ruiz^{*1} y Julián Jesús Areñe Gonzalo^{**}

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia; **Departamento de Ciencias Socio-sanitarias de la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia.*

RESUMEN. La psicología positiva, pretende mejorar la calidad de vida y prevenir trastornos mentales. Pretende el fomento de cualidades positivas, apoyándose en las virtudes y fortalezas psicológicas. Nuestro objetivo es analizar estas fortalezas en alumnado de educación infantil. La muestra estuvo compuesta por 226 alumnos de 3º de educación infantil. Se realizó un estudio descriptivo de virtudes y fortalezas psicológicas. Destacaron las virtudes de humanidad y templanza y en el polo bajo, la justicia. Virtudes y fortalezas aparecen en mayor medida en niñas. El estudio de las fortalezas está en sus inicios, pero consideramos que su desarrollo es muy importante como factor favorecedor del desarrollo.

ABSTRACT. The aim of positive psychology is to improve quality life and to prevent mental disorders. Its aim is to promote positive qualities, based on virtues and psychological strengths. Our objective is to study these strengths in childhood. The sample was composed by 226 children from 3th grade. We described virtues and psychological strengths. The virtues of humanity and temperance were higher and justice was lower. Both virtues and strengths were higher in girls. Research of the strengths of character is in its beginnings. We aim to show the relevance of virtues and strengths to promote positive development.

Introducción

Coincidiendo con los cambios sociales, se está produciendo un cambio de paradigma en educación y psicología, que han dejado de centrarse en las debilidades del hombre para adoptar un carácter preventivo basado en el desarrollo de las fortalezas humanas. La psicología positiva de Seligman (1999, 2002), le recuerda a las escuelas su principal objetivo: enseñar a las personas a ser felices.

El objetivo de la psicología positiva es mejorar la calidad de vida y prevenir trastornos mentales y patologías, construyendo cualidades positivas, apoyándose en tres pilares: *emociones positivas; rasgos positivos e instituciones positivas* (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Centrándonos en los rasgos positivos, Peterson y Seligman (2004) hablan de “fortalezas” para referirse a manifestaciones psicológicas o recursos personales y proponen seis “virtudes generales” y veinticuatro fortalezas (ver tabla 1).

¹Correspondencia: Facultad de Psicología, Universidad de Murcia, Campus de Espinardo. 30100 – Murcia. E-mail: eugeniapr@um.es

Tabla 1. *Virtudes y fortalezas (Peterson y Seligman, 2004)*

SABIDURÍA	Creatividad
	Curiosidad
	Apertura Mental
	Deseo de aprender
	Perspectiva (Sabiduría)
CORAJE	Valentía
	Persistencia
	Integridad
	Vitalidad
HUMANIDAD	Amor
	Amabilidad
	Inteligencia social
JUSTICIA	Ciudadanía
	Equidad
	Liderazgo
TEMPLANZA	Capacidad de perdón
	Humildad
	Prudencia
	Auto-regulación
TRASCENDENCIA	Capacidad estética
	Gratitud
	Esperanza
	Humor
	Espiritualidad

Las virtudes son universales y reflejan rasgos positivos de la personalidad para alcanzar una buena vida (Peterson y Seligman, 2004). El concepto fortaleza se refiere a la manifestación psicológica de estas virtudes, los ingredientes psicológicos que las definen (Giménez, 2010, Giménez, Vázquez y Hervás, 2010, Vázquez y Hervás, 2008, 2009).

La escuela, además del lugar para aprender habilidades instrumentales y adquirir conocimientos es el lugar, y el momento, para trabajar el eje fundamental de esta nueva corriente: la felicidad (Moreno y Gálvez, 2010).

Psicología positiva y escuela se necesitan para extender el interés desde tareas instrumentales a otras vitales, desde el curriculum y los primeros niveles instruccionales, desde educación infantil.

Nuestro objetivo es analizar las fortalezas psicológicas como características individuales del alumnado de educación infantil.

Método

Participantes

La muestra constó de 226 alumnos (124 niños y 102 niñas) de educación infantil de dos centros, de entre 4 y 6 años, encontrándose la media en 4.55 años (D.T.=0.565). Su selección fue intencional y no probabilística.

Instrumento

Se empleó una versión adaptada de la selección de ítems realizada por Giménez (2010) del Cuestionario VIA-Youth que se transformaron en una hoja de observación para profesores, por la imposibilidad de que los sujetos cumplimentaran un autoinforme. Cada ítem tenía un formato de respuesta de escala Likert de 4 puntos (1 (Nunca) 2 (Rara vez) 3 (Frecuentemente) 4 (Siempre)).

Procedimiento

Se obtuvo el consentimiento de los padres y se presentó el proyecto y el instrumento a los tutores. Se sistematizaron informáticamente los datos para el análisis de virtudes y fortalezas y las comparaciones por sexo.

Resultados

Mostramos los estadísticos descriptivos y comparaciones por sexo de las 6 virtudes y los mismos análisis en las 24 fortalezas.

Los estadísticos descriptivos obtenidos para cada virtud aparecen en la Tabla 2.

Tabla 2. *Descriptivos y comparativa de virtudes según sexo.*

	Niño			Niña			U Mann- Withney
	Media	DT	Mediana	Media	DT	Mediana	
Sabiduría	5.45	0.87	5.40	6.09	0.72	6.00	4662.5***
Coraje	5.47	1.06	5.75	5.93	0.79	6.00	4344.5***
Humanidad	5.89	0.79	6.00	6.20	0.83	6.00	5115.0*
Justicia	5.33	0.83	5.33	5.78	0.68	5.67	4431.0***
Templanza	5.86	0.73	5.75	6.30	0.68	6.25	4272.5***
Trascendencia	5.75	0.52	5.80	6.03	0.51	6.00	5091.5*

Las virtudes con puntuación superior, en niños y niñas fueron la humanidad y la templanza. Con la puntuación más baja, encontramos la justicia. El rango de puntuaciones se encontraba entre 0 y 8, y la mayoría de la muestra obtuvieron puntuaciones medias por encima de los 5 puntos.

En cuanto al sexo, encontramos diferencias significativas en todas las virtudes, obteniendo siempre las niñas una puntuación superior. Las mayores diferencias aparecieron en sabiduría, coraje, justicia y templanza.

En cuanto a las fortalezas, las puntuaciones más altas en niños fueron las de capacidad de perdonar, espiritualidad y creatividad. En niñas, las superiores fueron apreciación de la belleza, creatividad y capacidad de perdonar.

En la Tabla 3 podemos observar las diferencias entre niños y niñas en las 24 fortalezas.

Tabla 3. *Descriptivos y comparativa de fortalezas según sexo.*

	Niño			Niña			U Mann- Withney
	Media	DT	Mediana	Media	DT	Mediana	
Curiosidad	5.11	1.21	5.00	6.26	1.25	6.00	4359.00***
Deseo de aprender	5.54	1.10	6.00	6.00	0.87	6.00	5908.00
Apertura Mental	4.84	1.05	5.00	5.43	1.00	6.00	4898.00***
Creatividad	6.19	1.19	6.00	6.59	1.09	6.00	4831.00***
Perspectiva	5.56	1.09	6.00	6.17	0.88	6.00	5011.00***
Valentía	5.37	1.26	6.00	5.65	1.02	6.00	5409.00*
Persistencia	5.68	1.47	6.00	6.30	1.21	6.00	4761.50***
Integridad	5.26	1.60	6.00	5.80	1.13	6.00	4846.50***
Vitalidad	5.58	1.29	6.00	5.98	0.93	6.00	4681.00***
Amor	6.09	.97	6.00	6.50	1.11	6.00	5561.50
Amabilidad	6.04	1.03	6.00	6.13	1.15	6.00	5585.50
Inteligencia social	5.96	0.82	6.00	6.46	0.81	6.00	5031.00***
Ciudadanía	5.54	1.05	6.00	5.98	1.02	6.00	4660.00***
Equidad	5.74	1.01	6.00	6.22	0.66	6.00	4680.50***
Liderazgo	4.72	1.13	5.00	5.13	1.19	5.00	4883.50***
Capacidad de perdón	6.72	0.98	6.00	6.74	1.02	6.00	5931.50
Humildad	5.19	.91	5.00	5.74	1.08	6.00	4715.50***
Prudencia	5.51	1.43	6.00	6.15	1.23	6.00	4651.50***
Auto-regulación	6.02	1.29	6.00	6.59	1.05	7.00	4758.50***
Capacidad estética	5.89	1.05	6.00	6.80	0.93	6.00	4137.50***
Gratitud	6.19	1.09	6.00	6.70	0.96	6.00	5187.50**
Esperanza	5.07	0.56	5.00	4.98	0.68	5.00	6073.00
Humor	5.00	0.82	5.00	5.13	0.69	5.00	6151.00
Espiritualidad	6.58	1.27	7.00	6.57	1.15	7.00	6133.50

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

Todas las fortalezas son superiores en niñas, excepto en espiritualidad, aunque las diferencias son significativas en 16 de las fortalezas.

Discusión

El estudio de las virtudes y fortalezas está en sus inicios (Linley et. al., 2007), especialmente en población infantil y no existen datos que permitan comparar nuestros resultados.

Las virtudes más presentes son humanidad y templanza. La humanidad se caracteriza por el amor, amabilidad e inteligencia en las relaciones, tiene carácter social. Podríamos afirmar los niños de educación infantil son socialmente virtuosos. La templanza, se caracteriza por la capacidad de perdonar, humildad, prudencia y autorregulación, también muy relacionadas con el buen desempeño social.

Las fortalezas más presentes en ambos sexos han sido la capacidad de perdonar y la creatividad. La creatividad se relaciona con innovación, genialidad, descubrimiento

(Sternberg y Lubart, 1997). En niños encontramos también espiritualidad y en niñas apreciación de la belleza. La espiritualidad, es una fortaleza de la trascendencia junto con apreciación de la belleza, humor, excelencia, gratitud y esperanza. En cuanto a las niñas, también dentro de la trascendencia encontramos la apreciación de la belleza que caracteriza a niñas capaces de encontrar, reconocer y sentir emociones sutiles como el embelesamiento, admiración o éxtasis con respecto a lo bueno del entorno.

Comparando por sexo, las niñas presentan un desarrollo superior en las virtudes. Parece que estos rasgos de personalidad positivos caracterizan desde temprano más a las niñas que a los niños. Al comparar fortalezas, estas diferencias se diluyen, pero las niñas siguen superando en muchas. Esta pauta se ha encontrado en otros estudios, como los de Park, Peterson y Seligman (2006).

Este estudio pretendía explorar las fortalezas psicológicas en educación Infantil, centrando la atención en el objetivo de que la escuela sea un lugar feliz donde se facilite el bienestar de los niños,; que se desarrollen las fortalezas psicológicas del alumnado; y que el niño aprenda a ser feliz (Ellis, 2000).

Agradecimientos

Trabajo de investigación financiado por la Universidad de Murcia, Programa III (RESOLUCIÓN 730/2010 de fecha 17 de diciembre de 2010) concurso para la selección de proyectos conjuntos de investigación e innovación educativa a desarrollar entre profesores universitarios y de educación no universitaria, en el marco del Convenio de cooperación en materia de formación inicial y permanente del profesorado que ejerce en los niveles anteriores a la Universidad suscrito por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la CARM.

Referencias

- Carrera, A. (2011). La creatividad en Educación Infantil. *Aula del pedagogo*, 4.
- Ellis, A. (2000). *Usted puede ser feliz*. Barcelona: Paidós.
- Giménez, M. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-youth): Relación con clima familiar psicopatología y bienestar psicológico*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), 83-100.
- Linley, P., Maltby, J., Wood, A., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C., et al. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*, 43, 341-351.
- Moreno, B y Gálvez, M. (2010). La Psicología positiva va a la escuela. *Típica Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 1(6), 210-220.
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. (2006). Strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology*, 1, 118-129.
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues A Handbok and Classification*. Washington, D.C.: APA Press and Oxford University Press.
- Seligman, M. (1999). The presidents address. APA. 1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M. (2002). *La autentica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

- Sternberg, R. y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología Positiva Aplicada*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009) (Eds.). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*. Madrid: Alianza Editorial.

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN PRESCHOOL AND SCHOOL AGE CHILDREN

Molteni Stefania¹ & Farina Eleonora

University of Milano- Bicocca

RESUMEN. La creatividad parece estar relacionada con las competencias emocionales (Sánchez -Ruiz, Hernandez-Torrano, Pérez-González, Batey, y Petrides 2011; Hoffman y Russ, 2012) y es esencial para mejorar el bienestar psicológico y facilitar la adaptación de los niños al contexto. Este estudio tiene como objetivo investigar el desarrollo del pensamiento creativo en los niños en edad preescolar y escolar en relación con la edad, el género, la inteligencia no-verbal y la comprensión de las emociones. Fue evaluado un grupo de 361 niños de los 5 á los 11 años sobre su capacidad creativa, su inteligencia fluida y su comprensión de las emociones: los resultados mostraron que la competencia creativa no aumenta linealmente con la edad aunque los niños mayores realicen dibujos más originales y elaborados. Los hombres también resultan más creativos que las mujeres. Todos los niños son capaces de distinguir su producción entre creativa y no-creativa . De acuerdo con la literatura, la inteligencia no-verbal y la competencia emocional aumentan linealmente con la edad y no hay diferencias de género. Entre los tres aspectos investigados surgieron correlaciones interesantes.

ABSTRACT. Creativity proved to be related to emotional competences (Sanchez-Ruiz, Hernandez-Torrano, Pérez-González, Batey, and Petrides, 2011; Hoffman and Russ, 2012) and it is essential to enhance psychological well-being and to facilitate children's adaptation to the context. This study aims at investigating the development of creative thinking in preschool and school age children in relation with age, gender, non-verbal intelligence and emotion comprehension. A group of 361 children aged between 5 and 11 were assessed on: creative ability, fluid intelligence and emotion comprehension. Results showed that creative competence does not increase linearly with age, even if older children realize more original and more elaborate drawings than younger ones. Males are more creative than females. All the children are able to discriminate their production between creative and non-creative. In line with the literature, non-verbal intelligence and emotional competence increase linearly with age and there are no gender differences. Among the three investigated aspects interesting correlations emerged.

¹Correspondence: Università degli Studi di Milano Bicocca - Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa". Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 - 20126 Milano – Italy. E-mail: s.molteni10@campus.unimib.it

Introduction

Creativity is essential to enhance psychological well-being and to facilitate children's adaptation to the context. It is a complex phenomenon, a psychological potential present in each person; it is a meta-competence, an ability that can be applied in different fields. It has been long debated about the correlation between creativity and intelligence, but experts' opinions are still conflicting (Jauk, Benedek, Dunst & Neubauer, 2013; Kaufman & Plucker, 2011). According to Sternberg & O'Hara (1999) the relationship between intelligence and creativity may be declined into different possibilities: creativity can be a component of intelligence, intelligence can be a component of creativity, creativity and intelligence may overlap in part, may coincide or may not have anything in common.

Creativity is not easy to define, but if creativity is considered like a developmental changing (Feldman, 1999), childhood is a period particularly favorable for its increase. According to Rogers (1969), each child is competent in creative abilities, and fundamental are the role of the school and an attitude of unconditional trust in the capacity of the children, of absence of evaluation and a desire to get involved and share the children's point of view. Furthermore, some experts (Hoffman & Russ, 2012; Sanchez-Ruiz, Hernandez-Torrano, Pérez-González, Batey, & Petrides, 2011) have shown that emotional competences are related to creativity, but it is still unclear how this relationship vary in relation with other important aspects like age, gender and logical thinking. The present study aims at investigating the development of creative thinking in preschool and school age children in relation with age, gender and other psychological variables: non-verbal intelligence and emotion comprehension.

Method

Materials

We administered four test:

1. *Picture Completion Subtest of the Torrance Test of Creative Thinking (TTCT, Torrance, 1974)*: a test that measures the ability to realize creative products according to Torrance's 4 criteria: fluidity, the ability to produce many ideas; flexibility, the ability to varying category of idea; elaboration, the ability to add a lot of detail and elements; and originality. The task consist of 10 incomplete figures. Children are asked to complete the figures in order to create the image of something, possibly original, and to find a title for each drawing;

2. *Triangle Task (Pizzingrilli, 2012)*: a test that measures the ability to discriminate one's production between creative and non-creative. Children must complete the figure of a triangle, making a drawing first "like children usually do" and then, starting from the same shape of the triangle, making a creative drawing;

3. *Progressive Matrices (Raven, 1984, It. Validation by Belacchi, Scalisi, Cannoni, Cornoldi; 2008)* a test on fluid intelligence. Children must indicate the missing piece to complete an image;

4. *Test of Emotion Comprehension (TEC; Pons and Harris, 2000; Albanese & Molina; 2008)*: a test that evaluates nine components of emotion comprehension. At each child are told some stories of faceless characters, the request is to indicate the right emotion.

Participants

The study involved 361 children, aged between 5 and 11 (mean age: 95,98 months, SD= 18,58), balanced between males and females (182 males and 179 females) attending the last years of a kindergarten school and a primary school in Northern Italy. Parents' consent was obtained for each child.

Design

We conducted a cross-sectional research on the development of convergent and divergent thinking and emotion comprehension in children from kindergarten to primary school.

Procedure

Tasks were administered individually in a quiet separate room, during the lesson time. The room-setting included two chairs and a table. We balanced the order of administration of the tests.

Results

Results showed that creative competence does not increase linearly with age. Older children realize significantly more original ($p < .01$ Post hoc Tukey: Kindergarten-I / IV-V and II-III / IV-V = $p < .05$) and more elaborate ($p < .005$ Post hoc Tukey: Kindergarten-I / IV-V = $p < .01$; II-III/IV-V = $p < .005$) drawings than younger children, but they produce fewer ideas and less inter-differentiated, even if not in a significant way.

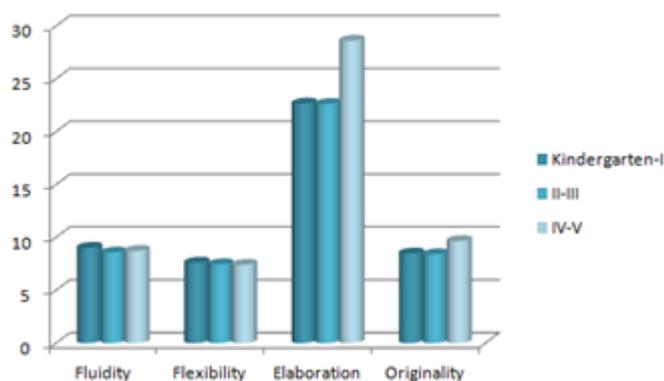


Figure 1. Mean scores at the Picture Completion Subtest, by attended class.

Males are also more creative than females (Fluidity: $p < .005$; Originality: $p < .005$; Elaboration: $p < .01$), they produce significantly more ideas, more original and with more details.

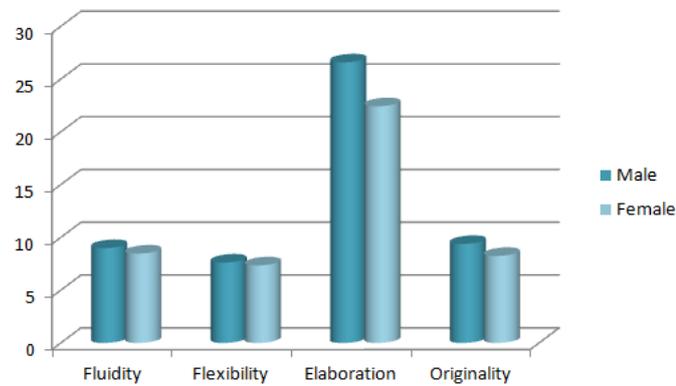


Figure 2. Mean scores at the Picture Completion Subtest, by gender.

All the children are able to discriminate their production between creative and non-creative ($p < .001$), even if in younger children the difference between creative and non creative drawing is more consistent. Males are more creative than female both in the non-creative and in the creative drawing.

Figure 3. Mean scores at the Triangle Task, by attended class and by gender.

On the other hand, in line with the literature, non-verbal intelligence and emotional competence increase linearly with age ($p < .001$) and there are no gender differences. Among the three investigated aspects interesting correlations emerged: non-verbal intelligence is significantly related to emotional comprehension ($p < .001$): they follow the same development. Non verbal intelligence is also closely related to elaboration ($p < .005$) and fluidity ($p < .05$). Emotional comprehension is also related to originality ($p < .05$) and elaboration ($p < .005$).

Discussion/Conclusions

Non-verbal intelligence and emotional competence increase significantly with the age, while creative abilities do not seem to be directly related to children's development: originality and elaboration increase with the age, but fluidity and flexibility remain constant or decrease, even if not in a significant way. Therefore, if creative ability is not directly related to the natural development of the child, context and personal experiences are fundamental. Children spend a lot of time at school with peers, so we hypothesized that a creativity training at school may be useful in order to develop this important skills.

References

- Albanese, O. & Molina, P. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del test di comprensione delle emozioni (TEC)*. (The development of emotion comprehension and its validations. Italian standardization of the Test of Emotion Comprehension). Milano: Edizioni Unicopoli.
- Feldman, D. H. (1999). The development of creativity. In R. J. Sternberg. (Eds.) *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, J. & Russ, S. (2012). Pretend Play, Creativity and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, American Psychological Association*, 6(2), 175-184.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B. & Neubauer, A. C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41, 212-221.
- Kaufman, J.C. & Plucker, J.A. (2011). Intelligence and Creativity. In R.J. Sternberg, S. Kaufman. (Eds.). *The Cambridge handbook of intelligence (771-783)*. New York: Cambridge University Press.
- Pizzigrilli, P. (2012). *Creativity. An investigation about how school children conceive the creative process*. LAP Lambert Academic Publishing.
- Pons, F. & Harris, P.L. (2000). *Test of Emotion Comprehension*. Sainte Foy: University of Oxford.
- Raven, J.C. (1984). *Coloured Progressive Matrices*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- It. Valid.(Eds.) Belacchi, C., Scalisi, T. G., Cannoni, E. & Cornoldi, C. (2008). *Matrici Progressive di Raven Forma Colore (CPM-47). Manuale d'uso e standardizzazione italiana*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Sánchez-Ruiz, M. J., Hernández-Torrano, D., Pérez-González, J.C., Batey, M. & Petrides, K. V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 35(4), 461- 473.
- Sternberg, R.J. & O'Hara, L.A. (1999). Creativity and Intelligence. In R.J. Sternberg, (Ed.) *Handbook of Creativity (251-272)*. New York: Cambridge University Press.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance Test of Creative Thinking: Technical-norms manual*. Bensenville: Scholastic Testing Services. It. Tr. Sprini, G. y Tomasello, S. (1989), *Test di pensiero creativo*, Firenze: Edizioni O.S.

LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: DIFERENCIAS EVOLUTIVAS Y SEXUALES

Melero, A.¹, Briones, E., Palomera, R. y García-Gómez, A.

Universidad de Cantabria, España

RESUMEN. Se presenta un estudio sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales en 4º (9-10 años) y 6º (11-12 años) de Educación Primaria (N=374). El objetivo del estudio fue exploratorio y consistió en averiguar las diferencias evolutivas y sexuales en cada una de las habilidades incluidas: Ansiedad, Relaciones Interpersonales, Autoconocimiento Emocional, Adaptabilidad, Estado de Ánimo, Manejo del Estrés, Asertividad, Empatía y Autoestima. Se obtiene que las diferencias sexuales alcanzan más relevancia que las evolutivas.

ABSTRACT. An study on social and emotional skills development in 4th (ages 9-10) and 6th (ages 11-12) grades of Elementary Education (N = 374) is presented. The aim of the study was exploratory and was to find out the developmental and sexual differences in each of the tested skills: Anxiety, Interpersonal Relationship, Self-concept, Emotional Awareness, Adaptability, Mood, Stress Management, Assertiveness, Empathy and Self-esteem. Sexual differences reach more relevance than developmental ones.

Introducción

Las habilidades socioemocionales son un conjunto de capacidades que forman parte esencial del desarrollo ontogenético e inciden en diversos aspectos de las personas. La justificación de su estudio se basa en la importancia de estos aspectos para el ajuste psicosocial y para el rendimiento en diversas facetas de la vida (escolar, interpersonal y laboral).

Un centro de interés de las investigaciones ha sido analizar las diferencias evolutivas y las sexuales. El que aquí presentamos, de naturaleza exploratoria, quiere contribuir en esta dirección abarcando, además de la preadolescencia (11-12 años), una edad mucho menos estudiada (9-10 años), ya que la mayoría de los estudios se concentran en la adolescencia, e incluyendo un mayor número de habilidades socioemocionales de las que es habitual encontrar en las investigaciones.

No hay un cuerpo suficiente de investigaciones que nos permita indicar, de manera sistemática, cuáles son las diferencias evolutivas y sexuales de todas las habilidades socioemocionales incluidas en este estudio. Autoestima, empatía y ansiedad concentran una importante proporción de los estudios. En general, en estas tres variables hay datos para afirmar que existen diferencias sexuales y evolutivas.

¹Correspondencia: Universidad de Cantabria, Departamento de Educación, Av. de los Castros s/n. 39005 - Santander, Cantabria (España). E-mail: meleroma@unican.es

Método

Participantes

Los participantes (N=374), niños y niñas de 4º y 6º de Educación Primaria, asistían a colegios públicos y concertados de Cantabria, tanto de hábitat urbano como rural. En conjunto, cubrían el abanico socioeconómico y sociocultural de esta zona de España (tabla I). De ellos, 193 eran niñas y 181 eran niños.

Tabla I. Número de participantes por curso y sexo.

	CUARTO CURSO			SEXTO CURSO			TOTAL
	NIÑAS	NIÑOS	TOTAL 4º	NIÑAS	NIÑOS	TOTAL 6º	
	70	56	126	62	62	124	
	31	26	57	30	37	67	
TOTAL	101	82	183	92	99	191	374

Diseño y procedimiento

Se trata de un diseño transversal, guiado por el objetivo de valorar las diferencias por edad/curso y sexo. Tras solicitar permiso a las familias, se aplicaron en los centros educativos los instrumentos con los que medimos las variables dependientes (tabla II).

Todos los instrumentos son autoinformes y se cumplimentaron en tres sesiones de no más de una hora en tres días diferentes y en presencia del tutor.

Tabla II. Instrumentos utilizados, variables medidas y rango.

Instrumentos	Variables socioemocionales	Rango
BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004)	Ansiedad	1-2
	Relaciones Interpersonales	1-2
	Autoconocimiento Emocional	1-4
EQ-i (Bar-On, 1997)	Adaptabilidad	1-4
	Estado Ánimo	1-4
	Manejo Estrés	1-4
	Asertividad	1-3
SSRS (Gresham y Elliot, 1990)	Empatía	1-3
	Autoestima	1-4
ESCALA DE AUTOESTIMA (Briones, Melero, Palomera y García-Gamez, 2012)	Autoestima	1-4

Resultados

Los descriptivos (media y desviación típica) pueden verse en la tabla III. No se incluye la variable *Asertividad* porque no alcanzó fiabilidad suficiente y se retiró de los

análisis. En *Ansiedad*, a diferencia del resto de las variables, una mayor puntuación indica menos posesión de esta variable.

Tabla III. Media (M) y desviación típica (DT) de las variables evaluadas.

	CUARTO			SEXTO		
	NIÑAS (M/DT)	NIÑOS (M/DT)	TOTAL (M/DT)	NIÑAS (M/DT)	NIÑOS (M/DT)	TOTAL (M/DT)
AUTOESTIMA	3,37 ,45	3,51 ,47	3,43 ,46	3,31 ,58	3,31 ,48	3,31 ,53
EMPATÍA	2,67 ,25	2,57 ,31	2,63 ,28	2,66 ,20	2,57 ,28	2,61 ,25
ANSIEDAD	1,51 ,24	1,57 ,19	1,54 ,22	1,48 ,23	1,52 ,22	1,48 ,22
AUTOCONOCIMI- ENTO EMOCIONAL	2,34 ,70	2,46 ,74	2,37 ,72	2,36 ,72	2,12 ,71	2,13 ,75
ADAPTABILIDAD	2,74 ,45	2,98 ,51	2,86 ,49	2,86 ,48	2,81 ,44	2,83 ,46
ESTADO ÁNIMO	3,49 ,41	3,45 ,45	3,48 ,43	3,37 ,53	3,33 ,43	3,35 ,48
MANEJO ESTRÉS	3,01 ,46	2,93 ,53	2,98 ,50	2,93 ,51	2,90 ,55	2,92 ,53
RELACIONES INTERPERSONALES	1,11 ,19	1,12 ,22	1,11 ,21	1,09 ,17	1,09 ,18	1,09 ,18

Tres variables alcanzaron normalidad estadística (*Ansiedad*, *Autoconocimiento Emocional* y *Adaptabilidad*) y se introdujeron en un MANOVA. El resto se sometió a análisis no paramétricos (U de Mann-Whitney). El modelo general del MANOVA salió significativo solo para la variable sexo ($F_{(3, 360)}=3,523$; $p=.015$).

En la comparación por curso/edad, hemos encontrado diferencias en autoestima ($Z=-2,128$, $p=.033$) y estado de ánimo positivo ($Z=-2,746$, $p=.006$) a favor de los niños y niñas de 4º curso. En la comparación por sexos, hemos obtenido diferencias en empatía ($F_{(1)}=4,468$; $p=.035$) y ansiedad ($Z=-4,048$, $p=.000$), con las puntuaciones más altas en ambas a favor de las chicas.

Respecto a las comparaciones intragrupo dentro de 4º curso, por un lado, y dentro de 6º, por otro, de nuevo usamos U de Mann-Whitney si la variable no presentaba normalidad, y la prueba T de Student en caso de normalidad. Empezando por 4º, comparando por sexo, se observa que los chicos obtienen más autoestima que las chicas ($Z=2,508$; $p=.012$) y éstas más empatía que ellos ($T_{(180)}=2,283$, $p=.024$). En el caso de 6º, desaparecen las diferencias en autoestima entre chicos y chicas, manteniéndose la misma diferencia en empatía ($Z=-2,301$; $p=.021$).

Discusión

Podemos sintetizar los resultados señalando que: a) frente a los sujetos de 6º, los de 4º presentan mejor ajuste psicológico al presentar puntuaciones mayores en autoestima y estado de ánimo positivo; b) las chicas, frente a los chicos, destacan en empatía pero experimentan más ansiedad; c) los chicos, frente a las chicas, sobresalen en autoestima pero solo en el caso de 4º.

Respecto a las diferencias evolutivas en autoestima, sabemos que es relativamente alta en la infancia, disminuyendo en la adolescencia (especialmente en las chicas) (Robins, Trzesniewsky, 2005). En cuanto a ansiedad, es clásico el resultado de

que las niñas puntúen más alto en los trastornos de ansiedad y lo mismo les ocurre a los adolescentes, en relación con los niños, en la ansiedad generalizada (Arenas y Puigcerber, 2009; Orgiles, Méndez, Espada, Carballo y Piqueras, 2012). Sin embargo, no hemos encontrado este último resultado en los preadolescentes de nuestra muestra respecto a los niños.

Diversos estudios llevan obteniendo durante las dos últimas décadas que las mujeres son más empáticas que los hombres en la adolescencia (Mestre, Frías y Samper, 2004; Mestre, Pérez, Samper y Martí, 1998; Retuerto, 2004; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006) y en la juventud (Retuerto, 2004). Los mismos resultados obtuvieron Fuentes (1989), con sujetos de 10 y 14 años, y Garaigordobil y Maganto (2011) con sujetos de 8 a 15, quienes tampoco encontraron importantes diferencias evolutivas.

Respecto a las diferencias sexuales en autoestima, el metaanálisis de Kling, Hyde, Showers y Buswell (1999) informa de un efecto pequeño pero consistente a favor de los hombres, de manera similar a lo encontrado aquí en el caso de 4º curso.

Conclusiones

En síntesis, podemos decir que hemos encontrado muy pocas diferencias evolutivas y que el sexo (y no la edad) parece más relevante a la hora de establecer diferencias, a juzgar porque es la variable que sale significativa en el modelo general del MANOVA. Las diferencias sexuales encontradas coinciden con las de la literatura científica.

Referencias

- Arenas, M.C. y Puigcerber, A. (2009). Diferencias entre hombres y mujeres en los trastornos de ansiedad: una aproximación psicobiológica, *Estudios de Psicología*, 3(1), 20-29.
- Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Briones, E., Melero, A., Palomera, R. y García-Gamez, A. (2012). *Escala de autoestima*, documento no publicado.
- Fuentes, M.J. (1989). Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 65-78.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Gresham, F.M. y Elliot, S.N. (1990). *The Social Skills Rating System*. MN: American Guidance Service.
- Kling, K.C., Hyde, J.S., Showers, C.J. y Buswell, B.N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500.
- Mestre, V. Frías, M.D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Mestre, V., Pérez, E., Samper, P. y Martí, M. (1998). Diferencias de género en empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *Iberpsicología*, versión on-line.
- Orgiles, M., Méndez, X., Espada, J., Carballo, J. y Piqueras, J. (2012). Síntomas de trastornos de ansiedad en niños y adolescentes: Diferencias en función de la edad y el sexo en una muestra comunitaria. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 5(2), 115-120.

- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables de género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339.
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.V. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA.
- Robins, R.W. y Trzesniewsky, K.H. (2005). Self-esteem across lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 21(3), 259-271.

DISLEXIA EN ESCOLARES DE PRIMARIA: ¿AFECTADO EL ÁMBITO VERBAL?

Cristina de la Peña Álvarez¹

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

RESUMEN. Antecedentes. La investigación actual en Dislexia pone de manifiesto que es un problema de tipo verbal. Esto nos lleva a pensar que el ámbito verbal de distintos procesos psicológicos superiores está implicado en esta dificultad de aprendizaje. El objetivo es analizar las diferencias en atención auditiva, memoria de trabajo verbal y distintas capacidades de la inteligencia verbal entre escolares disléxicos y escolares no disléxicos de Educación Primaria. **Método.** Participaron cincuenta alumnos con edades entre seis y doce años. Se realizaron análisis descriptivos y contrastes de diferencia de medias. **Resultados.** Los escolares disléxicos presentan un rendimiento significativamente inferior a los escolares sin dislexia en tareas de atención auditiva, memoria de trabajo verbal y diferentes capacidades de inteligencia verbal. **Conclusión.** Los disléxicos presentan dificultades en el ámbito verbal de determinados procesos psicológicos superiores. Esto tiene interesantes implicaciones educativas para la práctica docente y orientadora.

ABSTRACT. Antecedent. Current investigations in Dyslexia manifest that it's a verbal type of problem. That leads us to the conclusion that different higher cognitive functions are involved in this difficulty of learning. The goal is to analyze differences in auditory attention, verbal working memory and different abilities of verbal intelligence amongst dyslexic and non dyslexic students of Primary Education. **Methods.** Fifty students between six and twelve years took part in this study that consisted of descriptive analysis and the comparison of their test averages. **Results.** The result was that, compared with non-dyslexic, the performance of dyslexic scholars was significantly inferior in auditory tasks, verbal working memory and different capacities of verbal intelligence. **Conclusion.** Dyslexic scholars showed some difficulties in the verbal field of certain higher cognitive functions. This has some highly interesting educational implications for the teaching and school orientation practice.

Introducción

La Dislexia es una dificultad de aprendizaje asociada a la lectura con una fuerte implicación en el rendimiento académico, esto hace que sea un tema de permanente actualidad para los orientadores, fundamentalmente en Educación Primaria, que es cuando se desarrolla y consolida el proceso lector.

Las aportaciones de las investigaciones actuales sobre Dislexia ponen de manifiesto que se debe a una alteración en el procesamiento verbal (Suárez y Cuertos, 2012). Esta concepción, es avalada por los resultados de las técnicas de neuroimagen y

¹Correspondencia: C/ Almansa, 101, 28040, Madrid. E-mail: cristina.delapena@unir.net

electrofisiológicas que confirman el déficit en las áreas verbales del cerebro (Papanicolaou et al., 2003) y por las investigaciones con genética molecular que identifican la participación de ciertos genes en dislexia, concretamente implicados en diferentes aspectos del procesamiento verbal (Darki, Peyrand-Janvid, Matsson, Kere y Klingberg, 2012). Todo ello, nos lleva a plantearnos si el ámbito verbal de determinados procesos psicológicos superiores necesarios para la lectura está afectado en los escolares disléxicos; de tal manera que, proporcionemos una intervención que trabaje estos procesos psicológicos superiores y mejore la ejecución del proceso lector y del rendimiento académico.

Método

Muestra

En este estudio participan 50 alumnos, 25 disléxicos (10 niños y 15 niñas) y 25 sin dislexia (13 niños y 12 niñas) entre 6 y 12 años, escolarizados en distintos Centros de Madrid. Todos los disléxicos tenían un diagnóstico externo al Centro realizado por Gabinetes Privados o por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica General. El alumnado sin dislexia se eligió al azar de las mismas clases que los escolares disléxicos. La distribución por edades: cinco de 6 años, ocho de 7 años, once de 8 años, tres de 9 años, seis de 10 años, ocho de 11 años y nueve de 12 años.

Materiales

En este estudio, se aplicó la prueba Letras y Números de la *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños –IV* (Wechsler, 2008), que mide Memoria de Trabajo Verbal, entendida como la capacidad para retener información temporalmente en la memoria de naturaleza verbal, trabajar con ella y generar un resultado y, las pruebas Información, Semejanzas y Vocabulario de la *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños revisada: WISC – R* (Wechsler, 2001), que miden respectivamente, Información: la adquisición de conocimientos que se posee del medio educativo y cultural, Semejanzas: la capacidad de abstracción verbal y Vocabulario: el conocimiento del significado de las palabras. Estas tres pruebas miden diferentes habilidades que conforman la Capacidad Intelectual Verbal; también se utiliza Dígitos que mide atención y secuenciación auditiva.

Procedimiento

Se emplea una estrategia transversal de recogida de información. Las pruebas se aplican en una sesión individual de treinta minutos en horario escolar y en situación clínica. El orden de administración de las pruebas fue el mismo para todos los escolares.

Diseño y Análisis de datos

Se utiliza un diseño ex post facto. La variable independiente es el grupo al que pertenecen los escolares y las variables dependientes: Información, Semejanzas, Vocabulario, Dígitos y Letras y Números. Se realizan análisis descriptivos y contraste de diferencia de medias utilizando el paquete estadístico SPSS 19.

Resultados

Los análisis estadísticos descriptivos indican que los escolares disléxicos tienen medias inferiores a los escolares sin dislexia en las variables analizadas, como se

observa en la figura 1. En el estudio de las capacidades intelectuales verbales, los escolares disléxicos tuvieron una media en Información de 8.04, en Semejanzas de 9.28 y en Vocabulario de 7.04, mientras que los escolares sin dislexia obtuvieron una media en Información de 10.80, en Semejanzas de 11.64 y en Vocabulario de 10.56. En el análisis de atención auditiva, los escolares disléxicos tuvieron en Dígitos una media de 8.28 y los escolares sin dislexia de 10.08. Y, en el estudio de la Memoria de Trabajo Verbal, se observa que los escolares disléxicos obtuvieron en Letras y Números una media de 9.16 y los escolares sin dislexia de 10.80.

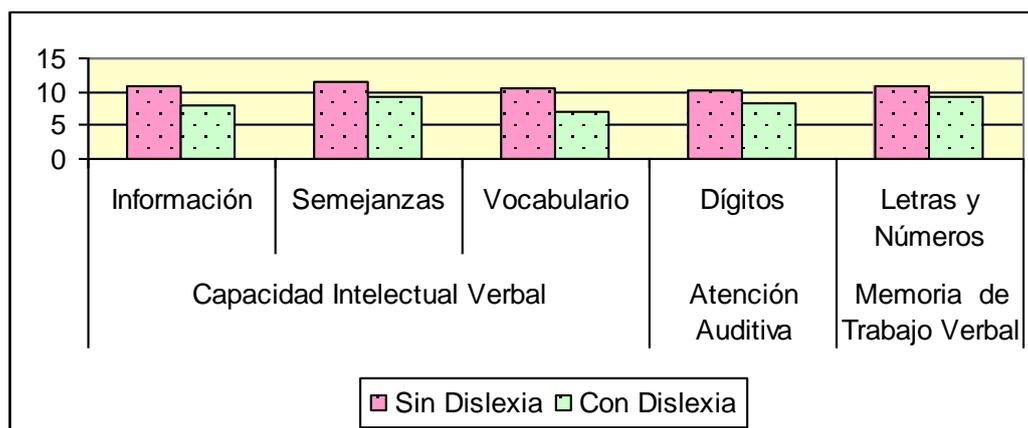


Figura 1. Medias de las variables analizadas por grupos de población.

Los análisis del contraste de diferencia de medias, utilizando la prueba paramétrica t de Student (asumiendo un valor $\alpha=.05$) indican que hay diferencias significativas entre los dos grupos en Información, Vocabulario, Letras y Números y Dígitos, alcanzando puntuaciones superiores el grupo de escolares sin dislexia. En el caso de Semejanzas, aplicamos la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (asumiendo un valor $\alpha=.05$) obteniendo diferencias significativas entre los dos grupos, alcanzando puntuaciones superiores el grupo de escolares sin dislexia (ver tabla 1).

Tabla 1. Resultados del contraste de diferencia de medias t de Student para Información, Vocabulario, Letras y Números y Dígitos y U de Mann-Whitney para Semejanzas.

VARIABLES	CONTRASTE DIFERENCIA DE MEDIAS	
	t	p
INFORMACIÓN	3.683	.001
VOCABULARIO	4.985	.000
LETRAS Y NÚMEROS	2.174	.035
DÍGITOS	2.219	.031
SEMEJANZAS	P	
	.002	

Discusión

A la luz de los datos obtenidos, los escolares disléxicos son en las distintas habilidades que conforman la capacidad intelectual verbal, en atención auditiva y en memoria de trabajo verbal inferiores significativamente a los escolares sin dislexia.

Los resultados de Semejanzas, Información y Vocabulario, están en consonancia con las aportaciones de Ardila, Roselli y Matute (2003), indicando que los problemas en el proceso lector ocasionan dificultades en la consolidación de la información y en la capacidad de abstracción verbal. Los resultados en Dígitos, coinciden con las conclusiones del trabajo de Vargo, Grosser y Spafford (1995), mostrando las dificultades de los disléxicos en secuenciación y atención auditiva. Y, los resultados en Letras y Números, están en la misma línea que el estudio de Engel de Abreu, Conway y Gathercole (2010), corroborando la participación de la Memoria de Trabajo Verbal en Dislexia.

Por tanto, los escolares disléxicos presentan rendimientos inferiores a los escolares sin dislexia en las habilidades verbales de adquisición y consolidación de conocimientos que extrae de su medio cultural/educativo, en la abstracción verbal, en el conocimiento del significado de las palabras, en atención y secuenciación auditiva y en la capacidad para retener información verbal temporalmente, trabajar con ella y generar un resultado. Este estudio aporta una visión de cómo la Dislexia está relacionada con el ámbito verbal de determinados procesos psicológicos superiores. Esto nos lleva a pensar en las implicaciones para la práctica educativa de orientadores y docentes, dirigidas a dos campos de trabajo: la detección temprana y la atención educativa.

Referencias

- Ardila, A., Roselli, M. y Matute, E. (2003). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México: UNAM.
- Darki, F., Peyrand-Janvid, M., Matsson, H., Kere, J. y Klingberg, T. (in press). Three Dyslexia Susceptibility Genes DYX1C1, DCDC2 and KIAA0319, Affect Temporo-Parietal White Matter Structure [Abstract]. *Biological Psychiatric*.
- Engel de Abreu, P., Conway, A. y Gathercole, S. (2010). Working memory and fluid intelligence in young children. *Intelligence*, 38, 552-561.
- Papanicolaou, A., Simos, P., Breier, J., Fletcher, J., Foorman, B., Francis, D. et al. (2003). Brain mechanisms for reading in children with and without dyslexia: a review of studies of normal development and plasticity. *Developmental Neuropsychology*, 24(2-3), 593-612.
- Suárez, P. y Cuetos, F. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos. *Psicothema*, 24(2), 188-192.
- Vargo, F., Grosser, G. y Spafford, C. (1995). Digit span and other WISC-R scores in the diagnosis of dyslexia in children. *The Journal Perceptual and Motor Skills*, 80(3 Pt2), 1219-1229.
- Wechsler, D. (2001). *Escala de inteligencia para niños revisada WISC-R*. Madrid: TEA.
- Wechsler, D. (2008). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV*. Madrid: TEA.

PERFIL EVOLUTIVO DE LOS NIÑOS DIAGNOSTICADOS TEA VERSUS NIÑOS NEUROTÍPICOS: INVENTARIO DEL DESARROLLO BATTELLE

M. Inmaculada Fernández Andrés¹, Gemma Pastor Cerezuela**, Raúl Tárraga Mínguez***, Bárbara Galán Cubero* y Arantxa Juan Lisarse****

Departamento de Psicología Evolutiva; **Departamento de Psicología Básica; *Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valencia; ****Conselleria de Educació (Generalitat Valenciana)*

RESUMEN. Antecedentes. El Inventario del desarrollo Battelle es un instrumento de evaluación de las habilidades del desarrollo en distintas áreas. Esta prueba es utilizada para determinar qué desarrollo evolutivo tienen los niños en general y con trastornos del neurodesarrollo. El objetivo de este estudio es comparar las diferencias existentes entre un grupo con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista y un grupo neurotípico, en las diferentes áreas que mide el screening del inventario Battelle así como verificar si dicho instrumento diferencia entre niños con diagnóstico TEA y niños normotípicos. **Método.** Participaron 106 sujetos distribuidos en dos grupos, un grupo con diagnóstico clínico TEA compuesto por 58 alumnos de edades entre 5 y 8 años y un grupo de 48 alumnos neurotípicos de la misma edad cronológica. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en la edad ni en el CI manipulativo. **Resultados.** Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en las siguientes áreas: personal-social, adaptativa, motor-gruesa, motor-fina, receptiva, expresiva, comunicación y cognitiva. **Conclusiones** El grupo neurotípico obtuvo puntuaciones significativamente superiores en todas las áreas. El desarrollo de los niños con TEA tiene un desempeño diferente y evolucionan a otro ritmo que los niños con normotípicos. Por lo tanto, es una prueba óptima para la evaluación del desarrollo.

ABSTRACT. Background. The Battelle Developmental Inventory is a skills development assessment tool in different areas. This test is used to find out the children evolutionary development and neurodevelopmental disorders. The goal of this studio is to compare in different areas measured Battelle screening inventory, the differences between a group diagnosed with Autism Spectrum Disorder and neurotypical group, and verify if the instrument establish differences between children diagnosed with ASD and ordinary children. **Method.** Participated 106 subjects divided into two groups. First group with ASD diagnosis composed by 58 students, ages 5 to 8 years old, and second group by 48 students neurotypical with the same chronological age. No were found significant statistically differences neither in age nor in the performance IQ. **Results.** The results showed statistically significant differences in the following areas: personal-social, adaptive, gross motor, fine motor, receptive, expressive,

¹Correspondencia: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Avda. Blasco Ibañez 21. 46010 – Valencia. Tel. 96 398 33 50. E-mail: m.inmaculada.fernandez@uv.es

cognitive and communication. **Conclusions.** Neurotypical group obtained significantly higher scores in all areas. The children with ASD have a different development and different rates of evolution than children with normal performance. Therefore, it is an optimal test for evaluating development.

Introducción

El Trastorno del espectro autistas (TEA) es una alteración del neurodesarrollo que se caracteriza por manifestar déficits en la comunicación e interacción social además de manifestar alteraciones en el juego, en la imaginación, manteniendo intereses restringidos y conductas estereotipadas (APA, 2013). Los niños/as que presentan este tipo de trastornos evidencian síntomas que afectan a su desarrollo y, por tanto, habitualmente requieren de un especial cuidado y atención para su intervención temprana. De ahí la importancia de utilizar un buen instrumento que identifique las diferentes áreas del desarrollo.

Uno de los instrumentos utilizados para la evaluación de desarrollo es el Inventario de desarrollo Battelle (Newborg, Stock y Wnek, 2004). Sanz, Guijarro y Sanchez, (2007) hicieron un estudio con 11 niños de edades comprendidas entre 30 meses y 54 meses, con diagnóstico de TEA. Se realizaron tres grupos atendiendo al criterio de edad. Un primer grupo de niños estaba compuesto por 3 niños de edades comprendidas entre 30 y 32 meses, un segundo grupo estaba formado por 5 niños de entre 43 a 45 meses, y un tercer grupo formado por 3 niños que tenían 54 meses. Los resultados de este estudio mantienen que el Inventario de desarrollo Battelle es un buen instrumento de ayuda diagnóstica de autismo, ya que incide en áreas especialmente dañadas en esta población como la Adaptativa, la Personal-Social, la de Comunicación, la Motora y la Cognitiva.

Además existe una versión screening (BDI-2 ST) que permite economizar el tiempo, con menor número de ítems, economizando tiempo al administrarlo, lo cual facilita la evaluaciones sin perder fiabilidad.

Elbaum, Gattamorta y Penfiel, (2010) tratan de evaluar la utilidad del BDI-2. En primer lugar se administro la versión completa a una muestra de 142 niños, de entre 2 a 62 meses y posteriormente se evaluó con la version screening a los mismos niños. La conclusión fue que evaluar las principales áreas de desarrollo, la version breve es tan fiable como la version larga, así pues representa una opción válida para realizar una evaluación y diagnóstico de calidad y fiable.

Nuestro estudio se propone comparar las diferencias existentes entre un grupo con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista y un grupo neurotípico en las diferentes áreas que mide el screening del inventario Battelle así como verificar si dicha prueba diferencia entre niños con diagnóstico TEA y normotípicos.

Método

Muestra

Para el presente estudio formaron parte 106 familias, 58 con hijos /as con TEA/TGD y 48 hijos/as Control. Los niños/as con TEA /TGD de la muestra estaban escolarizados en aulas de Comunicación y Lenguaje (CyL) de la Provincia de Valencia. Estas aulas son unidades específicas integradas en centros educativos ordinarios, donde se encuentran escolarizados alumnos /as con trastornos que afectan al lenguaje y la comunicación. Los niños/as control estaban escolarizados en los mismos centros

educativos pero en modalidad ordinaria. Las edades de todos los niños /as de la muestra están comprendidas entre los 5 y 8 años (véase media de la edad en la Tabla1).

Tabla1. Estadísticos descriptivos de los grupos: Edad y CI.

	Edad	CI
Grupo TEA	6,13	97,61
Grupo Control	6,42	98,37

Instrumentos

Las escalas de matrices progresivas Raven Color (CPM), Raven 1996. Estimaciones de la capacidad deductiva y del factor “g”. Test no verbal que contiene 36 elementos, donde el sujeto debe elegir piezas faltantes de una serie de entre 6 y 8 propuestas. Se administra a niños de 4 y 9 años.

El Inventario del desarrollo de Battelle (Newborg, Stock y Wnek, 2004), en su forma abreviada (screening) es un instrumento de evaluación utilizada en niños de 0 a 8 años de edad, de las diversas áreas del desarrollo. Esta prueba evalúa las áreas Adaptativa, Personal-Social, Comunicación (expresiva y receptiva), Motora (gruesa y fina) y Cognitiva.

Procedimiento

Se evaluó el CI no-verbal de todos los niños /as mediante el Raven color. La media y desviación típica se presentan en la tabla 1. Por otra parte se evaluó el nivel de desarrollo en las principales áreas antes mencionadas con el Inventario de Desarrollo Battelle cumplimentada por los maestros de los alumnos.

Resultados

En primer lugar se realizaron análisis estadísticos para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas realizando un ANOVA entre ambos los grupos, en edad cronológica y en CI no-verbal. No se encontraron tales diferencias ni en el caso de la edad ($F_{(1,104)}=1,640, p=,203, \eta_p^2 = ,016$) ni en el CI ($F_{(1,104)}=,044, p=,835, \eta_p^2=,000$). A continuación se realizó un análisis estadístico (MANOVA) entre los grupos para las variables que componen el Inventario de Desarrollo Battelle y el resultados fue ($F_{(7,72)}=19,174, p=,000, \eta_p^2=,651$). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables como demuestra la Tabla 2 y Figura 1.

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y valores de F de los grupos.

	CONTROL (N=48)		TEA (N=58)		F (1,103)	p	η_p^2	
	M	DT	M	DT				
Área social	37,34	2,55	23,63	9,00	101,92	,000	,497	CONTROL>TEA
Área adaptativa	35,80	3,59	25,81	5,29	121,82	,000	,542	CONTROL>TEA
Área motor gruesa	17,06	1,00	11,72	3,19	121,33	,000	,541	CONTROL>TEA
Área motor fina	21,74	0,96	16,72	5,02	45,52	,000	,307	CONTROL>TEA
Área motora	38,80	1,55	28,44	7,47	87,14	,000	,458	CONTROL>TEA
Área receptiva	17,31	1,53	11,29	4,04	93,34	,000	,475	CONTROL>TEA
Área expresiva	17,02	1,58	9,65	4,46	116,06	,000	,530	CONTROL>TEA
Área comunicación	34,34	2,83	20,94	8,22	113,44	,000	,524	CONTROL>TEA

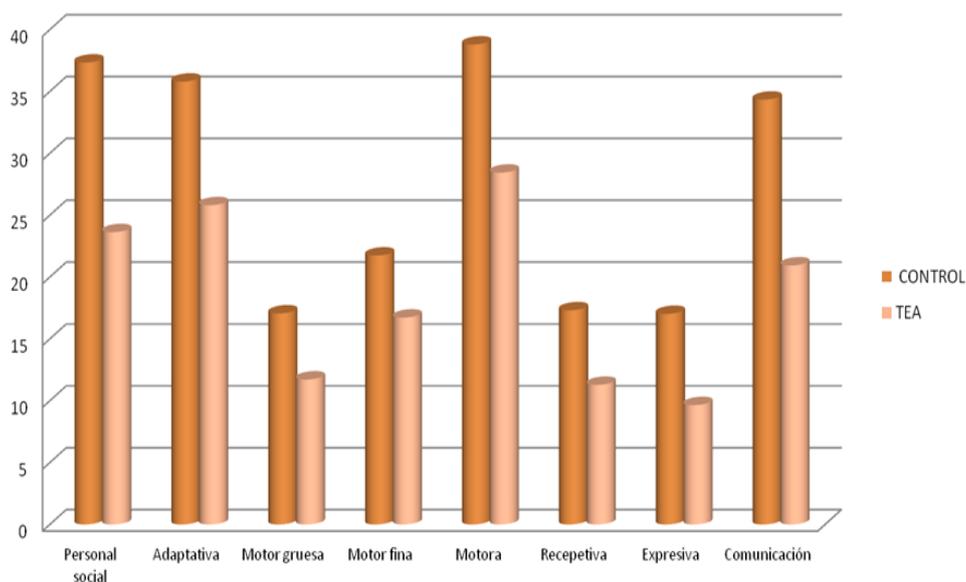


Figura 1. Media de los grupos en variables evolutivas.

Discusión

Los resultados de nuestro estudio muestran en primer lugar que el grupo de alumnos neurotípicos obtuvo unas puntuaciones significativamente superiores en todas las áreas evaluadas en comparación con el grupo de niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista. Como hemos podido demostrar el desarrollo evolutivo de los niños con TEA es diferente al de los niños neurotípicos, siendo el área adaptativa, el área motricidad gruesa y el área expresiva en la comunicación donde más diferencias se han encontrado. Por otra parte nuestros resultados han sido acordes a los encontrados por Sanz, Guijarro y Sánchez (2007) y más concretamente por Elbaum, Gattamorta y Penfiel, (2010) demostrando que esta prueba es un instrumento excelente para apreciar las diferencias en el desarrollo evolutivo de las diferentes áreas entre los niños con TEA y los niños neurotípicos, resultando cómoda por su economía de tiempo ayudando así al diagnóstico y a su intervención temprana.

Referencias

- Elbaum, B., Gattamorta, K.A. y Penfield R.D. (2010). Evaluation of the battelle developmental inventory, 2nd edition, screening test for use in states' child outcomes measurement systems under the individuals with disabilities education act. *Journal of Early Intervention*, 32(4), 255-273.
- Newborg, J., Stock, J. y Wnek, L. (2004). *Inventario de Desarrollo Battelle. Manual de aplicación*. Segunda Edición. Madrid, España: Tea Ediciones.
- Raven, J. C., Raven, J., Court, J.H. y Cubero, N.S. (2001). *Raven: matrices progresivas: escalas Color (CPM), General (SPM), Superior (APM)*. Tea.
- Sanz, Y., Guijarro, T. y Sánchez, V. (2007). Inventario de Desarrollo Battelle como instrumento de ayuda diagnóstica en el autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27(2), 31-45.

ADHD SYMPTOMS AND ITS ASSOCIATION WITH PROSOCIAL AND AGGRESSIVE BEHAVIOURS AT SCHOOL

Javier Martín Babarro¹, Elisaveta Georgieva Kostova, Mirko Antino y Javier Aroztegui Vélez

Complutense University of Madrid

RESUMEN. Introducción: Un número de investigaciones cada vez mayor está centrando su objeto de análisis sobre el papel que las funciones ejecutivas y los problemas de externalización ejercen sobre las conductas prosociales y agresivas de niños y adolescentes (Bacchini, Affuso & Trotta, 2008). El objetivo de este estudio ha sido analizar la relación entre la prosocialidad y la agresividad y los síntomas de TDAH: hiperactividad, inatención e impulsividad. **Método:** Estudiantes de tercer ciclo de educación primaria y primer ciclo de educación secundaria (N = 1.853, 47,2% chicas) completaron una cuestionario para evaluar los niveles de prosocialidad y agresividad en el grupo de clase así como un cuestionario para medir los síntomas del TDAH. **Resultados:** Los análisis mostraron una asociación negativa entre la prosocialidad y los factores de los síntomas del trastorno, así como una relación positiva entre la agresividad y los mismos factores. **Conclusiones:** Los resultados mostraron resultados similares a estudios anteriores y destacan la necesidad de analizar con más detalle la influencia de variables neuropsicológicas como las funciones ejecutivas sobre las conductas sociales.

ABSTRACT. Background: A growing number of research are examining prosocial and aggressive behaviors of children and adolescents in the classroom and its relationship with executive functions and externalizing problems (Bacchini, Affuso & Trotta, 2008). The aim of this study was to analyze the relationship between prosociality and aggressiveness and ADHD symptoms: hyperactivity, inattention and impulsiveness. **Method:** Students in their last two years of primary and first two years of secondary school (N = 1,853, 47.2% girls) completed a questionnaire to assess the levels of prosociality and aggressiveness as well as a questionnaire to measure ADHD symptoms. **Findings:** The analyzes showed a negative association between the levels of prosocial behavior and the symptoms of the disorder as well as a positive relationship between aggressiveness and the same factors. **Conclusions:** Findings parallell previous studies and highlight the need to analyze in more detail the influence of neuropsychological variables such as the executive functions or attention on social behaviors.

¹Correspondencia: Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología. 28223 - Campus de Somosaguas - Pozuelo de Alarcon (Madrid), España. E-mail: jbabarro@psi.ucm.es

Introduction

An increasing number of research is currently dealing with the analysis of executive functions and their influence on prosocial behaviour in children and adolescents. A positive association between inhibitory control and prosocial behaviour has been found (Aguilar-Pardo, Martínez-Arias & Colmenares, 2013; Giannotta, Burk & Ciairano, 2011). Attentional processes have attracted less attention so far, however researchers are becoming more and more conscious that attention may have an important impact on the skills necessary for optimal peer interaction during childhood and adolescence. Wilson (2003), for example, has found a relation between prosocial behaviour and improved performance in tasks that require attention. On the other hand, children and adolescents who experience greater difficulties in the control of these executive functions often show externalizing problems. They are usually more aggressive, noisy, rule violating and intrusive and although they tend to be active this activity is not task oriented and to the observer they seem non-compliant (Hinshaw, Zupan, Simmel, Nigg & Melnick, 1997; Landau & Moore, 1991). Evidence from research also indicates that children with externalizing problems like ADHD can be affected in two ways regarding aggressiveness in classroom contexts. They are subjects to higher rates of victimization compared to children without ADHD, while others report that those with ADHD engage in bullying more often than children who are not suffering from the disorder (Bacchini, Affuso & Trotta, 2008; Kumpulainen, Rasanen & Puura, 2001; Taylor, Saylor, Twyman & Macias, 2010).

The main aim of this study has been the analysis of prosociality and aggressiveness in relation to ADHD and the hypotheses were:

H1: We expect to find lower scores in hyperactivity, inattention and impulsiveness when analysing the data obtained from prosocial students compared to the rest of students.

H2: We expect to find higher scores in hyperactivity, inattention and impulsiveness when analysing the data obtained from aggressive students compared to the rest of the students.

Method

Participants

Our sample is part of a larger project called Sociescuela whose objective is the prevention of school violence. In total, 1.853 students from 5 schools (two private and three public ones) participated in the research. The proportion of girls was 47.2 %. The mean age was 12.7. In relation to their educational level, 32,8% of the students came from primary school and 67,2 % from secondary school.

Materials

Prosocial behaviour and aggressiveness

A peer report questionnaire was employed. It included 4 questions which measure the level of children' prosocial behaviour (for example: Who are the classmates that help others?) ($\alpha=84$). In relation to each question, the number of nominations received was divided by the number of students who have answered and then the mean for the four questions was obtained. We considered those subjects who were superior to percentile 80 in relation to the general sample. In order to measure the level of aggressiveness we also used 4 questions through the employment of a peer report questionnaire (for example: Who are the mates that bother others?) with maximum of three nominations

for each question ($\alpha=89$). After the application of the same procedure as in the case of prosocial behaviour we considered those students who overcame percentile 80 in aggressiveness in comparison with the general sample.

ADHD

A self-report questionnaire which is part of a larger questionnaire for the detection of socioemotional difficulties in schools was employed. We used three subscales (37 items) to measure inattention (12 items, $\alpha=72$), hyperactivity (10 items, $\alpha=70$) and impulsiveness (9 items, $\alpha=82$).

Results

First of all, we performed a Pearson correlation analysis (table 1) among the different factors. It is important to stress the fact that we found a low but statistically significant relation between aggressiveness and hyperactivity, inattention and impulsiveness.

Table 1. *Pearson correlations between prosociality, aggressiveness and ADHD symptoms.*

Aggressiveness Prosociality		
,152**	-,035	Hyperactivity
,172**	-,055*	Inattention
,151**	-,055*	Impulsiveness

** . The correlation is significant at 0,01 level (bilateral).

* . The correlation is significant at 0,05 level (bilateral).

After that the sample was divided into two: the subject over percentile 80 in prosocial behaviour and the rest. We performed analysis of differences based on the contrast t of Student (table 2). When the variances were homogeneous, the degrees of freedom were $df = 1.853$, being the answer cases those of all the participants. When the variances were not homogeneous the degrees of freedom were shown in brackets. The analyses show significant differences in all the symptoms (hyperactivity, inattention and impulsiveness), with the prosocial group scoring lower in comparison with the rest of the students.

Table 2. *Descriptive statistics and t contrast of Student of the prosocial students in comparison with the rest of the students in hyperactivity, inattention and impulsiveness.*

T(df)	Standar deviation	Mean	N	Prosociality	
2,66** (596,5)	5,77	20,50	1482	No	Hyperactivity
	5,43	19,64	371	Yes	
4,44***	7,60	25,30	1482	No	Inattention
	6,98	23,37	371	Yes	
4,78*** (592,9)	5,58	21,66	1482	No	Impulsiveness
	5,30	20,17	371	Yes	

* p<0,05 ** p<0,01 *** p<0,001

Exactly the same procedure as the one used in the analysis of prosocial behaviour was used in the analysis of aggressiveness (table 3). We considered the subjects who overcame the centile 80 in aggressiveness and the contrast t of Student was applied between this group of students and the rest of the sample. We obtained significant results in all the symptoms (hyperactivity, inattention and impulsiveness), the aggressive students obtained higher scores in all of them in relation to the sample.

Table 3. *Descriptive statistics and t contrast of Student of the prosocial students in comparison with the rest of the students in hyperactivity, inattention and impulsiveness.*

T(df)	Standar Deviation	Mean	N	Aggressiveness	
-8,81***	5,38	19,75	1479	No	Hyperactivity
	6,38	22,62	374	Yes	
-4,94***	7,27	24,48	1479	No	Inattention
	8,22	26,62	374	Yes	
-8,42***	5,21	20,82	1479	No	Impulsiveness
	6,33	23,49	374	Yes	

* p<0,05 ** p<0,01 *** p<0,001

Conclusions

As it was expected, prosocial students obtained inferior results in comparison with the rest of the students in all the symptoms related to ADHD, in agreement with prior studies (Brammer & Lee, 2013) which show the existence of an inverse relationship between prosocial behaviour and ADHD. On the other hand, the results

obtained in the present study show higher scores in all the ADHD symptoms in aggressive students, when compared to the rest of the sample, which is in agreement with previous studies (Bacchini, Affuso & Trotta, 2008).

Future lines of investigation should focus on a more detailed analysis of the difficulties related to the attentional processes which contribute to the ADHD disorder, and more specifically on their relation with social interaction skills.

References

- Aguilar-Pardo, D., Martínez-Arias, R., & Colmenares, F. (2013). The role of inhibition in young children's altruistic behaviour. *Cognitive Process*, *14*(3), 301-7.
- Bacchini D., Affuso G, & Trotta T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: the mediating role of school bullying. *Aggressive Behaviour*, *34*, 447-459.
- Giannotta, F., Burk, W., & Ciairano, S. (2011). The role of children's executive inhibitory control on cooperative behaviors during a structured puzzle task: An indistinguishable dyad perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*(3), 287-298.
- Hinshaw S.P., Zupan B.A., Simmel C., Nigg J.T. & Melnick S. (1997). Peer status in boys with and without attention-deficit hyperactivity disorder: predictions from overt and covert antisocial behavior, social isolation, and authoritative parenting beliefs. *Child Development*, *68*, 880-896.
- Kumpulainen K., Rasanen E. & Puura K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, *27*, 102-110.
- Landau S. & Moore L.A. (1991). Social skill deficits in children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, *20*, 235-251.
- Taylor L.A., Saylor C., Twyman K. & Macias M. (2010). Adding insult to injury: bullying experiences of youth with attention deficit hyperactivity disorder. *Children's Health Care*, *39*, 59-72.
- Wilson, B. J. (2003). The role of attentional processes in children's prosocial behavior with peers: attention shifting and emotion. *Developmental and Psychopathology*, *15*(2), 313-29.

¿EXISTEN DIFERENCIAS SEGÚN GÉNERO EN ANSIEDAD ESCOLAR EN FUNCIÓN DE LAS DIFICULTADES INTERPERSONALES?

Nelly Lagos-San Martín^{1*}, José Manuel García-Fernández**, Carolina González Maciá**, María Vicent Juan**, María Isabel Gómez-Núñez** y Cándido Inglés Saura***

*Universidad del Bío-Bío, Chillán-Chile**; *Universidad de Alicante, Alicante-España***;
*Universidad Miguel Hernández, Elche-España****

RESUMEN. Se realiza un estudio para evaluar la ansiedad escolar en función de las dificultades interpersonales, ya que se cree que la ansiedad no sólo supone dificultades académicas sino que además involucra problemas de interacción. Participaron 851 adolescentes de entre 12 y 17 años, 419 hombres y 432 mujeres. La Ansiedad Escolar se evaluó con el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES) y las dificultades interpersonales con el Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA). Las puntuaciones de chicos y chicas con mayores dificultades interpersonales son significativamente más altas en ansiedad escolar que las de sus iguales con menores dificultades en todos los factores evaluados. Los tamaños del efecto varían de moderados a altos, con excepción del factor "Relaciones familiares" que es de magnitud baja en las chicas. Estos datos confirman la influencia que las dificultades interpersonales tienen sobre la ansiedad escolar.

ABSTRACT. We performed a study to assess school anxiety in terms of interpersonal difficulties, as it is believed that anxiety involves not only academic difficulties but also involves interaction problems. Participants 851 adolescents between 12 and 17 years, 419 men and 432 women. School Anxiety was assessed with the School Anxiety Inventory (IAES) and interpersonal difficulties with the Questionnaire about Interpersonal Difficulties for Adolescents (CEDIA). Scores of boys and girls with higher interpersonal difficulties are significantly higher levels of anxiety than their equal with fewer difficulties in all factors evaluated. Effect sizes range from moderate to high, except for the factor "family relations" which is of magnitude lower in girls. These data confirm the influence interpersonal difficulties have on school anxiety.

Introducción

La ansiedad escolar es un conjunto de manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras que el individuo emite ante situaciones escolares valoradas como amenazantes y/o peligrosas (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteaudo y Redondo, 2008). Este trastorno repercute en el desarrollo adolescente ya que supone problemas académicos y sociales. Tales dificultades comprenden sentimientos de soledad, conductas de aislamiento social y bajo rendimiento académico (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2001).

¹Correspondencia: Av. La Castilla s/n Chillán. Universidad de Bío-Bío (Chile). E-mail. nlagos@biobio.cl

Pese a las repercusiones educativas, la ansiedad escolar no ha sido evaluada en Chile, existiendo solo estudios que evalúan la ansiedad de manera general durante la adolescencia (Cova, Melipillán, Valdivia, Bravo y Valenzuela 2007; Larraguibel, Toledo y Schiattino, 2008; Vera-Villaruel, et al. 2007), tampoco se encuentran estudios que evalúen las dificultades interpersonales en esta etapa educativa y por consiguiente no hay estudios que relacionen ambas problemáticas. Estos antecedentes perfilan la necesidad de establecer diferencias en los niveles de ansiedad escolar de los adolescentes chilenos en base al nivel de dificultad interpersonal presentada en sus distintas dimensiones y considerando además la variable género.

Método

Participantes

Se reclutaron 851 estudiantes de 10 centros de Educación Secundaria de 7 comunas de la provincia de Ñuble (Chile), 419 hombres y 432 mujeres (49,2% y 50,8%), con edades comprendidas entre los 12 a 17 años de edad ($M = 15,29$, $SD = 1,34$).

Materiales

Inventario de Ansiedad Escolar (IAES; García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteaugudo, Marzo & Estévez, 2011): Este instrumento evalúa las situaciones y respuestas de ansiedad en el ámbito educativo en adolescentes de 12 a 18 años mediante siete escalas; tres relativas a los sistemas de respuesta (cognitivo, fisiológico y motor), tres de factores situacionales (Ansiedad ante la evaluación social, fracaso escolar y agresión), y una puntuación total. Contiene 15 respuestas y 15 situaciones escolares codificadas en una escala likert de 5 puntos (0 nunca a 4 siempre).

Los coeficientes de consistencia interna de la versión chilena del IAES fueron: 0,95 (puntuación total), 0,93 (Ansiedad ante la Evaluación Social), 0,91 (Ansiedad ante el Fracaso Escolar), 0,92 (Ansiedad ante la Agresión) 0,83 (Ansiedad Cognitiva), 0,87 (Ansiedad Psicofisiológica) y 0,82 (Ansiedad Conductual).

Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA; Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000). Este instrumento evalúa problemas en diferentes contextos sociales, experimentados por adolescentes entre 12 y 18 años. Contiene 36 ítems distribuidos en cinco factores: Asertividad, Relaciones heterosexuales, Hablar en público, Relaciones familiares y Relaciones con amigos, dispuestos en una escala likert de 5 puntos (0 ninguna dificultad a 4 máxima dificultad).

La consistencia interna de la versión chilena del CEDIA, evidenció valores de (0,93) para la escala total, (0,87) para Asertividad, (0,89) para Relaciones heterosexuales, (0,77) para Hablar en público, (0,77) para Relaciones familiares y (0,74) para Relaciones con amigos.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados por los investigadores para asegurar la cumplimentación correcta e independiente por parte de los estudiantes.

Análisis de datos

Se aplicaron pruebas t-student para contrastar diferencias en ansiedad escolar en función del nivel de dificultades interpersonales en chicos y chicas.

Resultados

Los chicos con mayores dificultades interpersonales presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad escolar que aquellos con menos dificultades en todas las dimensiones evaluadas. La magnitud de dichas diferencias osciló entre moderado ($d = -.64$) y alto ($d = -1,10$) (véase Tabla 1).

Tabla 1. *Relación entre Ansiedad Escolar (chicos) y componentes de Dificultades Interpersonales.*

	Baja Dificultad		Alta Dificultad		Significación Estadística		
	Asertividad		Asertividad				
	M	(DT)	M	(DT)			
	N = 93		N = 90		t_{181}	p	d
A. Escolar	71,74	(54,72)	142,07	(82,81)	-6,799	,000	-1,01
	Relaciones heterosexuales		Relaciones heterosexuales				
	N = 119		N = 83		t_{200}	p	d
A. Escolar	81,41	(54,29)	135,74	(78,65)	-5,810	,000	-,81
	Hablar en público		Hablar en público				
	N = 99		N = 132		t_{229}	p	d
A. Escolar	72,88	(49,23)	133,59	(77,84)	-6,803	,000	-,90
	Relaciones familiares		Relaciones familiares				
	N = 111		N = 157		t_{266}	p	d
A. Escolar	81,57	(65,52)	129,07	(74,21)	-5,414	,000	-,67
	Relaciones con amigos		Relaciones con amigos				
	N = 99		N = 145		t_{242}	p	d
A. Escolar	85,73	(72,62)	131,67	(71,74)	-4,887	,000	-,64
	CEDIA		CEDIA				
	N = 98		N = 98		t_{194}	p	d
A. Escolar	69,32	(52,16)	144,70	(82,12)	-7,670	,000	-1,10

En las chicas las diferencias también resultaron significativas, siendo las magnitudes del efecto bajas en el factor “Relaciones familiares” ($d = ,40$), altas en “Hablar en público” y “Puntuación total” ($d = -.99$ y $-.89$) y moderadas en los factores restantes ($d = -.52$ a $-.78$) (véase Tabla 2).

Tabla 2. *Relación entre Ansiedad Escolar (chicas) y componentes de Dificultades Interpersonales.*

	Baja Dificultad		Alta Dificultad				
	Asertividad		Asertividad				
	<i>M</i>	<i>(DT)</i>	<i>M</i>	<i>(DT)</i>			
	N = 96		N = 123		<i>t</i> ₂₁₇	<i>p</i>	<i>d</i>
A. Escolar	113,54	(73,47)	176,74	(86,37)	-5,731	,000	-,78
	Relaciones heterosexuales		Relaciones heterosexuales				
	N = 73		N = 155		<i>t</i> ₂₂₆	<i>p</i>	<i>d</i>
A. Escolar	112,54	(69,37)	155,56	(81,95)	-3,877	,000	-,54
	Hablar en público		Hablar en público				
	N = 94		N = 150		<i>t</i> ₂₄₂	<i>p</i>	<i>d</i>
A. Escolar	100,01	(63,60)	176,36	(84,43)	-7,528	,000	-,99
	Relaciones familiares		Relaciones familiares				
	N = 145		N = 123		<i>t</i> ₂₆₆	<i>p</i>	<i>d</i>
A. Escolar	127,17	(73,86)	162,38	(94,42)	-3,422	,001	-,40
	Relaciones con amigos		Relaciones con amigos				
	N = 128		N = 126		<i>t</i> ₂₅₂	<i>p</i>	<i>d</i>
A. Escolar	121,39	(75,69)	163,38	(85,32)	-4,151	,000	-,52
	CEDIA		CEDIA				
	N = 82		N = 142		<i>t</i> ₂₀₄	<i>p</i>	<i>d</i>
A. Escolar	106,07	(70,23)	178,47	(87,26)	-6,285	,000	-,89

Es importante consignar además, que la dificultad para “Hablar en público”, considerada la actuación social más difícil en la adolescencia (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2001) presentó una diferencia significativa de alta magnitud en ambos sexos. De ello se desprende que la dificultad para participar en clase de los adolescentes con altos niveles de ansiedad escolar sea una característica que esté influyendo negativamente en el desempeño académico de estos estudiantes.

Conclusiones

Los resultados indican que las dificultades interpersonales conllevan mayores niveles de ansiedad escolar en chicos y chicas durante la adolescencia, principalmente en el factor hablar en público. Estos datos podrían apoyar el diseño de programas centrados en la enseñanza de habilidades sociales que permitan disminuir no sólo los niveles de ansiedad escolar de los estudiantes, sino también las conductas socialmente desajustadas.

Referencias

- Cova, F., Melipillán, R., Valdivia, M., Bravo, G. y Valenzuela, B. (2007) Sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de enseñanza media. *Revista Chilena de Pediatría*, 78(2), 151-159.
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Martínez-Monteaudo, M.C., Marzo, J.C. y Estévez, E. (2011) Inventario de Ansiedad Escolar: Validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307.

- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Martínez-Monteaudo, M.C. y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 16, 413-437.
- Inglés, C.J., Méndez, F.X., e Hidalgo, M.D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema*, 12, 390-398.
- Inglés, C.J., Méndez, F.X. e Hidalgo, M.D. (2001). Dificultades interpersonales en la adolescencia: ¿Factor de riesgo de fobia social?. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6(2), 91-104.
- Larraguibel, M., Toledo, G. y Schiattino, I. (2008) Evaluación de validez de escala de ansiedad paraniños y adolescentes en población chilena. *Revista de Psiquiatría Clínica*, 45(1/2), 48-58.
- Vera-Villaruel, P., Olivares-Rodríguez, I., Kuhne, W., Alcázar, A., Santibañez, C. y López-Pina, I. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala para la Detección de la Ansiedad Social (EDAS) en una muestra de adolescentes chilenos. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 795-806.

LA EVALUACIÓN DEL AJUSTE EN LA ADOLESCENCIA DESDE UNA PERSPECTIVA POSITIVA: ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LAS ESCALAS MAGALLANES DE ADAPTACIÓN (EMA)

Jiménez, L.^{1*}, Hidalgo, M. V.* y Menéndez, S.**

*Universidad de Sevilla; **Universidad de Huelva

RESUMEN. Las Escalas Magallanes de Adaptación (EMA) son un instrumento de evaluación que compila diversos indicadores de ajuste en coherencia con la perspectiva del desarrollo positivo durante la adolescencia. El objetivo de este trabajo fue analizar las propiedades psicométricas de las EMA y, en concreto, examinar su estructura factorial. La muestra estuvo compuesta por 1120 adolescentes entre 11 y 17 años. Los resultados de los análisis efectuados, utilizando el método de las dos mitades, confirman parcialmente la estructura de la versión original y revelan buenas propiedades psicométricas. Las conclusiones del trabajo giran en torno a la utilidad de las EMA como una herramienta de interés para evaluar la adaptación positiva de chicos y chicas adolescentes.

ABSTRACT. The EMA scales (*Escalas Magallanes de Adaptación* in Spanish) evaluate several adjustment areas congruent with a positive perspective of adolescent development. The objective of this study was to analyze the psychometric characteristics of the EMA scales, specifically, examining its factorial structure. The sample was made of 1120 adolescents ranged between 11 and 17 years. The analyses were performed with a two-step approach. The results partially confirmed the original version's structure, and also revealed adequate psychometrics characteristics. The utility of the EMA scales as an interesting tool for assessing positive adaptation in adolescence is discussed.

Introducción

Frente una visión tradicional y sesgada de la adolescencia como una etapa exclusivamente caracterizada por dificultades, la perspectiva del desarrollo positivo destaca la importancia de tomar también en consideración las fortalezas y los recursos durante esta etapa evolutiva (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando, y Pertegal, 2010). No obstante, la mayor parte de los instrumentos de evaluación del ajuste psicosocial específicos para chicos y chicas adolescentes suelen centrarse en indicadores de problemas experimentados en distintos ámbitos.

Las Escalas Magallanes de Adaptación (EMA, García y Magaz, 1998) constituyen un interesante instrumento de evaluación desarrollado en nuestro país y congruente con una visión no sesgada de la adolescencia. Estas escalas, que parten de un estudio de baremación riguroso, han sido empleadas en diversas investigaciones ofreciendo indicadores de ajuste positivo en los principales ámbitos de desarrollo adolescente: personal, familiar, escolar y relativo a los iguales. En esta investigación se examina la

¹Correspondencia: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 – Sevilla. E-mail: luciajimenez@us.es

estructura factorial de las EMA empleando el método de dos mitades con una amplia muestra de chicos y chicas adolescentes, y se describen sus propiedades psicométricas.

Método

Materiales, Procedimiento y Participantes

Las EMA evalúan el ajuste adolescente en distintos contextos sociales en los que chicos y chicas interactúan de manera frecuente, considerando el nivel de adaptación de sus respuestas a dichos contextos: académico (relación con el profesorado, con los compañeros/as y adaptación escolar), familiar (relación con la madre y con el padre) y personal. Se componen de 90 ítems en formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta (0=*nunca*, 4=*siempre*). En el marco de una investigación más amplia, estas escalas se utilizaron de manera autoadministrada en diferentes centros educativos del municipio de Sevilla (España) con una muestra de 1120 adolescentes (47,7% chicas y 52,4% chicos) entre 11 y 17 años ($M = 12,89$, $DT = 1,42$).

Diseño

Con objeto de examinar la estructura factorial de la escala, se dividió la muestra aleatoriamente en dos mitades equivalentes. Con la primera ($n = 560$) se llevó a cabo un estudio métrico de los ítems y un análisis factorial exploratorio (AFE) mediante el procedimiento de componentes principales; con la segunda ($n = 560$) se efectuó un análisis factorial con fines confirmatorios (AFE) con criterios específicos de extracción en función de los resultados previos. Los análisis se efectuaron en dos ocasiones, empleando la rotación Varimax en primer lugar y Oblimin en segundo; dado que no hubo diferencias significativas en los resultados, se presenta la solución ortogonal para favorecer su interpretabilidad. Se empleó el paquete estadístico SPSS 18.

Resultados

Se comprobaron de manera preliminar los supuestos de normalidad, linealidad entre variables, y ausencia de multicolinealidad y de singularidad (Tabachnick y Fidell, 2007). Se examinó si cada ítem presentaba valores próximos al punto medio de la escala (simetría próxima a 0), desviaciones típicas cercanas a 1, correlaciones superiores a .30, y ausencia de cambios en la fiabilidad de la escala si se eliminaba el elemento (Barbero, Vila y Suárez, 2006). Los resultados fueron satisfactorios, por lo que se introdujeron todos los ítems en el AFE. De acuerdo con los criterios de Field (2009), la factorabilidad de la matriz de correlación fue demostrada al obtener un valor muy reducido en su determinante ($< .001$), correlaciones significativas, indicadores muy positivos en la prueba KMO (.92) y resultados significativos en el test de esfericidad de Barlett ($\chi^2(4005) = 26618.67$, $p < .001$). El AFE indicó la existencia de 17 factores con un autovalor superior a 1, que explicaban en su conjunto un 63.31% de la varianza. El examen visual del gráfico de sedimentación sugirió, según el criterio de contraste de caída, retener los 5 primeros factores.

Se computó un AFC con la segunda mitad de la muestra forzando 5 factores, obteniendo indicadores muy positivos en la prueba KMO (.93) y en el test de esfericidad de Barlett ($\chi^2(4005) = 27982.94$, $p < .001$). Según las indicaciones de Comrey y Lee (1992), se retuvieron los ítems con un peso factorial superior a .45. La solución final, que explicó el 45,79% de la varianza, se resume en la Tabla 1.

Tabla 1. *Resumen de la solución factorial.*

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
I53	.809	I30 .744	I45 .632	I89 .717	I17 .804
I59	.771	I8 .742	I42 .617	I87 .700	I18 .774
I58	.771	I9 .740	I39 .610	I73 .685	I15 .771
I65	.747	I7 .733	I34 .610	I82 .645	I16 .764
I61	.741	I26 .721	I46 .608	I77 .630	I25 .760
I52	.723	I5 .714	I43 .600	I74 .625	I21 .724
I54	.720	I1 .713	I38 .574	I81 .614	I23 .716
I55	.713	I4 .711	I44 .562	I79 .605	I20 .708
I64	.695	I3 .708	I41 .561	I88 .583	I24 .684
I68	.693	I11 .700	I40 .556	I85 .549	I19 .672
I63	.690	I10 .670	I36 .543	I84 .547	I22 .667
I62	.680	I31 .658	I49 .539	I83 .537	
I57	.674	I13 .641	I47 .536	I80 .532	
I60	.671	I28 .617	I48 .536	I78 .523	
I56	.667	I27 .576	I33 .530	I90 .518	
I70	.659	I6 .569	I35 .525	I86 .503	
I66	.626	I29 .536	I37 .518	I75 .477	
I67	.615	I12 .526	I50 .486	I76	
I69	.576	I14 .502	I51	I72	
I71	.554	I2 .477	I32		
	20.95%	7.95%	6.92%	5.77%	4.21%
	$\lambda = 18.85$	$\lambda = 7.15$	$\lambda = 6.23$	$\lambda = 5.19$	$\lambda = 3.79$

En la Tabla 2 se presentan los principales descriptivos de la corrección propuesta con la totalidad de la muestra. Los factores primero y quinto replicaron las sub-escalas originales Adaptación Paterna y Adaptación a los Compañeros/as respectivamente. Por su parte, los factores tercero y cuarto replicaron de manera casi exacta las sub-escalas Adaptación Materna y Adaptación Personal propuestas por los autores, aunque prescindiendo de algunos ítems (32 y 35 en el Factor 3; 72 y 76 en el Factor 4).

Tabla 2. *Descriptivos de la versión propuesta.*

Factor	Nº ítems	α	$M(DT)$	F2	F3	F4	F5
F1: A. Paterna	20	.945	3.19 (0.72)	.38****	.55****	.18****	.27****
F2: A. Escolar	20	.930	2.51 (0.77)	-	.48****	.11****	.24****
F3: A. Materna	18	.913	3.24 (0.61)		-	.21****	.27****
F4: A. Personal	17	.898	2.60 (0.82)			-	.21****
F5: A. Compañeros/as	11	.916	3.03 (0.76)				-

Finalmente, las sub-escalas originales Adaptación al Profesorado y Adaptación al Centro Educativo quedaron integradas en el Factor 2.

Conclusiones

Los resultados de este estudio confirman, con muy ligeras modificaciones, la propuesta original de las EMA (García y Magaz, 1998). Los análisis efectuados sugieren prescindir de cuatro ítems y unificar las sub-escalas originales de adaptación al profesorado y al centro en general en una única dimensión referida a la adaptación escolar.

La robustez psicométrica de la versión propuesta indica que las EMA constituyen una herramienta valiosa y útil para los profesionales del ámbito educativo interesados en evaluar de forma asequible pero rigurosa la adaptación positiva durante la adolescencia desde una perspectiva holística e integral.

Referencias

- Barbero, M. I., Vila, E. y Suárez, J. C. (2006). *Psicometría*. Madrid: UNED.
- Comrey, A. L. y Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Londres: SAGE.
- García, E. M. y Magaz, Á. (1998). *EMA: Escalas Magallanes de Adaptación. Manual de Referencia*. Baracaldo: Albor COHS.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223–234.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5ª ed.). Boston, MA: Pearson Education.

¿PERCIBEN LOS PADRES Y PROFESORES LA MISMA MOTIVACIÓN EN NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS QUE ELLOS MISMOS?

Jana Blanco Fernández, Ana María de Caso Fuertes, Gloria Navas Fernández y Ramón Álvarez Esteban

Universidad de León

RESUMEN. Científicos y docentes identifican la motivación como un proceso interno a través del cual el alumno persiste en la conducta utilizando las estrategias más adecuadas para la consecución de una meta, precisamente por ello, es un constructo difícil de evaluar. Por ello el objetivo del presente estudio es valorar la motivación hacia el aprendizaje de los niños de 2-3 años, y comprobar si sus padres y profesores perciben el mismo nivel motivacional que los propios niños. Para ello, 123 alumnos, 9 educadores de los niños mencionados, y 116 padres de esos mismos alumnos, contestaron a un cuestionario de 22 ítems, que pretende evaluar la motivación hacia el aprendizaje de los niños de Educación Infantil a través de los determinantes motivacionales. Los resultados muestran diferencias significativas entre las respuestas de los padres, profesores y de los propios alumnos, lo que indica diferentes percepciones motivacionales. Para los padres y profesores los determinantes motivacionales que más peso tienen son creencias-expectativas y valor que se le da a la tarea, mientras que los alumnos apuntan a una mayor relevancia de las atribuciones. Como conclusión, podría considerarse que padres y profesores no tienen la mismas percepciones motivacionales que sus propios hijos y alumnos.

ABSTRACT. Scientists and teachers identify motivation as an internal process through which the student persists in behavior using the most appropriate strategies for achieving a goal, because of it, is a difficult construct to measure. Thus, the aim of this study is to assess learning motivation of 2-3 years old children, and prove if their parents and teachers perceive the same motivational level that their children. 123 students, 9 teachers, and 116 parents of the referred children, answered a 22-item questionnaire, which aims to assess learning motivation of kindergarten children through motivational determinants. Results show significant differences between the responses from parents, teachers and students themselves, indicating different motivational perceptions. Parents and teachers indicate that the motivational determinants with the greatest weight are expectations, beliefs and value given to the task, while students point to greater relevance of duties. In conclusion, it could be stated that parents and teachers do not have the same motivational perceptions that their children and students.

Introducción

Podemos definir la motivación como el conjunto de procesos internos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (De Caso y García, 2006), por lo que influye tanto en el tipo de conducta, como en el tiempo y esfuerzo que se dedica

¹Correspondencia: C/ Mastín Leonés, 9, 3ºE, 24009 – León, España. E-mail: triskyxu@hotmail.com

en realizar la acción.

La motivación parece tener cuatro determinantes: valor que el alumno le da a la tarea en que está inmerso, creencias, expectativas y auto-percepciones que crean los alumnos sobre la propia actividad, atribuciones que hacen los alumnos hacia sus éxitos o sus fracasos (la dificultad de la tarea, la suerte, la capacidad y el esfuerzo), y por último, los niveles de exigencia que se establecen respecto a uno mismo, respecto a los compañeros, o respecto a lo pautado por el profesor (De Caso y García, 2002; Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, 2002; Walters y Pintrich, 2001)

La motivación es un constructo de difícil evaluación, ya que es un proceso interno, por lo que no es observable y se ha de evaluar mediante auto-informes. En el caso de los niños más pequeños, se han de realizar auto-informes ajustados tanto a su capacidad de lecto-escritura como a sus características cognitivas (Berger, 2007), de modo que deben ser instrumentos más gráficos (pictogramas) y fáciles de contestar (a través de gomets) para hacerlos accesibles a los mismos. Además, sería pertinente corroborar los datos que nos aportan los propios niños con los de sus padres y profesores, a fin de comprobar la veracidad y estabilidad de las respuestas de los primeros.

Objetivo

El objetivo del presente estudio es valorar la motivación hacia el aprendizaje de los niños de 2-3 años, y comprobar si sus padres y profesores perciben el mismo nivel motivacional que los propios niños, de manera que se refuercen las respuestas de éstos.

Método

Participantes

Como participantes se ha utilizado una muestra de 9 maestros, 116 padres de alumnos a los que los mencionados profesores impartían docencia, y 123 hijos y alumnos de los dos grupos anteriores.

Instrumento

La Escala para medir la Motivación hacia el Aprendizaje Infantil (EMAPI) evalúa los cuatro determinantes de la motivación a través de 22 ítems (7 creencias y expectativas, 4 valor, 3 niveles de exigencia y 8 atribuciones). Esta escala, diseñada específicamente para este estudio arroja un Alfa de Cronbach inicial no demasiado alta (0,41), lo cual es lógico si tenemos en cuenta que cada ítem pretende medir un determinante motivacional diferente, y no se ha querido duplicar información añadiendo más ítems al instrumento para no hacerlo largo y pesado a los niños, ajustándolo así a sus características. Por el contrario, la validez tanto de contenido como de constructo del instrumento es más que aceptable, obteniéndose 8 factores coincidentes con los propuestos a nivel teórico y evidenciando que no sobra ningún ítem puesto que ninguno tiene un peso factorial significativamente bajo.

En el cuestionario de los alumnos los ítems se disponen a través de distintos pictogramas, contestándose a través de gomets con caritas sonrientes y caritas tristes; en los ítems de atribuciones, tienen que elegir entre las cuatro alternativas a las que se atribuyen los éxitos y los fracasos; además todos los ítems están formulados de forma positiva.

Los cuestionarios de padres y profesores constan de los mismos ítems pero con otro formato de respuesta, de modo que son respuesta tipo Likert con 5 alternativas de 1

(menos acuerdo) a 5 (más acuerdo). Al final de la prueba se obtienen 4 puntuaciones, una por cada determinante estudiado y una puntuación total que iría de 22 a 110 puntos.

Procedimiento

Tras una revisión de distintos artículos acerca de la temática, se elaboró el instrumento de evaluación, mejorándose tras la aplicación de una prueba piloto del mismo. Posteriormente se consiguieron los permisos necesarios para llevar a cabo el estudio en diferentes guarderías.

La aplicación del EMAPI se hizo de manera individual, en un ambiente tranquilo y en horario lectivo en todos los casos.

Resultados

Tabla 1. Análisis correlacional de datos

Variable	Media N	Media PA	Media PR	Valor p Friedman*
Me gusta enseñar los trabajos a mi profesora	3,00	2,92	2,93	0,010
Practico en casa las volteretas que aprendo en la guardería	2,92	2,20	2,13	0,000
Puedo ponerme los zapatos yo sólo	2,85	2,53	2,37	0,000
Aprendo cosa más importante en la guardería que en casa	1,87	2,21	2,07	0,027
Es más importante ir a la guardería que al parque	1,32	1,72	1,78	0,000
Es importante aprender muchas cosas para cuando sea mayor	2,96	2,44	2,22	0,000
Coloreo mejor que mis compañeros	2,08	2,14	2,38	0,000
Puedo lavarme las manos tan bien como me dice la profesora	2,26	2,95	2,81	0,000
Recojo los juguetes por ...	1,87	2,03	2,42	0,000
Abrocho muy bien los botones por...	1,85	1,75	2,01	0,015
Me visto sólo por ...	1,98	2,79	2,69	0,000
Cómo sólo por ...	2,01	2,66	2,45	0,000
Pinto bien por ...	1,96	2,39	2,78	0,000
Me lavo bien las manos por ...	1,99	2,55	2,71	0,000
La profesora me premia por ...	1,97	2,88	2,87	0,000
Hago torres con cubos por ...	1,95	2,67	2,87	0,000

*Se comparan mediante la p de Friedman las medias de las puntuaciones medias de padres, profesores y niños a un nivel de significatividad del 95%.

A través de los resultados se puede establecer que existen 16 ítems de los 22 con diferencias estadísticas significativas. Por otro lado, sólo existen 3 ítems de creencias y expectativas, uno de valor y uno de niveles de exigencia donde los tres grupos estudiados aporten respuestas semejantes estadísticamente hablando.

Discusión

A raíz de los resultados, se deduce que no sólo la percepción de los padres y profesores respecto a la motivación de sus hijos/alumnos difiere entre sí, sino que,

además, es significativamente diferente a la motivación que muestran los propios niños de 2-3 años.

Se puede observar que los niños perciben mejores creencias y expectativas de sí mismo de lo que lo hacen sus padres y profesores, lo cual parece lógico si tenemos en cuenta que la retroalimentación que los más pequeños reciben de los adultos más significativos para ellos siempre es positiva (p ej.: “eres un campeón”, “muy bien”), aunque ni ellos mismos se lo crean, pero sí hace que los niños confíen en lo que dicen los adultos.

Por otro lado, padres y profesores señalan que los niños hacen atribuciones motivacionalmente más adaptativas de lo que los propios niños indican, ya que las puntuaciones de los adultos son significativamente más altas que las de los niños en todos los ítems relacionados con esta variable. Lo mismo ocurre con el determinante de niveles de exigencia, donde padres y profesores piensan que los niños se comparan más entre ellos o en base a las pautas que da al profesor, de los que los propios niños lo hacen.

Finalmente, aunque se observa el mismo patrón anterior en el determinante de valor de logro en dos de los tres ítems que lo evalúa, debemos señalar que los niños apuntan mayor valor de la tarea cuando se les plantea en relación a su propio futuro (cuando seas mayor), que lo que sus padres y profesores creen, lo que parece indicar que piensan más los niños en su futuro que los propios adultos.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido posible gracias a la Universidad de León, al financiar el proyecto ULE20011-4 concedido a la segunda autora para el año 2012.

Referencias

- Berger, K.S. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Editorial Médica Panameña: Madrid.
- De Caso, A. M. y García, J. N. (2002). Evaluación e intervención en la motivación hacia la escritura en alumnos con dificultad de aprendizaje. En J. N. García (Coord.), *Aplicaciones de intervención psicopedagógica*, 135-143. Madrid: Pirámide.
- De Caso, A. M. y García, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En González-Pienda, J.A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C. y Valle, A. (Coors.), *Manual de Psicología de la Educación*, 117-144. Madrid: Pirámide.
- Walters, C. A. y Pintrich, P. R. (2001). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. En Hartman, H.J. (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice*, 103-124. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

ANÁLISIS DE PERSONALIDAD EN ALUMNOS AGRESORES IMPLICADOS EN EPISODIOS DE VIOLENCIA ESCOLAR: PROGRAMA PRODICE

José Jesús Gázquez Linares¹, M^a del Mar Molero Jurado, M^a del Carmen Pérez Fuentes e Isabel Mercader Rubio

Universidad de Almería

RESUMEN. En la investigación sobre violencia en las aulas, el estudio de las características de personalidad en los agentes implicados recibe especial atención. En la adolescencia, el interés es mayor por congregarse en ésta multitud de cambios y conductas de riesgo. Objetivo: Analizar las características de personalidad asociadas al perfil de los agresores en situaciones de violencia escolar. Método: El presente estudio responde a un diseño transversal para el que se seleccionó al azar, una muestra de 885 alumnos de secundaria, con edades comprendidas entre 14 y 18 años ($M=15.20$; $DT=.90$). Se aplicó el *Inventario Clínico de Millon para Adolescentes*. Resultados: La existencia de diferencias significativas entre los grupos analizados (agresores / no agresores), permite identificar una serie de características de personalidad que comparten los sujetos de un mismo perfil en la convivencia. Conclusiones: Uno de los objetivos del programa PRODICE es la detección temprana de determinados aspectos de la personalidad, como posibles factores predictores de las conductas violentas, que tendrán lugar en la etapa de Educación Secundaria.

ABSTRACT. In research on violence in the classroom, the study of personality traits of the agents involved has received special attention. In adolescence, the interest is greater because of the multitude of changes and risk conducts assembled. Purpose: Analyze the personality traits associated with the aggressor profile involved in school violence. Method: This study had a cross-sectional design for which a sample of 885 secondary school students aged 14 to 18 ($M=15.20$; $SD=.90$) were chosen at random. The *Millon Adolescents Clinical Inventory* was given. Results: The existence of significant differences between the two groups analyzed (aggressors/non-aggressors) enabled identification of a series of personality traits shared by the subjects with the same social profile. Conclusions: One of the purposes of the PRODICE program is early detection of certain aspects of personality as possible predictive factors of later violent behavior in Secondary Education.

Introducción

Hace más de una década que autores como Himshaw, Lahey y Hart (1993) entendían las conductas disociales como el resultado de la confluencia de determinadas características de personalidad. De ahí, la necesidad de conocer, qué características de personalidad son las que presentan los sujetos con implicación directa en los episodios

¹Correspondencia: Departamento de Psicología. Universidad de Almería. Ctra. de Sacramento s/n - 04120 - Almería (España). Email: jlinares@ual.es

violentos, y si éstas se dan con la misma frecuencia entre aquellos que comparten un mismo perfil.

Así, la figura del agresor ha sido caracterizada por altos niveles de impulsividad (López, Sánchez, Pérez-Nieto y Poveda, 2008), baja tolerancia a la frustración (Díaz-Aguado, 2005), alto nivel de autoestima (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006).

En esta línea, se desarrolla el Programa para la Detección e Intervención en Convivencia Escolar (PRODICE). Uno de los aspectos a evaluar con este programa son las características de personalidad, por lo que el objetivo del presente trabajo es identificar los ítems que resultan discriminantes de un repertorio de respuestas propias de cada perfil. Esto, nos va a permitir elaborar una serie de historias, que serán presentadas al alumno a través de un recurso multimedia (Pérez-Fuentes, Gázquez, Molero y Álvarez-Bermejo, 2013).

Método

Participantes

Se seleccionó al azar una muestra de 885 alumnos, pertenecientes a diferentes centros de Educación Secundaria de la provincia de Almería. Con edades comprendidas entre los 14 y 18 años ($M=15.20$; $DT=.905$). Del total de la muestra, un 49.8% ($N=441$) son hombres y el 50.2% ($N=444$) mujeres.

La distribución de la muestra según su implicación en los episodios de violencia en el centro educativo, quedaría del siguiente modo: un 10.2% de la muestra eran víctimas, un 8% agresores, y más de la mitad (66.6%) de los participantes habían presenciado episodios de violencia escolar.

Más concretamente, al diferenciar entre agresores ($N=71$) y no agresores ($N=814$), se observa una frecuencia mayor de agresores varones (74.6%) que de mujeres (25.4%), mientras que en el grupo de no agresores la distribución según el género resulta similar (47.7% hombres y 52.3% mujeres). La media de edad es 15.72 años ($DT=.25$) en el grupo de agresores y 15.16 años ($DT=.52$) en los no agresores.

Materiales

Se aplicó el *Inventario Clínico para Adolescentes de Millon* (MACI; Millon, Millon, Davis y Grossman, 1997). Consta de 160 ítems, organizados en 27 escalas, que recogen información referente a tres áreas: Prototipos de personalidad, Preocupaciones expresadas y Síndromes clínicos. Además, para conocer sobre la implicación del alumno en situaciones de violencia escolar (víctima, agresor, observador), se elaboró un cuestionario *ad hoc*. Se formularon los siguientes ítems cuyas alternativas de respuesta fueron SI/NO: *¿Has sufrido/sufres episodios de violencia por parte de tus compañeros/as?*, *¿Has ejercido/ejerces violencia sobre tus compañeros/as?* y *¿Has visto ejercer la violencia sobre tus compañeros/as?* En este caso, se utiliza el segundo ítem para identificar los grupos: agresor/no agresor.

Procedimiento

Para la recogida de datos, fueron seleccionados al azar diferentes centros de Educación Secundaria de la provincia de Almería. Tras mantener una reunión informativa con los responsables del centro y solicitar los permisos pertinentes, se procedió a la implementación de los cuestionarios. Se garantizó a los participantes el carácter anónimo de sus respuestas y el tratamiento confidencial de los datos. El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el programa SPSS.19.

Resultados

En la tabla 1, se observa que los agresores llevan a cabo y valoran positivamente conductas antisociales como mentir y robar, con una frecuencia significativamente superior con respecto a los no-agresores. Además, los agresores desearían ser más jóvenes, actúan con mayor impulsividad y muestran menor respeto por las normas. De hecho, afirman en mayor número de casos, que no consideran las sanciones como un obstáculo para hacer lo que desean. Como tampoco, resulta un freno el hecho de saber que con su conducta perjudican a otros, llegando a utilizar a los demás para beneficio propio, si fuera preciso. Finalmente, se encuentran diferencias significativas referentes al interés por el sexo, siendo entre los agresores más frecuente.

Tabla 1. Porcentajes de respuestas afirmativas en los ítems del MACI: agresores y no-agresores.

Ítem MACI	Agresor	No agresor	χ^2
El castigo nunca me ha frenado para hacer lo que quería	57.7%	42.6%	6.12*
Prefiero actuar primero y pensarlo después	56.3%	34.5%	13.49**
Si quiero hacer algo, simplemente lo hago, sin pensar en lo que pueda pasar	62%	37.7%	16.13**
No veo nada malo en utilizar a otros para conseguir lo que quiero	35.7%	18%	12.96**
No me molesta ver a alguien sufriendo	32.4%	14.9%	14.63**
Hago lo que quiero sin preocuparme de si afecta a otros	42.3%	19.8%	19.37**
Me gusta mucho coquetear (ligar)	67.1%	56.5%	3.00*
No soy diferente a muchos jóvenes que roban cosas de vez en cuando	40.8%	18.9%	19.25**
Decir mentiras es una cosa muy normal	56.3%	40.3%	6.91**
Hay veces en las que siento que soy mucho más joven de lo que realmente soy	51.4%	35.8%	6.75**

* Nivel de significación $p < .05$; ** Nivel de significación $p < .01$

Discusión/ Conclusiones

La existencia de diferencias significativas en la frecuencia con la que determinados rasgos de personalidad están presentes en cada uno de los grupos analizados. Así, los agresores, se caracterizan por mostrar altos niveles en los ítems relacionados con la impulsividad (López *et al.*, 2008). En definitiva, la implicación en episodios de violencia escolar, se presenta como un factor determinante para la adopción de futuras conductas de riesgo en la etapa adolescente.

Agradecimientos

Este trabajo es fruto del Proyecto de Investigación P08-SEJ-04305, co-financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y FEDER.

Referencias

Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.

- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Himshaw, D., Lahey, B. y Hart, E. (1993). Issues of taxonomy and co morbidity in the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 31-49.
- López, C., Sánchez, A., Pérez-Nieto, M.A. y Poveda, M. (2008). Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *EduPsykhé, Revista de Psicología y Educación*, 7, 81-99.
- Millon, T., Millon, C., Davis, R., y Grossman, S. (1997). *The Millon Adolescent Clinical Inventory (MACI)*. Minneapolis, MN: National Computer System.
- Pérez-Fuentes., M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M. y Álvarez-Bermejo, J.A. (2013). Análisis de los problemas de convivencia en la etapa de Educación Primaria: Programa para la detección e intervención en convivencia escolar: PRODICE. En M.C. Pérez-Fuentes y M.M. Molero (Coords.), *Variables Psicológicas y Educativas para la Intervención en el Ámbito Escolar* (pp. 419-424). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.