Proceedings of 2nd International Congress of Educational Sciences and Development (24-27 June 2014 Granda-Spain)

(24-27 June, 2014. Granada-Spain)

Colección:

Proceedings of International Congress of Educational Sciences and Development

ICESD

International Congress of Educational Sciences and Development

Director:

Bermúdez Sánchez, Ma de la Paz

Coordinador:

Ramiro Sánchez, Ma Teresa

Proceedings of 2nd International Congress of Educational Sciences and Development (24-27 June, 2014. Granada-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: 13: 978-84-697-1014-2

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los artículos publicados en el *Proceedings of 2nd International Congress of Educational Sciences and Development (24-27 June, 2014. Granada-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
Análisis de la fluidez verbal en niños con dislexia y niños sin dislexia de educación primaria Cristina de la Peña Álvarez	1-4
Usability of tactile tablets to promote graphomotor skills in pupils with special educational needs: findings from a work-in-progress Samuel Lebaz, Michaël Fartoukh & Delphine Picard	5-9
¿Qué ha cambiado en tu vida con la crisis económica? Un estudio con familias en riesgo psicosocial de España y Portugal Lara Ayala-Nunes, Mª Victoria Hidalgo, Lucía Jiménez y Saul de Jesus	10-15
Relación entre rechazo escolar y atribuciones de éxito y fracaso académico en matemáticas en una muestra de adolescentes chilenos Carolina Gonzálvez, Nelly Lagos-San Martín, José Manuel García-Fernández, Cándido J. Inglés, María Vicent y Ricardo Sanmartín	16-20
Violencia filio-parental: tipo de violencia en función del sexo en adolescentes de educación secundaria Estefanía Estévez, Silvia Lozano, Teresa I. Jiménez y Coral Velilla	21-24
Cartoons and visual texts in promoting text comprehension Chiara Bertolini, Roberta Cardarell & Maja Antonietti	25-30
Evaluación de impacto del refuerzo educativo del programa CaixaProinfancia en España Jordi Longás, Eduard Longás y Jordi Riera	31-36
Autoinforme y heteroinforme en la evaluación del bullying: un análisis comparativo Javier Martín Babarro, Mónica Terrazo Felipe e Isabel Cortés Reyes	37-42
Las Terapias Asistidas con Animales como disciplina de intervención en el tratamiento del Trastorno de Espectro Autista: revisión bibliográfica Susana Sánchez Herrera, Florencio Vicente Castro, Mercedes Gómez Acuñas, Carmen Tabares Sánchez y Javier Cubero Juánez	43-50
Prácticas parentales y calidad de vida percibida en adolescentes portugueses Cristina Nunes y Lara Ayala-Nunes	51-55

ANÁLISIS DE LA FLUIDEZ VERBAL EN NIÑOS CON DISLEXIA Y NIÑOS SIN DISLEXIA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

¹Cristina de la Peña Álvarez

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

RESUMEN. Antecedentes. La Dislexia es una dificultad de aprendizaje asociada a la lectura con una fuerte implicación en el rendimiento académico. La investigación actual en Dislexia pone de manifiesto déficits en fluidez verbal. El objetivo es verificar si existen diferencias significativas en fluidez verbal entre escolares disléxicos y escolares sin dislexia de Educación Primaria y analizar en el grupo de escolares con dislexia la existencia de diferencias entre fluidez fonológica y fluidez semántica. Método. Participaron veinte alumnos con edades entre seis y once 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 fluidez fonológica y fluidez semántica. Y, los escolares disléxicos son significativamente mejores en tareas de fluidez semántica. Conclusión. Los disléxicos presentan alteraciones significativas en fluidez verbal, concretamente en fluidez fonológica, lo que tiene interesantes implicaciones educativas para la elaboración de programas de intervención psicopedagógica.

ABSTRACT. Antecedent. Dyslexia is a learning disability associated with reading with a strong involvement in academic performance. Current investigations in Dyslexia manifest that it has deficits in verbal fluency. The goal is to analyze differences in verbal fluency amongst dyslexic and non dyslexic students of Primary Education and analyze differences between phonological fluency and semantic fluency in dyslexic students. Methods. Twenty students between six and eleven 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 semantic and phonological fluency. And, dyslexic scholars were are significantly better in semantic fluency tasks. Conclusion. Dyslexic scholars showed difficulties in verbal fluency, particularly in phonological fluency, which has highly interesting educational implications for the program development of psychopedagogical intervention.

Introducción

La Dislexia es un trastorno del neurodesarrollo frecuente en la realidad educativa que se caracteriza por la presencia de alteraciones neuropsicológicas de diversa índole que alteran de forma significativa la vida académica y/o personal de los escolares que lo

¹Correspondencia: Cristina de la Peña Álvarez. Gran Vía Rey Juan Carlos, I, 41. 26002 Logroño, La Rioja, España. E-mail: cristina.delapena@unir.net

padecen. Las aportaciones de las investigaciones actuales sobre Dislexia ponen de manifiesto déficits de Fluidez Verbal en disléxicos (Carrillo y Alegría, 2009; Frith, Landerl y Frith, 1995), es decir, dificultades en el acceso a la información.

La Fluidez Verbal puede ser de dos tipos, por un lado, Fluidez Fonológica que se refiere a la capacidad de acceder a la información a través de los fonemas y, por otro lado, Fluidez Semántica que hace referencia a la capacidad de acceder a la información que se tiene almacenada mediante categorías semánticas. Ambos tipos de Fluidez Verbal implican estrategias cognitivas diferentes y activan áreas cerebrales distintas (Martin, Wiggs, Lalonde y Mack, 1994).

Todo ello, nos lleva a plantearnos qué tipo de Fluidez Verbal está afectada en los escolares disléxicos; de tal manera que proporcionemos una intervención que trabaje este acceso a la información y mejore la ejecución del proceso lector y del rendimiento académico.

Método

Muestra

En este estudio participan 20 alumnos, 10 disléxicos (3 niños y 7 niñas) y 10 sin dislexia (7 niños y 3 niñas) entre 6 y 11 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 de los escolares por edades es la siguiente: ocho de 7 años, cuatro de 8 años, tres de 10 años y cinco de 11 años y se observa en la figura 1.

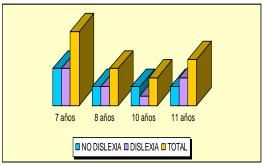


Figura 1. Distribución de la muestra por edades.

Materiales

En este estudio, se aplicaron las pruebas Fluidez Verbal (FV) y Fluidez Semántica (FS) del *Test para la Detección de la Dislexia en Niños, DST-J* (Fawcett y Nicolson, 2011). La prueba de fluidez verbal (FV) mide el número de palabras que el escolar dice en un tiempo determinado (un minuto) y comenzando por la letra (P) y se refiere a la variable Fluidez Fonológica. La prueba de fluidez semántica (FS) valora el número de palabras que el escolar dice en un tiempo determinado (un minuto) pertenecientes a una categoría semántica concreta (Animales) y hace referencia a la variable Fluidez Semántica. En ambas pruebas se concede un punto por cada palabra válida, se aceptan los nombres propios y no se penaliza por errores o repeticiones.

Procedimiento

Se emplea una estrategia transversal de recogida de información. El investigador de este estudio aplica las pruebas a los escolares en una sesión individual de cinco

minutos en horario escolar y en situación clínica, es decir, los niños esperaban en un lugar aislado para realizar las pruebas. 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: fluidez fonológica y fluidez semántica.

Se realizan análisis descriptivos y contraste de diferencia de medias utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 19.0 para Windows.

Resultados

Los análisis estadísticos descriptivos indican que los escolares disléxicos tienen medias inferiores a los escolares sin dislexia en las variables analizadas. En el estudio de la Fluidez Fonológica, los escolares disléxicos tuvieron una media de 5,20 mientras que los escolares sin dislexia obtuvieron una media de 10,60 y en Fluidez Semántica, los escolares disléxicos tuvieron una media de 9,70 mientras que los escolares sin dislexia obtuvieron una media de 11,90. En el grupo de escolares con dislexia, se observa una mayor media en Fluidez Semántica (9,70) que en Fluidez Fonológica (5,20).

En cuanto a los análisis del contraste de diferencia de medias, en primer lugar, se verifica que se cumplen los requisitos de normalidad y homocedasticidad, por lo que se utiliza la prueba paramétrica t de *Student* para muestras independientes (asumiendo un valor $\alpha = .05$), que indica que existen diferencias significativas entre los dos grupos de población en Fluidez Fonológica y Fluidez Semántica, alcanzando puntuaciones superiores el grupo de escolares sin dislexia. Concretamente, en Fluidez Fonológica la variabilidad de la media del grupo de escolares sin dislexia es diferente a la media del grupo de disléxicos; la diferencia es estadísticamente significativa (t = 5.284; p = .000) alcanzando puntuaciones superiores en el grupo de escolares sin dislexia. En Fluidez Semántica, la variabilidad de la media del grupo de escolares sin dislexia es diferente a la media del grupo de disléxicos; la diferencia es estadísticamente significativa (t = 2.164; p = .044) alcanzando puntuaciones superiores en el grupo de escolares sin dislexia es diferente significativa (t = 2.164; t = .044) alcanzando puntuaciones superiores en el grupo de escolares sin dislexia.

En cuanto a los resultados del contraste de medias dentro del grupo de los escolares con dislexia, se comprueban las condiciones de homocedasticidad y normalidad y como se cumplen, se utiliza para el contraste de diferencia de medias la prueba paramétrica t de *Student* para muestras relacionadas (asumiendo un valor $\alpha = .05$) y se obtiene que la Fluidez Fonológica es inferior significativamente a la Fluidez Semántica en los escolares disléxicos. La variabilidad de la media de Fluidez Fonológica es diferente a la media de Fluidez Semántica en los disléxicos, siendo esta diferencia estadísticamente significativa (t = -4.700; p = .001) y, por tanto, obtienen una puntuación inferior en Fluidez Semántica.

Discusión

A la luz de los datos obtenidos, los escolares disléxicos son en Fluidez Fonológica y Fluidez Semántica inferiores significativamente a los escolares sin dislexia.

Los resultados en Fluidez Fonológica y Fluidez Semántica, están en consonancia con las conclusiones de los estudios de Plaza, Cohen y Chevrie-Muller (2002) que encuentran peores puntuaciones en Fluidez Fonológica y en Fluidez Semántica en disléxicos, Reiter, Tucha y Lange (2005) hallan que los disléxicos son peores en Fluidez Fonológica y en Fluidez Semántica que los nos disléxicos y Frith, Landerl y Frith (1995) que obtienen que los disléxicos son peores en Fluidez Fonológica que los no disléxicos.

Por tanto, los escolares disléxicos presentan rendimientos inferiores a los escolares sin dislexia en Fluidez Verbal, tanto Fonológica como Semántica. Los escolares disléxicos, presentan un rendimiento significativamente inferior en Fluidez Fonológica. Este estudio nos lleva a pensar en las implicaciones para la práctica educativa de orientadores y docentes, dirigida a la elaboración de programas de intervención psicopedagógica.

Referencias

- Carrillo, M. y Alegría, J. (2009). Exploración de habilidades fonológicas en escolares disléxicos: teoría y práctica. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29, 105-120.
- Fawcett, A. y Nicolson, R. (2011). *DST-J. Test para la Detección de la Dislexia en Niños*. Madrid: TEA.
- Frith, U., Landerl, K. y Frith, C. (1995). Dyslexia and verbal fluency: More evidence for a phonological deficit. *Dyslexia*, 1, 2-11.
- Martin, A., Wiggs, C., Lalonde, F. y Mack, C. (1994). Word retrieval to letter and semantic cues: A double dissociation in normal subjects using interference tasks. *Neuropsychologia*, *32*(12), 1487-1494.
- Plaza, M., Cohen, H. y Chevrie-Muller, C. (2002). Oral language deficits in dyslexic children: weaknesses in working memory and verbal planning. *Brain and Cognition*, 48, 505-512.
- Reiter, A., Tucha, O. y Lange, K. (2005). Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia*, 11, 116-131.

USABILITY OF TACTILE TABLETS TO PROMOTE GRAPHOMOTOR SKILLS IN PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: FINDINGS FROM A WORK-IN-PROGRESS

Samuel Lebaz*1, Michaël Fartoukh** & Delphine Picard***

*Université de Rouen, France; **Université Nice Sophia Antipolis, France; ***Aix Marseille Université, France

ABSTRACT. Antecedents. Little is known about the usability of tactile tablets for children with Special Educational Needs. This study tests the usability of a tactile tablet for promoting drawing activity in Down syndrome children. **Method.** Nine children with a Down syndrome drew a house and a person with their fingertip on an IPad® screen (tactile tablet condition), and with pencil on paper (control condition). **Results.** Total drawing scores and total drawing times did not differ significantly across drawing conditions. **Conclusion.** Findings from this work-in-progress failed to demonstrate a higher usability of the tactile tablet over the more traditional paper-pencil technique for drawing.

RESUMEN. Antecedentes. Poco se sabe acerca de la facilidad de uso de las tabletas táctiles para los niños con necesidades educativas especiales. Este estudio pone a prueba la capacidad de uso de una tableta táctil para promover la actividad de dibujo en los niños con síndrome de Down. **Método.** Nueve niños con síndrome de Down dibujaron una casa y una persona con la yema del dedo en una pantalla de IPad® (condición tableta táctil), y con un lápiz sobre papel (condición de control). **Resultados.** Las notas totales de dibujo y los tiempos totales de dibujo no difirieron significativamente entre las condiciones de dibujo. **Conclusión.** Los encuentros de este trabajo en curso no lograron demostrar una mayor facilidad de uso de la tableta táctil sobre la técnica de lápiz y papel más tradicional de la elaboración.

Introduction

The use of writing tools requires learning and many children encounter difficulties holding pencils adequately (Connolly & Dagleish, 1989), which directly affects the quality of their graphic productions (Braswell, Rosengren, & Pierroutsakos, 2007). Children with a Down syndrome often encounter difficulties in pencil holding and in fine motor skills; they are particularly delayed in their drawing ability (see e.g., Clement & Barrett, 1994; Cox & Maynard, 1998). Tactile tablets might be useful for this specific population. Indeed, tactile tablets have a finger-based interface through which users can draw with the fingertip, thereby obviating the need to handle a pen or a stylus, with all the challenges that can bring. We designed the present study to test the usability of tactile tablets for promoting drawing activity in children with a Down syndrome.

¹Correspondence: Dr Samuel LEBAZ, Université de Rouen, Psy-NCA Equipe FIACRE EA4700, 76821 Mont Saint Aignan, France; E-mail: samuel.lebaz@univ-rouen.fr

Usability, an important measure for evaluating interactive systems, is defined as "the extent to which a system [...] can be used by specified users to achieve specified goals with effectiveness, efficiency and satisfaction in a specified context of use" (ISO, 2010). To test the usability of tactile tablets, we measured each component of usability (effectiveness, efficiency, satisfaction) and compared them between experimental (tactile tablet) and control (paper-pencil) conditions. We measured (i) "effectiveness" by graphic scores obtained at two drawing tests (the Draw-a-House test from Barrouillet, Fayol, and Chevrot, 1994, and the Draw-a-Man test from Goodenough, 1926), (ii) "efficiency" by total drawing time (in sec), and (iii) "satisfaction" by the number of children who declared a preference for the tactile tablet over the paper-pencil technique. Under the hypothesis that tactile tablets have a higher usability than paper-pencil for drawing activity in Down syndrome children, we predicted higher graphic scores, lower drawing time, and greater declared preference in the tactile tablet condition compared to the control condition.

Method

Materials

The materials consisted of white sheets of paper, color pencils, an IPad®, and a free app for finger drawing (DRAW app).

Participants

Participants were nine children with a Down syndrome. Table 1 summarizes their main characteristics.

Table 1. Characteristics of the Down syndrome children who took part in the study

Child	Sex	Age (years; months)	Pencil Holding	Manual preference	Use of tactile tablets*	Drawing activity*
1	F	6;10	Dynamic tripod	right	4	4
2	M	8	Pre-calligraphy	right	2	2
3	F	8;2	Pre-calligraphy	right	4	1
4	M	8;2	Dynamic tripod	right	4	4
5	M	8;5	Extended fingers	right	3	4
6	M	8;7	Static tripod	right	2	3
7	F	11;7	Static tripod	right	1	3
8	M	12;5	Dynamic tripod	left	4	4
9	M	13	Thumb on	right	4	4

^{*} 1 = never, 2 = once per month, 3 = once per week, 4 = everyday

Design

We used a within-participants design with Drawing condition (2: Tactile tablet/finger; Paper/pencil) and Drawing test (2: Draw-a-House test; Draw-a-Man test;) as main factors.

Procedure

The children were observed individually at their home by a male experimenter. The parents were present but were asked to not interact with their child during the drawing test. Children were asked to draw two familiar objects (a house, and a person) in two successive conditions: with their fingertip on a screen (tactile tablet condition), and with pencil on paper (control condition). The order in which objects and conditions were presented was counterbalanced across children. The drawings were all made in the morning, such that there were no variation across children in the moment of the day where the test took place. The experimenter recorded drawing times with a stopwatch and the child's declared preference for drawing with pencil on paper versus finger on screen.

The house and person drawings were scored using two standardized drawing scales: the Draw-a-House scale (Barrouillet et al., 1994), and the Draw-a-Man scale (Goodenough, 1926). More precisely, each person drawing was scored on the basis of a system of 51 points, with credits being given for items relative to gross and fine details (e.g., head present, brow or lashes shown), joint, proportion, clothing, and profile. Each house drawing was scored on the basis of a system of 22 points, with credits being given for items relative to gross and fine details (e.g., roof present, curtains present), shape, proportion, alignment, and perspective. Two experimenter who were trained for this activity performed independently the coding of the drawings. The few disagreements observed between judges (< 3%) were resolved by discussion before data analysis. For each child, a total graphic score (0-73 points) was computed as the sum of both graphic scores (the house-drawing score plus the person-drawing score).

Results

Table 2 summarizes the main results obtained for each measure of usability. In terms of « effectiveness », total drawing scores were slightly lower in the tactile tablet condition (M=17, SD=7) compared to the control condition (M=19, SD=7), but the difference was not significant (Wilcoxon test, p=.066). With respect to « efficiency », total drawing time was slightly lower in the tactile tablet condition (M=95 sec, SD=45) compared to the control condition (M=112 sec, SD=60), but the difference was not significant (Wilcoxon test, p=.128). Finally, as far as « satisfaction » is concerned, five children declared a preference for the tactile tablet because it was « easier » and « fun » ; two children had a preference for the standard paper-pencil technique and two had no preference.

Note that children who preferred the tablet (n = 5) did not obtain significantly higher drawing scores than those who preferred the paper or had no preference (n = 4) whatever the condition (tablet: M = 19, SD = 7 vs M = 14, SD = 9, p = .365; paper: M = 21, SD = 8 vs M = 16, SD = 9, p = .206, Mann-Whitney U tests).

Table 2. Summary statistics for each usability measure per child and drawing condition

	Tactile Tablet Condition			Paper-Pencil Condition		
Child	Total drawing score*	Total drawing time (sec)	Declared preference	Total drawing score*	Total drawing time (sec)	Declared preference
1	15	182	X	23	288	preference
2	10	50	X	9	76	
3	20	136	X	19	164	
4	7	30		8	38	
5	20	65	X	24	72	
6	6	123		9	127	X
7	29	141	X	30	136	
8	22	88		23	55	
9	23	41		24	50	X
Mean	17	95		19	112	
SD	7	45		7	60	

^{*} Total drawing score corresponded to the sum of the house-drawing score (0-22 points) and the person-drawing score (0-51 points), as evaluated by the Draw-a-House scale (Barrouillet et al., 1994), and Draw-a-Person scale (Goodenough, 1926).

Conclusion

Findings from this work-in-progress (data from 9 participants have been collected so far) failed to demonstrate a higher usability of the tactile tablet (IPad®) over a more traditional drawing tool. Contrary to our hypothesis, effectiveness and efficiency were not significantly higher in the tactile tablet condition compared to the control condition. Satisfaction tended to be greater in the tactile tablet condition but it concerned a small half of our sample of participants only, and it was not related to the obtention of higher drawing scores by the children who declared a preference for the tablet compared to those who declared no preference or had a preference for drawing on paper. Moreover, and in disagreement with our hypothesis, there seems to be a tendency that drawings produced with the finger on the tactile tablet are of lower quality than those produced with pencil on paper. This observation is in line with previous findings by Picard, Martin and Tsao (2014) showing a degraded drawing performance in normally developing children with the finger drawing technique applied to an IPad® screen. The issue of whether tactile tablets are actually useful tools for children with grapho-motor and pencil holding difficulties is still open. The next step of this work-inprogress is to increase our sample size in order to collect additional data and to conclude more definitely on the usability of tactile tablets for promoting drawing activity by Down syndrome children.

References

Barrouillet, P., Fayol, M., & Chevrot, C. (1994). Le dessin d'une maison. Construction d'une échelle de développement. *L'Année Psychologique*, *94*, 81-98.

Braswell, G. S., Rosengren, K. S., & Pierroutsakos, S. L. (2007). Task constraint on preschool children's grip configuration during drawing. *Developmental*

- Psychobiology, 49, 216-225.
- Clements, W., & Barrett, M. (1994). The drawings of children and young people with Down's syndrome: A case of delay or difference? *British Journal of Educational Psychology*, 64, 441-452.
- Connolly, K., & Dalgleish, M. (1989). The emergence of a tool using skill in infancy. *Developmental Psychology*, 25, 894-912.
- Cox, M. V., & Maynard, S. (1998). The human figure drawing of children with Down syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 133-137.
- Goodenough, F. (1926). L'intelligence d'après le dessin, le test du bonhomme. Paris : PUF.
- Picard, D., Martin, P., & Tsao, R. (2014). IPads at school? A quantitative comparison of elementary schoolchildren's pen-on-paper versus finger-on-screen drawing skills. *Journal of Educational Computing Research*, 50, 203-212.

¿QUÉ HA CAMBIADO EN TU VIDA CON LA CRISIS ECONÓMICA? UN ESTUDIO CON FAMILIAS EN RIESGO PSICOSOCIAL DE ESPAÑA Y PORTUGAL

Lara Ayala-Nunes*, **1, Ma Victoria Hidalgo*, Lucía Jiménez* y Saul de Jesus**

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla; **Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics, Universidad del Algarve (Portugal)

RESUMEN. La crisis económica mundial y las medidas de austeridad tomadas por los gobiernos de los países del sur de Europa han afectado especialmente a las familias y sus menores. A pesar de que contamos con numerosos informes que muestran las devastadoras consecuencias de la crisis en el bienestar infantil en la población general, disponemos aún de pocos datos sobre el impacto que está teniendo en colectivos vulnerables como las familias en riesgo psicosocial. En este estudio, se describen los cambios ocurridos en familias portuguesas y españolas debido a la crisis económica y las principales áreas de privación material – evaluados a través del Economic Hardship Questionnaire - analizando las diferencias entre ambos países. Participaron 104 familias, 49 identificadas por la Comisión de Protección de Niños y Jóvenes (Portugal) y 55 usuarias de Servicios Sociales Comunitarios (España). La inmensa mayoría manifestó haber experimentado una disminución acentuada de los ingresos en los últimos dos años y tener actualmente problemas financieros importantes o urgentes. Asimismo, la mayoría de los participantes ha tenido que cambiar sus hábitos de transporte, alimentación y aplazar cuidados médicos. Se discuten las implicaciones de estos resultados de cara al bienestar y el futuro de estas familias y sus hijos.

Palabras clave: Crisis económica, familias en riesgo psicosocial, pobreza, bienestar infantil.

ABSTRACT. The global economic crisis and the austerity measures taken by the governments of south European countries have affected specially families and children. Although there are several reports showing the devastating consequences of the recession on child wellbeing on the general population, fewer data are available on its impact on vulnerable groups such as at-risk families. In this study, we describe the changes that Portuguese and Spanish families have undergone due to the economic crisis and the main areas of material deprivation – assessed through the *Economic Hardship Questionnaire* – while analyzing the differences between the two countries. Participants were 104 families, 49 followed by the Children and Youth Protective Commission (Portugal) and 55 recipients of Social Communitarian Services (Spain). The vast majority of the families reported a major income decrease in the past two years; they also reported having important or urgent financial problems. The majority of the participants had had to change their transportation, nutritional habits and to

¹Correspondencia: Lara Ayala Nunes. Facultad de Psicología, C/ Camilo José Cela S/N. 41018 Sevilla. layala@us.es.

postpone medical care. The implications of the results on the wellbeing and the future of the families and their children are discussed.

Key-words: Economic crisis, at-risk families, poverty, child wellbeing.

Introducción

El Nobel de Economía Joseph Stiglitz ha afirmado que la crisis financiera actual es, probablemente, la recesión más larga y profunda desde la Gran Depresión (Cáritas Europa, 2013). Ante esta crisis, los gobiernos de los países del sur de Europa han respondido adoptando medidas de austeridad que se han traducido en recortes en las áreas de sanidad, educación y prestaciones sociales, reducciones salariales, congelamiento de pensiones, aumento del IVA e impuestos y la privatización de servicios básicos (Cáritas Europa, 2013). Estas medidas están causando la disminución de la accesibilidad y calidad de los servicios públicos, esenciales para poblaciones en riesgo de pobreza (Frazer y Marlier, 2012). Tanto en España como en Portugal, las medidas de austeridad han tenido como consecuencia un aumento de la tasa de desempleo, de riesgo de pobreza, de pobreza infantil y de trabajadores pobres. Estas medidas han empobrecido a los sectores más vulnerables de la población y los hogares con niños se han visto particularmente afectados (Callan, Leventi, Horatio, Matsaganas y Sutherland 2011). El informe de Cáritas sitúa a nuestro país en el segundo puesto de la UE con más pobreza infantil (Cáritas España, 2013). El mismo informe apunta a que el riesgo de pobreza entre menores se situó en 2012 en el 29,9%, casi nueve puntos por encima de la media de la UE. Asimismo, 11,7 millones de personas están afectadas por distintos procesos de exclusión social y 5 millones viven situaciones de exclusión severa, un 82,6% más que en 2007. Los objetivos de este trabajo fueron describir los cambios que han ocurrido en las vidas de familias portuguesas y españolas debido a la crisis económica y las principales áreas de privación, así como analizar posibles diferencias entre ambos países.

Método

Participantes

Participaron 55 usuarios (80,6% mujeres) de Servicios Sociales Comunitarios por razones de preservación familiar (SS.SS.CC) de la provincia de Sevilla y 49 progenitores (77,6% mujeres) cuyos hijos eran seguidos por la Comisión de Protección de Niños y Jóvenes (CPCJ) del Algarve portugués. La edad media de los participantes españoles fue 36 años y de los portugueses 39 años.

Diseño

Se trata de un estudio con un diseño ex post facto, mediante encuestas de tipo trasversal (Montero y León, 2007).

Instrumentos

Economic Hardship Questionnaire (Lempers, Clark-Lempers y Simons, 1989): contiene 12 ítems que evalúan los cambios ocurridos en el estilo de vida de la familia debido a la disminución de sus ingresos (ej., "¿Habéis cambiado los hábitos de transporte para ahorrar dinero?"). Para estimar el efecto de la crisis económica en las familias, los participantes respondieron pensando en lo que había ocurrido a su situación financiera en los últimos dos años en una escala de 1 (nunca) a 4 (muy frecuentemente).

La traducción del instrumento al portugués y al castellano se llevó a cabo con el método directo-inverso por los autores de este estudio y el pilotaje se llevó a cabo con 20 participantes de ambos países (8 participantes españoles y 12 portugueses), no habiendo manifestado dificultades en la comprensión del cuestionario.

Cuestionario de datos socio-demográficos (ad hoc): recoge datos educativos, familiares, laborales y económicos.

Procedimiento

Se obtuvo la colaboración de los profesionales de los centros de SS.SS.CC de la provincia de Sevilla y las CPCJ del Algarve. Éstos invitaron a las familias a participar en el estudio y las citaron en las dependencias de los servicios, donde la investigadora principal (bilingüe nativa en español y portugués) llevó a cabo la totalidad de las entrevistas. La participación fue voluntaria y se informó sobre la naturaleza anónima y confidencial de los datos.

Resultados

En ambos países, los hogares estaban compuestos por aproximadamente cuatro personas ($M_{ESP} = 4,3$; $M_{PORT} = 4,4$), siendo la mitad de ellos menores ($M_{ESP} = 2,0$; $M_{PORT} = 2,1$). La mayoría de las familias eran biparentales (54,1% en España y 67,3% en Portugal) y nucleares (76,3% en España y 83,7% en Portugal). Su situación educativa y laboral era precaria: en España, el 41,9% de los participantes contaba únicamente con estudios primarios y en Portugal ese porcentaje ascendía al 55,1%. Gran parte de los participantes estaban desempleados (48,3% en España y 53,1% en Portugal), y los que trabajaban tenían trabajos de baja o nula cualificación (76,5% en España y 73,3% en Portugal). Con respecto a los ingresos familiares, en España la moda alcanzó 700€ y en Portugal en los 580€, lo que situaba al 82,8% de los participantes españoles y al 74,5% de los portugueses por debajo del umbral nacional de pobreza. Concretamente, el 31,0% de las familias españolas y el 17,0% de las portuguesas se encontraban en una situación de pobreza severa.

Con respecto a los cambios ocurridos en la vida de las familias durante los últimos dos años, la mayoría de los participantes de ambos países refirió haber reducido sus gastos muy frecuentemente en las siguientes áreas: ocio y tiempo libre (65,5% en España y 57,1% en Portugal), compra de ropa (61,8% en España y 49,0% en Portugal), compras grandes para la casa (54,5% España y 46,9% Portugal) y hábitos alimentarios (67,3% en España y 44,9% en Portugal).

En otras áreas de privación, se verificó una distribución en forma de U: Mientras que el 52,7% de la muestra española había tenido que alterar sus hábitos de transporte muy frecuentemente, el 38,8% de los participantes portugueses no había tenido que hacerlo nunca y el 26,5% los habían alterado muy frecuentemente. Una tendencia similar se dio con el aplazamiento de cuidados médicos (52,7% de los participantes españoles lo habían hecho muy frecuentemente y 42,9% de los portugueses nunca), la reducción de uso de productos para el hogar (muy frecuentemente en el 47,3% de los casos en España y 34,7% en Portugal). La venta de bienes fue el cambio que se realizó con menos frecuencia en ambos países (nunca en el 43,6% de los participantes españoles y 73,5% de los portugueses), aunque un porcentaje importante de los participantes españoles (29,1%) refirió haber tenido que vender bienes muy frecuentemente.

Por último, a la pregunta "¿Qué ha sucedido con tus ingresos en los últimos dos años?", el 70,9 de los participantes españoles y el 42,9% afirmaron que éstos habían disminuido mucho. Al puntuar la severidad de la situación financiera familiar actual, el 40% de los participantes españoles calificaron sus problemas como urgentes, mientras que el 32,7% de los portugueses refirieron que sus problemas eran importantes.

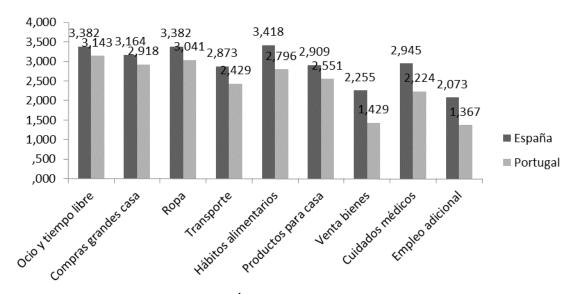


Figura 1. Áreas de privación por país.

Se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los dos países en los cambios sufridos en transporte, hábitos alimentarios, venta de bienes, cuidados médicos y empleo adicional. En todos los casos, los participantes españoles refirieron haber reducido o aplazado gastos en estas áreas con más frecuencia que los portugueses (Figura 1).

Se realizaron correlaciones entre los ingresos familiares mensuales y dos indicadores de adversidad económica percibida (cambio en ingresos y severidad de la situación financiera actual) en ambos países, observándose que mientras para los participantes españoles estas dimensiones no estaban significativamente relacionadas (r = .07 - .14; n.s.), para los portugueses sí lo estaban (r = .48 - .52; p = .001 - .002).

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio reflejan una realidad económica precaria y muestran que tanto en Portugal como en España existen familias que están sufriendo un grado de privación material alarmante (Consejo de Europa, 2012, 2013). Es llamativo que las familias portuguesas perciban haber sufrido menos cambios debido a la crisis económica que las españolas, aunque se encuentren en una situación objetivamente peor. Hasta donde sabemos, este es el primer estudio que ha comparado el impacto percibido de la crisis económica en España y Portugal, por lo que no disponemos de otros estudios con los que contrastar nuestros resultados. No obstante, una posible explicación para los mismos es que el instrumento utilizado sea sensible a los cambios acentuados en los ingresos. Probablemente, las familias portuguesas ya se hallaban en una situación precaria antes de la crisis, por lo que los cambios han sido menos bruscos que los sufridos por las familias españolas. Las correlaciones realizadas

entre los ingresos familiares (medida objetiva) y las variables de adversidad económica percibida (medida subjetiva) realizadas arrojan luz sobre este hallazgo, indicando que en el caso de los participantes españoles no guardan relación entre sí. No obstante, cabe recordar que los acontecimientos vitales deben evaluarse teniendo en cuenta la percepción de los individuos sobre los mismos (Rutter, 1983), por lo que la percepción de adversidad es un indicador relevante de cara a evaluar los efectos de la crisis sobre el bienestar de las familias. En este momento resulta imposible evaluar con exactitud el coste humano de la crisis; el impacto de las medidas de austeridad todavía se está produciendo con consecuencias a corto, medio y largo plazo. Sin embargo, cabe pensar que factores asociados a la presión económica como estrés familiar, conflictos, desahucios, abuso de sustancias, déficits alimentarios, falta de actividades de ocio, de apoyos educativos y de cuidados médicos tendrán consecuencias nefastas para el desarrollo infantil, tales como subnutrición, enfermedades, fracaso escolar o problemas salud mental. El aumento de la pobreza conlleva el riesgo de resurgimiento del trabajo infantil (Cáritas Europa, 2013), lo que significaría un retroceso de más de 40 años en los derechos de la infancia.

En cualquier caso, con los datos presentados puede concluirse que las políticas de austeridad no están contribuyendo a cesar la recesión económica; sino a empobrecer a la población y comprometer el futuro de sus ciudadanos, por lo que urge encontrar medidas alternativas.

Agradecimientos

Este estudio se realizó en el marco de una beca predoctoral (SFRH/BD/86172/2012) financiada por la Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal).

Referencias

- Callan, T., Leventi, C., Horatio, L., Matsaganas, M. y Sutherland, H. (2011). *The distributional effects of austerity measures: A comparison of six EU countries. EUROMOD Working Paper Series: EM6/11.* Recuperado de https://www.iser.essex.ac.uk/publications/working-papers/euromod/em6-11
- Cáritas España (2013). Empobrecimiento y desigualdad social. VIII Informe del Observatorio de la Realidad Social. Recuperado de http://www.caritas.es/publicaciones_compra.aspx?Id=4706&Idioma=1&Diocesi s=1
- Cáritas Europa (2013). The impact of the European crisis. A study of the impact of the crisis and austerity on people, with a special focus on Greece, Ireland, Italy, Portugal and Spain. Recuperado de http://www.caritas.eu/about-caritas-europa/publications
- Consejo de Europa (2012). Report by Nils Muižnieks, Council of Europe Commissioner for Human Rights, following his visit to Portugal from 7 to 9 May 2012. Recuperado de https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1959473
- Consejo de Europa (2013). *INFORME por Nils Muižnieks Comisario para los Derechos Humanos del Consejo de Europa tras su visita a España, del 3 al 7 de junio de 2013*. Recuperado de https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2108303&Site=COE
- Frazer, H. y Marlier, E. (2012). 2011 Assessment of social inclusion policy developments in the EU. Main findings and suggestions on the way forward. *EU Network of Independent Experts on Social Inclusion*.

- Lempers, J. D., Clark-Lempers, D. y Simons, R. L. (1989). Economic hardship, parenting, and distress in adolescence. *Child development*, 60, 25-39.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Rutter, M. (1983). Stress, coping, and development: Some issues and some questions. En N. Garmezy y M. Rutter (Eds.), *Stress, coping, and development in children* (pp. 1-41). New York: McGraw-Hill.

RELACIÓN ENTRE RECHAZO ESCOLAR Y ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO EN MATEMÁTICAS EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES CHILENOS

Carolina Gonzálvez*, Nelly Lagos-San Martín**, José Manuel García-Fernández*1, Cándido J. Inglés***, María Vicent* y Ricardo Sanmartín*

*Universidad de Alicante; **Universidad del Bío-Bío; ***Universidad Miguel Hernández

RESUMEN. Antecedentes: el rechazo escolar y las atribuciones académicas son variables de interés psicoeducativo, puesto que ejercen una gran influencia sobre el rendimiento escolar. Método: el objetivo de este estudio fue evaluar las diferencias entre alto y bajo rechazo escolar sobre las atribuciones de éxito y fracaso en Matemáticas en una muestra de 1.183 estudiantes chilenos entre 13 y 18 años. El rechazo escolar se midió mediante la *School Refusal Assessment Scale-Revised* (SRAS-R) y las atribuciones causales a través de la *Sydney Attribution Scale* (SAS). Resultados: se observaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en las atribuciones del éxito y el fracaso a la capacidad, excepto para el cuarto factor (Búsqueda de Refuerzos Tangibles Externos a la Escuela) en situaciones de fracaso. Conclusiones: los alumnos con altos niveles en los tres primeros factores de rechazo escolar (Evitar Estímulos o Situaciones del Colegio, Escapar de Situaciones Sociales y/o Evaluativas Aversivas y Obtener la Atención de Personas Significativas) pueden desarrollar un patrón atribucional desadaptativo.

ABSTRACT. Background: school refusal and academic attributions are variables of psychoeducational interest, due to their big influence on school achievement. Method: the aim of our research was to test the differences between students with high and low school refusal in the attributions of success and failure in Mathematics in an 1.183 Chilean students' sample from 13 to 18 years. The School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R) and the Sydney Attribution Scale (SAS) was used to measure, respectively, school refusal behavior and academic attributions. Results: there were significative differences between both groups in success and failure attributions to the ability, except to the fourth factor (to Pursue Tangible Reinforcement Outside the School Setting) in failure situations. Conclusions: students with high levels for the first three factors of the school refusal (to Avoid School Related Stimuli or Situations; to Escape from Aversive Social and/or Evaluative Situations and to Pursue Attention from Significant Others), could develop a maladaptive attributional pattern.

¹Correspondencia: José Manuel García-Fernández. Universidad de Alicante, Dpto. de Psicología Evolutiva y Didáctica, Campus de Sant Vicent del Raspeig, 03080, Alicante. E-mail: josemagf@ua.es

Introducción

El rechazo escolar y las atribuciones causales se consideran factores cognitivomotivacionales que influyen en el aprendizaje y repercuten en el rendimiento académico de los estudiantes. En concreto, el estilo atribucional determina la motivación con la que un alumno afronta las actividades escolares (Barca, Peralbo y Cadavid, 2003; González-Pienda, 2003; Valenzuela-Carreño, 2007), mientras que el rechazo escolar ejerce una influencia negativa sobre el rendimiento académico (Inglés, Gonzálvez, García-Fernández, Vicent y Martínez-Monteagudo, 2015; Kearney, 2001).

Pese a la importancia de estas variables, no se han hallado estudios que las aborden conjuntamente. Por ello, la finalidad de este trabajo es analizar el vínculo entre ambas, promoviendo una mejor comprensión de las variables que afectan al ajuste cognitivo y emocional de los adolescentes chilenos.

Método

Materiales

School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R; Kearney, 2002): evalúa el rechazo escolar a partir de 4 dimensiones: FI. Evitar Estímulos o Situaciones del Colegio, FII. Escapar de Situaciones Sociales y/o Evaluativas Aversivas, FII. Obtener la Atención de Personas Significativas y FIV. Búsqueda de Refuerzos Tangibles Externos a la Escuela. Una mayor puntuación en una o varias dimensiones indica la/s razón/es principal/es del mantenimiento del rechazo escolar. Los índices de consistencia interna para este estudio (alfas de Cronbach) por dimensión fueron (0,75, 0,78, 0,76 y 0,74, respectivamente).

Adaptación chilena de la *Sydney Attribution Scale* (SAS; Pérez-Villalobos, González-Pienda, Núñez y Mújica, 1997): mide las percepciones al realizar autoatribuciones en 2 áreas académicas (Matemáticas y Lenguaje), 3 causas (capacidad, esfuerzo y causas externas) y 2 resultados (éxito y fracaso). Este estudio se centró únicamente en el área de Matemáticas. Los coeficientes de consistencia interna para este estudio fueron (0,84) éxito/capacidad, (0,81) éxito/esfuerzo, (0,70) éxito/causas externas, (0,82) fracaso/capacidad, (0,70) fracaso/esfuerzo y (0,72) fracaso/causas externas.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 1.183 estudiantes de Educación Secundaria de 20 colegios de la provincia de Ñuble (Chile), 548 hombres y 635 mujeres (46,3% y 53,7%, respectivamente) con edades comprendidas entre 13 y 18 años (M = 16; DE = 1,32).

Diseño

Se aplicó la prueba t de Student para detectar la existencia de diferencias significativas y la prueba d para determinar la magnitud de dichas diferencias. Esta última se interpretó atendiendo al siguiente criterio: magnitudes bajas (entre 0,20 y 0,49), moderadas (entre 0,50 y 0,79) o altas (0,80 y más) (Cohen, 1988).

Procedimiento

Se realizó una reunión con los directores de los centros seleccionados para solicitar su colaboración. Tras aceptar su participación, se informó a los padres

mediante una carta del propósito de la investigación solicitando su autorización para la participación de sus hijos mediante un consentimiento informado por escrito. Una vez recopiladas las autorizaciones parentales, se llevó a cabo la cumplimentación de los cuestionarios en una sesión de 40 minutos siendo aplicados de manera colectiva en grupos formados en torno a los 25 alumnos y bajo la supervisión de los investigadores.

Resultados

Respecto a las atribuciones del éxito (véase Tabla 1), los resultados indican que los estudiantes con altas puntuaciones en rechazo escolar muestran niveles significativamente más bajos en atribuciones causales de éxito a la capacidad, que sus iguales con bajas puntuaciones en rechazo a la escuela, exceptuando el IV factor, cuyas diferencias fueron significativas en favor de los participantes con altos niveles de rechazo. Asimismo, los estudiantes con altas puntuaciones en los factores I y II de rechazo escolar obtuvieron niveles significativamente más bajos que sus compañeros con bajo rechazo.

En cuanto a las atribuciones del éxito a causas externas, se observaron diferencias estadísticamente significativas únicamente en el IV factor, en favor de los alumnos con bajas puntuaciones, siendo baja la magnitud de estas diferencias.

Tabla 1. Puntuaciones en rechazo escolar y atribuciones de éxito en Matemáticas

	Baja puntuación <i>M</i> (<i>DE</i>)	Alta puntuación M (DE)	t ₇₁₀	p	d
FI					
Capacidad	3,04 (1,09)	2,77 (1,01)	3,35	*0,00	0,26
Esfuerzo	3,36 (0,96)	3,21 (0,82)	2,30	*0,02	0,17
Causas externas	3,16 (0,73)	3,06 (0,68)	1,75	0,08	-
FII					
Capacidad	2,95 (1,08)	2,79 (0,97)	2,05	*0,04	0,16
Esfuerzo	3,36 (0,93)	3,21 (0,84)	2,29	*0,02	0,17
Causas externas	3,11 (0,75)	3,03 (0,66)	1,45	0,14	-
FIII					
Capacidad	2,96 (1,10)	2,81 (0,99)	2,03	*0,04	0,14
Esfuerzo	3,31 (0,917)	3,23 (0,85)	1,16	0,24	-
Causas externas	3,10 (0,711)	3,05 (0,69)	0,94	0,34	-
FIV					
Capacidad	2,81 (1,04)	2,99 (1.07)	-2,18	*0,02	0,17
Esfuerzo	3,32 (0,89)	3,29 (0,91)	0,31	0,75	-
Causas externas	3,21 (0,71)	2,94 (0,68)	5,27	*0,00	0,38

^{*}p < 0.01; FI = Evitar estímulos o situaciones del colegio, FII = Escapar de situaciones sociales y/o evaluativas aversivas, FIII = obtener la atención de personas significativas, FIV = conseguir refuerzo positivo externo.

Respecto a las atribuciones del fracaso (véase Tabla 2), los participantes con altas puntuaciones en los tres primeros factores de rechazo escolar obtuvieron significativamente más altos niveles de atribuciones a la capacidad y al esfuerzo que sus compañeros con bajo rechazo, excepto para el IV factor, cuyas diferencias no alcanzaron la significación en la atribución del fracaso a la capacidad. Contrariamente,

la atribución del fracaso a causas externas fue mayor en los sujetos con bajas puntuaciones en los cuatro factores que justifican el rechazo.

Tabla 2. Puntuaciones en rechazo escolar y atribuciones de fracaso en Matemáticas

		pun	Baja tuación I(DE)	pun	Alta tuación I(DE)	t ₇₁₀	p	d
	FI							
Capacidad		2,61	(1,01)	3,05	(0,88)	-6,35	*0,00	0,47
Esfuerzo		2,88	(0,69)	3,07	(0,64)	-3,72	*0,00	0,29
Causas externas		3,33	(0,60)	3,13	(0,62)	4,36	*0,00	0,33
	FII							
Capacidad		2,68	(1,04)	3,03	(0,89)	-4,93	*0,00	0,36
Esfuerzo		2,90	(0,72)	3,05	(0,67)	-2,93	*0,00	0,22
Causas externas		3,30	(0,59)	3,12	(0,61)	3.88	*0,00	0,30
	FIII							
Capacidad		2,71	(1,02)	3,02	(0,91)	-4,23	*0,00	0,32
Esfuerzo		2,94	(0,70)	3,06	(0,64)	-2,33	*0,02	0,18
Causas externas		3,29	(0,60)	3,19	(0,64)	2,07	*0,03	0,16
	FIV		·		·			
Capacidad		2,81	(0,92)	2,87	(1,02)	-0,85	0,39	-
Esfuerzo		2,89	(0,67)	3,06	(0,67)	-3,24	*0,00	0,25
Causas Externas		3,31	(0,63)	3,16	(0,61)	3,11	*0,00	0,24

^{*}p < 0.01; FI = evitar estímulos o situaciones del colegio, FII = escapar de situaciones sociales y/o evaluativas aversivas, FIII = obtener la atención de personas significativas, FIV = conseguir refuerzo positivo externo.

Discusión

El presente estudio sugiere que los sujetos con altos niveles en los tres primeros factores de rechazo a la escuela tienen una mayor predisposición a desarrollar un patrón atribucional desadaptativo, en tanto que atribuyen menos sus éxitos y más sus fracasos a causas internas (Del Valle, 2013). Sin embargo, este patrón no se cumple para el IV factor, puesto que los sujetos con altas puntuaciones suelen atribuir más sus éxitos a la capacidad y menos a causas externas en relación con sus iguales con bajo rechazo. Además, atribuyen en mayor medida sus fracasos a la falta de esfuerzo y en menor medida a causas externas.

Referencias

- Barca, A., Peralbo, M. y Cadavid, M. (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: Un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales y multiatribucionales (EACM). *Psicología: Teoria, Investigação e Prática, 1*(1), 17-30.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Del Valle, M. (2013). Atribuciones causales y aprendizaje matemático. *Atenas, Revista Científico Pedagógica*, 4(21), 54-69.
- González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8) 247-258.

- Inglés, C. J., Gonzálvez, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52.
- Kearney, C. A. (2001). School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the function of School Refusal Behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235-245. doi: 10.1023/A:1020774932043
- Pérez-Villalobos, M. V., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C. y Mújica, A. D. (1997). Sydney Attribution Scale: Estructura factorial y características psicométricas en estudiantes chilenos. Trabajo presentado en el I Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación, Marzo, Coímbra, Portugal.
- Valenzuela-Carreño, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿Qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Educere Investigación Arbitrada*, 11(37), 283-287.

VIOLENCIA FILIO-PARENTAL: TIPO DE VIOLENCIA EN FUNCIÓN DEL SEXO EN ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Estefanía Estévez*1, Silvia Lozano*, Teresa I. Jiménez** y Coral Velilla**

**Universidad Miguel Hernández de Elche; *Universidad de Zaragoza

RESUMEN. Antecedentes. La violencia filio-parental se ha incrementado en los últimos años según recientes investigaciones. Este trabajo analiza la prevalencia de la violencia ejercida por chicos y chicas entre 12 y 18 años hacia el padre y hacia la madre, a nivel físico, verbal y económico. **Método.** La muestra se compone de 2.254 estudiantes y los análisis estadísticos se han realizado mediante el cálculo de ANOVAs. **Resultados.** Chicos y chicas ejercen más violencia hacia sus madres que hacia sus padres. Además, las chicas parecen tener mayor implicación en conductas violentas, tanto hacia el padre como hacia la madre. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en la violencia económica hacia los padres, que parece ser utilizada en igual medida. **Conclusión.** Es importante seguir profundizando en la problemática de la violencia filio-parental, ya que los resultados sugieren un incremento en la implicación de las chicas en conductas violentas y diferenciación por sexos en el tipo de agresiones cometidas hacia sus progenitores.

ABSTRACT. Antecedents. Violence to parents has increased in the last years according to recent research. This study examines the prevalence of violence in boys and girls aged between 12 and 18 years, committed towards father and mother, in the physical, verbal and economic domains. Method. The sample is composed by 2.254 students and the statistical analyzes were performed through ANOVAs. Results. Boys and girls engage in more violence against their mothers than against their fathers. In addition, the girls seem to get more involved in verbal violent behaviors than boys, both towards the mother and the father. No statistically significant differences were found in economic violence toward parents, which seems to be used similarly by boys and girls. Conclusion. It is important to further work in the problem of child-to-parent violence, since data suggest an increase in the involvement of girls in violent behaviors, and sex differences in the type of aggressions committed towards parents.

Introducción

La presencia de la violencia en las relaciones familiares es evidente dados los resultados de importantes investigaciones en los últimos años sobre este problema (Garrido, 2005; Pereira, 2010). Sin embargo, escasos estudios ofrecen información sobre la violencia que ejercen los hijos hacia sus progenitores (Bertino et al., 2011; Garrido, 2010), conocida como violencia filio-parental (Pereira, 2006) -de aquí en adelante VFP-.

¹Correspondencia: Estefanía Estévez. Dpto. Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández de Elche. Avda, Universidad, s/n, Edificio Altamira, CP 03202, Elche (Alicante). E-mail: eestevez@umh.es

Tobeña (2012) define la VFP como cualquier acto de violencia por parte de los hijos hacia los padres, cuyo objetivo es generar malestar en la otra persona. La VFP puede ser física, como pegar, golpear, empujar, patear, arañar, dar empujones, romper o tirar cosas y escupir (Pereira, 2006); verbal, como gritar e insultar, hacer uso de términos peyorativos y vejaciones sobre la apariencia y personalidad, amenazas, acusaciones, mentir y/o chantajear (Gámez-Guadix et al., 2010) o financiera, que implica el robo de dinero o pertenencias, venta de bienes, destruir pertenencias e incurrir a deudas que los padres deben cubrir (Garrido, 2005).

En distintas investigaciones se ha observado que las conductas de agresión verbal son las más prevalentes (Calvete et al., 2011) y una de las formas de agresión más dañinas que, además puede ser el antecedente de la aparición de la violencia física (Ibabe y Jaureguizar, 2011, Pereira, 2006). Respecto del progenitor más agredido, las víctimas suelen ser las madres (Calvete et al., 2011; Ibabe y Jaureguizar, 2011, Pereira, 2011).

Dada la relevancia social de este problema, es importante conocer en mayor profundidad la tipología de la violencia ejercida hacia los progenitores, explorar los datos relativos a los diferentes tipos de violencia ejercida, si éstas agresiones se dan en mayor o menor medida hacia el padre y hacia la madre, y si son cometidas más frecuentemente por los chicos o las chicas. El presente capítulo recoge las conclusiones extraídas de un trabajo de investigación de carácter cuantitativo con el que se pretende aportar información sobre este tema.

Método

Materiales

El instrumento de medida que se utilizó fue la Escala de Violencia Filio-parental de Straus y Douglas (2004), adaptada por Gámez-Guadix, Straus, Carrobles, Muñoz-Rivas y Almendros (2010). La escala final se compone de 10 ítems con una escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta, que va desde 0 –nunca- a 5 –muchas veces, que se responden para el padre y para la madre de forma separada. Esta escala mide tres dimensiones: violencia verbal (por ejemplo, "grito o he gritado a mis padres"), violencia física (por ejemplo, "pego o he pegado a mis padres con algo que podía dolerles") y violencia financiera (por ejemplo, "robo o he robado dinero a mis padres"). La fiabilidad de la escala original ha mostrado índices entre 0,80 y 0,71 en las distintas dimensiones (Gámez-Guadix y Calvete, 2012; Gámez-Guadix, Jaureguizar, Almendros y Carrobles, 2012); en la presente muestra el alpha de Cronbach para las subescalas fue de 0,80, 0,71, y 0,75 para violencia verbal, física y financiera respectivamente.

Participantes

En esta investigación han participado 2.254 adolescentes de ambos sexos, 1.127 chicos y 1.127 chicas entre 12 y 18 años escolarizados en 5 Centros Públicos de las provincias de Alicante, Valencia y Sevilla, siendo los participantes alumnos de 1º a 4º de ESO.

Diseño

Se trata de un diseño exploratorio, prospectivo y transversal.

Procedimiento

Tras la aprobación del estudio por parte del comité ético de las universidades correspondientes, se acordó la participación voluntaria con los directores y la plantilla de profesorado de los centros educativos contactados. Seguidamente, se procedió a la recogida de consentimientos paternos y el posterior pase de instrumentos a los alumnos en sus aulas habituales en horario de tutorías y garantizando la confidencialidad y anonimato de los datos.

Resultados

El programa estadístico utilizado para analizar los datos fue el paquete SPSS Statistics, versión 21 y se calcularon ANOVAs para comprobar las diferencias existentes entre chicos y chicas, en la violencia filio-parental cometida tanto hacia el padre como hacia la madre en sus tres dimensiones: física, verbal y financiera. Estos resultados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1. ANOVA VFP hacia el padre y hacia la madre por sexo

Violencia hacia la Madre							
	Media	F	Sig				
Tipo de violencia	Chicos	Chicas					
V. Física	0,0487 (0,19)	0,0366 (0,20)	2,17	0,141			
V. Verbal	0,8437 (0,75)	0,9584 (0,78)	12.76	0,000			
V0, Económica	0,0290 (0,17)	0,17) 0,0241 (0,18)		0,508			
Violencia hacia el	Violencia hacia el Media (DT)						
Padre							
Tipo de violencia	Chicos	Chicas					
V. Física	0,0412 (0,20)	0,0226 (0,16)	5.80	0,016			
V. Verbal	0,6388 (0,67)	0,7184 (0,68)	7.87	0,005			
V. Económica	0,0201 (0,14) 0,0215 (0,18)		0,04	0,839			

Los resultados muestran que chicos y chicas ejercen más violencia hacia sus madres que a sus padres. Además, las chicas parecen implicarse más en conductas violentas de tipo verbal, tanto hacia la madre como hacia el padre, en comparación con los chicos, quienes ejercen más violencia física que las chicas. No se han observado diferencias estadísticamente significativas en la violencia económica, que parece ser utilizada de modo similar tanto en chicos como en chicas.

Discusión

Los resultados observados en el presente trabajo van en la línea de los obtenidos por Ibabe y Jauréguizar (2011), Pereira (2006), Morán (2013) y Tobeña (2012), quienes observaron en sus estudios que son las madres las principales víctimas de los abusos por parte de sus hijos. Sin embargo, a diferencia de lo observado en las investigaciones de Pereira (2006), Morán (2013) y Tobeña (2012), en los resultados del presente estudio las chicas parecen tener mayor implicación en conductas violentas, tanto hacia el padre como hacia la madre y son los chicos quienes ejercen más violencia física hacia el padre que las chicas. Finalmente, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en la violencia económica en función del sexo.

En definitiva, el conocimiento de la VFP resulta fundamental para alcanzar una comprensión integral de esta problemática a la que es necesario dar respuesta a nivel individual, familiar y comunitario, así como fomentar el desarrollo de recursos psicológicos que permitan tanto a padres y madres como a los adolescentes afrontar situaciones cotidianas y los conflictos sin hacer uso de la violencia.

Referencias

- Bertino, L., Calvete, E., Pereira, R., Orue, I. Montes y González, Z. (2011). El prisma de la violencia filio-parental. Diferentes visiones de un mismo fenómeno. En R. Pereira, *Adolescentes en el Siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 361-384). Madrid: Ediciones Morata.
- Gámez-Guadix, M. y Calvete, E. (2012). Violencia filio-parental y su asociación con la exposición a la violencia marital y la agresión de padres a hijos. *Psicothema*, 24(2), 277-283.
- Gámez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C. y Carrobles, J. A. (2012). Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española. *Behavioral Psychology* 20, 585-602.
- Garrido, V. (2005). Los hijos tiranos: el síndrome del emperador. Barcelona: Ariel.
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, 2, 265-277.
- Morán, N. (2013). Padres víctimas de abuso por parte de sus hijos: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un programa de intervención psicológica. Madrid: Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: un fenómeno emergente. *Revista Mosaico*, 36, 27-32.
- Pereira, R. (2011) Psicoterapia de la violencia filio-parental: Entre el secreto y la vergüenza. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, M. A. y Douglas, E. M. (2004). A short form of the Revised Conflict Tactics Scales, and typologies for severity and mutuality. *Violence and Victims*, 19, 507-520
- Tobeña, R. (2012). Niños y adolescentes que agreden a sus padres: Análisis descriptivo. Zaragoza: Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

CARTOONS AND VISUAL TEXTS IN PROMOTING TEXT COMPREHENSION

Chiara Bertolini*1, Roberta Cardarell² & Maja Antonietti³

University of Modena and Reggio Emilia, Department of Education and Human Sciences (Italy)

ABSTRACT. The research focuses on text comprehension and presents an experimental training aimed at fostering inferential skills. In particular, it explores the possibility of using visual material to develop comprehension skills for preschool children, because studies demonstrated that comprehension of visual and verbal texts require the activation of common cognitive processes (Kendeou et al., 2005). The research involved 54, 5 year old children, divided into 3 groups: one control group. In the other 2 experimental groups, the same experimental curriculum with visual texts was implemented, consisting of 9 sessions during children explored, read and discussed 9 different texts. In one experimental group, the intervention was individualized; in the other it took place in a small group situation. Before and after the experiment, the following abilities were tested: the ability to comprehend an oral text (including inferential skills), and inferential skills in reading of iconic texts (images and cartoons). results obtained by statistical analysis indicate the effectiveness of the experimental training in fostering oral text comprehension. In particular, the individualized intervention was more productive for children with average initial comprehension ability. Conversely the training in small group determined the greatest improvements among children with low initial skills.

RESUMEN. La investigación se concentra en la comprensión de textos y presenta una formación experimental dirigida a potenciar las habilidades deductivas. En particular, explora la posibilidad de utilizar materiales visuales para desarrollar las habilidades de comprensión en niños de preescolar, porque la comprensión de textos visuales y verbales requiere la activación de procesos cognitivos comunes. En la investigación han participado 54 niños (5 años), divididos en tres grupos, uno de control. En los dos grupos de estudio, se aplicó el mismo plan de estudios experimental, que consistía en nueve sesiones durante las cuales los niños exploraban, leían y comentaban textos visuales diferentes. En un grupo de estudio la intervención fue individualizada, mientras que el otro se desarrolló en grupos pequeños. Antes y después del experimento se pusieron a prueba las siguientes habilidades: la comprensión de un texto oral y

*Correspondence: Chiara Bertolini. University of Modena and Reggio Emilia, Department of Education and Human Sciences, Italy. E-mail: chiara.bertolini@unimore.it

¹ Bertolini C. wrote paragraphs 2.4, 3 and 4.

² Cardarello R. wrote paragraphs 1 and 2.1.

³ Antonietti M. wrote paragraphs 2.2 and 2.3.

las capacidades deductivas al leer textos visuales. Los resultados señalan la eficacia de la formación experimental para fomentar la comprensión de textos orales. En particular, la intervención individualizada fue más productiva con niños cuya capacidad de comprensión inicial estaba en la media. Por contra, la formación en grupos pequeños obtuvo los mejores resultados con niños con bajas capacidades iniciales.

Introduction

The recognition of the clear link between school performance and the ability to understand texts and the results of some international research have highlighted the difficulty of many students in understanding what they read (OECD-PISA, 2012). This is the starting point for this research work.

Other decisive studies for this research have considered the correlation between the understanding of verbal and visual texts, demonstrating how the comprehension of texts conveyed by different media involves the same set of cognitive operations (Bertolini, 2012; Kendeou et al., 2005; Paris, 2003). Recognition of signs, categorisation, continuous integration (inference) are common operations which are necessary for the comprehension of visual and verbal texts (Cardarello, 2009; Lumbelli, 2009). A great deal of research has found that the comprehension process depends largely on the reader's ability in drawing inferences (Oakhill & Cain, 2012). Such skills, which appear problematic in school learning years (OECD-PISA, 2012), are already active during early childhood (Kendeou et al., 2005), when required particularly for interpreting lifelike and figurative drawn images (Bertolini, 2012).

Based on these elements, this research aims to verify whether stimulation of comprehension focused on visual material also increases the understanding of verbal texts. Specifically it aims on one hand to verify the effectiveness of visual materials for this task, and on the other to compare the efficacy of the experimentation when performed with individual treatment and in small groups treatment.

Method

Participants

The research involved 54 5-year olds attending the last year of Italian preschool (in Reggio Emilia).

The research design is quasi-experimental, with 3 classes. In particulary, based on the scores in the initial oral text comprehension tests, two nearly equivalent groups were established: a control group (CG, 18 children) and an experimental group (EG, 36 children).

The experimental group was in turn split into two nearly equivalent sub-groups, and the same stimulus was used with both sub-groups. In the IEG (individual experimental group, of 18) the work was done one-to-one (1 adult and 1 child). In the CEG (collective experimental group, of 18) the work was done in small groups (1 adult and 3 children).

Design

The efficacy of the experimental training was controlled with an oral standardized comprehension test for Italian children (TOR by Levorato & Roch, 2007) for all children, before and after the training (pre-test and post-test). All tests were administered individually. The purpose of tests was to measure text comprehension, in

particularly inferential skills. Specifically, the test ask children to listen two stories read by an adult and to answer multiple choice questions (textual and inferential).

All children took part in 9 sessions. In the control group (CG), the adult performed activities which were not beyond the sphere of language but which did not specifically aim to foster understanding: the adult read 9 books without explaining the difficult passages and without asking the children any questions.

In the two experimental groups, 9 sessions where held to stimulate inferential skills, where all the children worked with the same 9 different visual materials. 9 sessions where held individually (IEG), the others in small groups (CEG).

Materials

The experimental work used 3 different types of visual texts: only images, sequences of images and cartoons. These were static or moving images, lifelike or figurative, taken from children's literature or series of cartoons, selected for the required integration activities.

The single images portrayed several characters in the same scene, busy with a range of different activities. The sequences told a short story through a succession of 4 to 6 coloured or black and white images. The cartoons, lasting around 3 minutes each, told the story of some characters communicating with each other through movements, expressions or sounds that were not traceable to any specific language (e.g. Plonsters or Uki).

Figure 1 shows an example of a sequence of images which, when correctly read, tell the story: "As Tommy carries the pasta to the table, he slips on some marbles and falls over". This comprehension process demands a series of additional activities which allow us to offer global meaning to the text starting from the individual images, recognising the time frame and causal links and inferring that an event happened (falling over) which is not represented.



Figure 1. Example of the sequence used in the experiment, taken from Lastrego, C., Testa, F. (1986). *Tommasone resta in città*. Trieste: E. L.

Procedure

In each experimental session, the children were invited (individually or in small groups) to observe/*read* a visual text (a different one used in each session, but the same for all children) and describe it verbally, interacting with the adult and the classmates (in small groups only).

In particular, the adult introduced the task with an open question: "What can we see? What is happening?". The adult then supported the children's participation and communication using the reflective listening technique (Lumbelli, 1982; Rogers, 1951).

The adult focused on the passages of the text requiring the children to process inferences and, when faced with incorrect inferences, invited the children to formulate alternative interpretations, such as: "Perhaps Tommy fell over because Bobby played a trick on him [thus accepting the child's incorrect answer], could he have fallen over for

a different reason?" (Cardarello, 2009). Finally, the adult stimulated metacognition using questions like "What did you see that made you think that ...".

Based on this experimental pattern used by the adult in both experimental subgroups, in the IEG single sessions the adult focused on the thoughts of each child and stimulated the discussion in specifically tailored manner. In the CEG, the adult supported the discussion in small groups (of 3 children), fostering joint processes of text comprehension.

Results

The efficacy of the visual materials for fostering verbal oral comprehension was verified by comparing the scores obtained in the oral comprehensions tests by the control group (CG) and the experimental group (EG) as a whole (IEG +CEG). Table 1 shows the average trends of the TOR scores.

Table 1. Average scores obtained in the TOR in the control group and experimental group

	Initial TOR	Final TOR	Increase
CG (18)	9.04	10.32	+1.28
EG (36)	9.16	11.85	+2.69

First of all, we controlled the effect size (experimental/control). It resulted 1.13. It meant that the increase of the TOR scores in the experimental group was higher than the increase in the control group.

Then, the efficacy was controlled using a repeated measures ANOVA with 3 factors of analysis: the time, the group and the level of performance on initial TOR (low, medium, high).

The analysis showed an interaction close to the significance threshold between time, the group and the initial level of performance (F = 2.51; p = 0.093). We think that the small samples could be one of causes of difficult of ANOVA to recognize statistical significant difference.

In the EG, post-test all children showed an improvement in performance, although the greatest improvements were seen in children with lower initial levels. In contrast, in the CG the children with average level of performance showed a worsening in the final test.

Subsequently, we compared the control group (CG) and the two experimental groups (IEG and CEG) in order to check the effect of the setting. Table 2 shows the average trends of the TOR scores.

Table 2. Description of the average scores obtained in the TOR in the control group and experimental group

	Initial TOR	Final TOR	Increase
CG (18)	9.04	10.32	+1.28
IEG (18)	9.25	12.08	+2.83
CEG (18)	8.91	12.30	+3.39

The ANOVA highlighted a significant interaction between time, the group and the initial level of performance (F = 2.71; p = 0.043.): the CEG showed the greatest increases between children with greater comprehension difficulties at pre-test (low level), while the IEG among children with medium initial levels of performance.

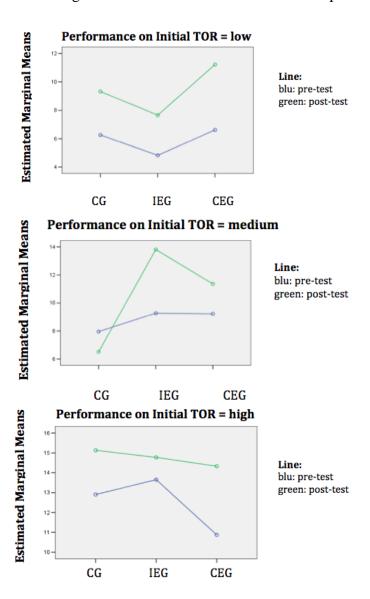


Figure 2. Graphs showed the interaction between time (pre and post-test), the group (CG, IEG and CEG) and the initial level on TOR performance (low, medium and high).

Finally, we compared the scores only between IEG and CEG using a repeated meseaures ANOVA. The test didn't detect significant difference.

Conclusions

We think that the results obtained are significant for teaching research for several reasons.

On one hand, they confirm the possibility to stimulate verbal text comprehension skills through activities focusing on inferantial skill during the reading of solely visual materials, which are fun and enjoyed by the children. On the other hand, they underline

the possibility to foster comprehension through small group discussions: this setting is more "sustainable" and replicable in schools than individual work. Finally, they indicate that it is possible to stimulate comprehension skills with a view to prevention: working with preschool age children who have not yet learned to read.

References

- Bertolini, C. (2012). Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia. Bergamo, IT: Junior.
- Cardarello, R. (2009). Vedere e pensare: una sperimentazione nella scuola materna. In G. Domenici, & R. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Atti del VI Congresso Scientifico SIRD* (91-111). Roma, IT: Monolite Editrice.
- Kendeou, P., Lynch, J.S., Van den Broek, P., Espin, C.S., White, M.J., & Kremer, K.E. (2005). Developing successful Readers: Building Early Comprehension Skills through Television Viewing and Listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98.
- Lastrego, C., & Testa, F. (1986). *Tommasone resta in città*. Trieste, IT: Edizioni E Elle. Lumbelli, L. (1982). *Psicologia della comunicazione 1: la comunicazione*. Bologna, IT: Edizioni il Mulino.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma, IT: Editori Laterza.
- Levorato, M.C., & Roch, M. (2007). TOR. Test di Comprensione del Testo Orale 3-8 anni. Firenze, IT: Giunti O. S.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. *Scientifi Studies of Reading*, 2(16), 91-121.
- OECD-PISA (2012). Programme for International Student Assessment. Retrived from http://www.invalsi.it
- Paris, A. H., & Paris, S. (2003). Assessing Narrative Comprehension in young Children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Rogers, C. R. (1951). Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory. Boston, MA: Houghton Mifflin.

EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL REFUERZO EDUCATIVO DEL PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA EN ESPAÑA

Jordi Longás¹, Eduard Longás y Jordi Riera

Grupo de investigación PSITIC, Universitat Ramon Llull

RESUMEN. Desde el programa CaixaProinfancia de la Fundación "la Caixa" se ha ido implementando un modelo de refuerzo educativo en red, para apoyar el éxito escolar de la infancia vulnerable por causa de la pobreza. Este servicio, desarrollado por 350 entidades del tercer sector, atiende a más de 30.000 menores en los 11 núcleos urbanos más poblados de España. A continuación, se presentan los resultados de la primera evaluación de impacto de este servicio (curso 2012-13), a partir de una muestra de 2.722 menores, facilitados por 40 entidades de ocho comunidades autónomas. Los resultados indican importantes logros de estos menores: un 68,2% del total mejora su rendimiento escolar; al finalizar la etapa educativa las valoraciones positivas se sitúan en un 93,3% en 6° de EP y un 72,9% en 4° de ESO; un 70% del total de alumnos logra los objetivos de mejora educativa planteados; y un 70,7% consigue una buena integración escolar. Como principal conclusión se pone de relieve la importancia de disponer de entornos apoyo al aprendizaje fuera de la escuela. socioeducativamente, cuando los contextos sociofamiliares no garantizan un entorno estimulante de acompañamiento a la escolaridad, se apunta como una interesante política de equidad educativa.

ABSTRACT. From the CaixaProinfancia programme, of "la Caixa" Foundation, a model of network educational support has been implemented to promote academic success of children at risk due to poverty. This service, developed by 350 organizations of the third sector, attends to more than 30,000 children in the 11 most populated towns in Spain. Next, we present the results of the first impact assessment of this service (year 2012-2013), with a sample of 2,722 children, recruited in 40 organizations from eight autonomous communities. Results show important achievements in these children: 68.2% of them improve their school performance; at the end of the educational stage, positive assessments reach 93.3% in the last year of Primary Education and 72.9% in the last year of Compulsory Secondary Education; 70% of students achieve the educational improvement goals that were set; and 70.7% achieve good school integration. As a main conclusion, we can see the significance of having stable environments to support learning outside the school. Social and educational intervention, when social and family contexts do not guarantee a stimulating environment to accompany schooling, is revealed to be an interesting policy for educational equity.

¹Correspondencia: Jordi Longás. FPCCE Blanquerna, C/ Císter 34. 08022 Barcelona. E-mail: jordilm@blanquerna.url.edu

Introducción

Diversos estudios destacan la importancia de la incidencia del fracaso escolar en España y la amenaza que supone para la inclusión de muchos jóvenes y la cohesión social (CCTESC, 2010; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010; MEC, 2011; Subirats, 2010), así como la correlación entre fracaso escolar y vulnerabilidad social (Sarasa y Sales, 2009). La graduación en ESO se aproxima al 70% y la tasa de idoneidad muestra que en 4º de ESO sólo el 60% del alumnado no ha repetido algún curso.

Esta situación plantea muchos interrogantes sobre la función de la escuela y su capacidad para integrar a todos los alumnos, así como sobre la asunción de responsabilidades educativas por parte del resto de agentes socioeducativos.

Por ello, combatir el fracaso escolar requiere desplegar estrategias globales y contextualizadas, que además del compromiso de la escuela y docentes, integren acciones específicas de acompañamiento educativo personalizado e integral fuera de la escuela.

El refuerzo escolar (clases particulares, estudio asistido, grupos de refuerzo) es una de las acciones compensatorias de apoyo al éxito escolar más extendidas y aceptadas, aunque no por ello deja de ser controvertida. Al no existir evaluaciones contrastadas de su efectividad, su validez como recurso se basa en la confianza en hipótesis que normalmente no han sido confirmadas. No obstante, su interés en la atención al fracaso escolar en contextos de pobreza y riesgo de marginación parece confirmado si consideramos que el propio Ministerio de Educación ha establecido los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo escolar, para abordar situaciones de desventaja educativa por razones socioculturales.

Dentro del programa CaixaProinfancia, se desarrolla el subprograma específico de Refuerzo Educativo, dirigido a población infantil entre 6-16 años, en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión. Se organiza en diferentes modalidades a razón de 5 horas semanales en 3 días (secundaria) o 4-5 (primaria) una vez finalizada la jornada escolar: aula abierta, estudio en grupos y refuerzo individualizado, combinados de forma flexible en función de las necesidades individuales. Además, se puede complementar con atención logopédica o apoyo psicomotriz si se precisa. Su enfoque plantea una acción muy focalizada en el desarrollo de competencias básicas y habilidades sociales, no sujeta exclusivamente a los contenidos curriculares. Este servicio apuesta por el trabajo en coordinación con las familias y con las escuelas, a partir de un programa educativo individual elaborado para cada participante. El estilo pedagógico se fundamenta en una metodología activa, participativa, personalizada, así como en el desarrollo del aprendizaje significativo y comprensivo.

En el curso 2012-13 participaron 18.862 menores en el refuerzo educativo implementado en 268 entidades sociales españolas de la red CaixaProinfancia, en las diferentes modalidades que ofrece.

El documento presenta los principales resultados de la evaluación del impacto del refuerzo *educativo* —denominación adoptada atendiendo a su finalidad-implementado desde el programa CaixaProinfancia, que engloba un conjunto de estrategias y acciones orientadas a mejorar los procesos de aprendizaje, inclusión y éxito escolar de la infancia y adolescencia en situación de pobreza y riesgo de exclusión social.

Método

En la investigación participaron 2.722 menores de las diferentes etapas educativas, seleccionados aleatoriamente y facilitados por 40 entidades del tercer sector, que implementan el refuerzo educativo de CaixaProinfancia. Dichas entidades están localizadas en ocho comunidades autónomas y en los siguientes nueve núcleos urbanos: Barcelona, Bilbao, Málaga, Madrid, Murcia, Palma de Mallorca, Sevilla, Valencia y Zaragoza.

Las entidades introdujeron los datos de cada participante en una hoja de cálculo que contenía la matriz con las 13 variables analizadas: curso realizado, modalidad de refuerzo educativo, nº insuficientes curso anterior, nº insuficientes curso actual, promoción de curso, valoración general del refuerzo, autonomía y hábitos de estudio, competencias básicas, integración en la escuela, valoración al finalizar la etapa (Primaria o ESO), orientación al finalizar ESO.

Esa información alimentó la base de datos utilizada para el análisis descriptivo. El tratamiento estadístico se ha realizado con el programa SPSS v.22.

Resultados

En diferentes variables analizadas (Figura 1) predominan los resultados positivos (incluyen las categorías: *muy satisfactorio*; *satisfactorio*), con los siguientes porcentajes: 70% en *logro de objetivos* planteados; 60,3% en *nivel de autonomía y hábitos de estudio*; 61% en *nivel de competencias básicas*; 70,7% en *integración familiar en la dinámica escolar*.

La evolución del rendimiento académico a nivel global es positiva en un 68,2% de los menores. El análisis por ciclos educativos (Figura 2) muestra mejores resultados en Educación Primaria que en ESO. Las valoraciones positivas con mayores porcentajes corresponden al *Ciclo Inicial de EP* (88,5%) y *Ciclo Medio de EP* (74,8%); mientras que los porcentajes más bajos se sitúan en *1r Ciclo de ESO* (51,3%) y *2º Ciclo de ESO* (57,9%). Estos dos ciclos tienen la mayor proporción de participantes que aumentan el número de insuficientes (38,8% en 1r Ciclo y 34,7% en 2º Ciclo).

Si se analiza la valoración de los resultados en el último curso de Educación Primaria y ESO (Figura 3), que marcan la promoción a la siguiente etapa, la proporción de participantes que obtienen valoraciones positivas (*Muy bien, Bien, Aceptable*) es de un 93,3% al final de Educación Primaria -que no registra ningún abandono-, y el 72,9% al final de la ESO, con un 5,4% de abandono.

Finalmente, precisar que en la valoración de los resultados no se ha considerado si algún alumno repetía curso, al no disponer de dicha información.

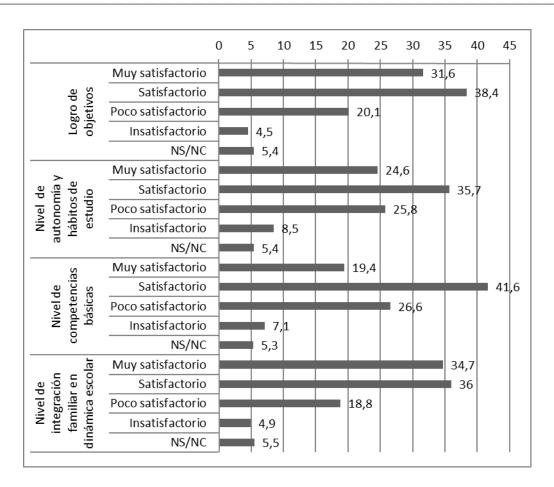


Figura 1. Porcentaje de participantes según logro y niveles alcanzados.

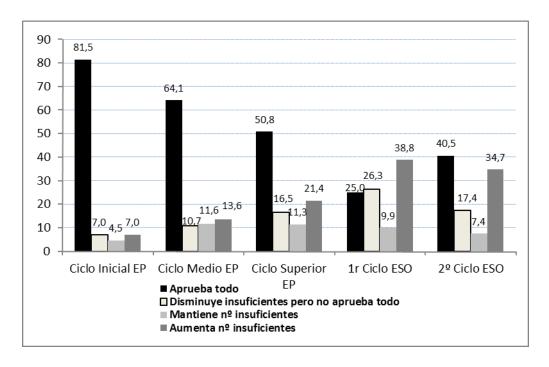


Figura 2. Porcentaje de participantes según resultado académico y ciclo educativo.

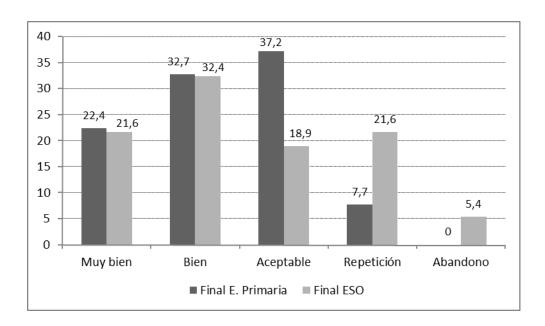


Figura 3. Porcentaje de participantes según valoración al final de etapa.

Conclusiones

La investigación presente ha permitido realizar una primera evaluación de un programa de refuerzo escolar, de amplia extensión territorial y con un gran volumen de participantes y de entidades implicadas.

Los datos muestran unos resultados positivos en las diferentes variables analizadas. En este sentido, hay que considerar que la valoración de la mejora de los resultados se debe interpretar como una estimación de la influencia o impacto del programa, ya que no es posible establecer relaciones causa-efecto sin diseños experimentales.

Si bien los resultados de un solo curso no implican una mejora que se refleje en las notas de manera automática, sí que suponen importantes progresos en los procesos de aprendizaje que, a medio/largo plazo, deberían tener una incidencia positiva en los rendimientos académicos. Esta afirmación debe estimarse con prudencia ante la limitación que supone no controlar el posible efecto de la repetición de curso (información no disponible).

El análisis por ciclos educativos permite identificar en qué fases del itinerario escolar se concentran las mayores dificultades, que ya empiezan a detectarse en el último ciclo de EP y que aumentan de manera muy marcada en la ESO, especialmente en su primer ciclo.

Para contextualizar los resultados obtenidos, hay que tener en cuenta que los alumnos procedentes de contextos vulnerables tienen mayor riesgo de fracaso escolar (Gil, 2011). Por lo tanto, globalmente cabe valorar el impacto del refuerzo educativo como positivo, especialmente si consideramos que, dado su extracto sociocultural, como mínimo el 50% de los participantes en el refuerzo educativo debería tener dificultades importantes en su trayectoria escolar (INEE, 2013), y que éstas de forma natural tienden a agravarse a medida que se sube de curso. Que los peores resultados de rendimiento se produzcan en el primer ciclo de ESO podría estar indicando las dificultades inherentes a la transición de EP a ESO, por lo general debidos a cambios diversos y repentinos

(nuevo centro o, cuando menos, nuevos compañeros y nuevos referentes educativos, cambios metodológicos, mayor exigencia de estudio y menor intensidad de acompañamiento son los más destacados).

Se constata la importancia de disponer de entornos estables de apoyo al aprendizaje fuera de la escuela. Por lo tanto, cuando los contextos sociofamiliares no garantizan un entorno estimulante de acompañamiento a la escolaridad, intervenir socioeducativamente se apunta como una interesante política de equidad educativa.

Referencias

- CCTESC (2010). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya. Generalitat de Catalunya.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Gil, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23(1), 141-154.
- INEE (2013). PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de:http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.p df?documentId=0901e72b81786310
- MEC (2011). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español. Madrid: Instituto de Evaluación. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2 011/09/informe-espanol-panorama-de-la-educacion-2011.pdf?documentId=0901e72b80e bfbb1.
- Sarasa, S. y Sales, A. (2009). *Itinerarios y factores de exclusión social. Barcelona*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona/ Universidad Pompeu Fabra/ Fundación "la Caixa".
- Subirats, J. (2010). *Políticas públicas e inclusión social. Factores territoriales y gobiernos locales.* Recuperado de http://www.academia.edu/351253/Politicas_publicas_e_inclusion_social

AUTOINFORME Y HETEROINFORME EN LA EVALUACIÓN DEL BULLYING: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Javier Martín Babarro*1, Mónica Terrazo Felipe** e Isabel Cortés Reyes***

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid; **Departamento de Psicobiología. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid; ***Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN. Antecedentes. Diversos investigadores señalan una correlación baja-moderada entre las medidas de victimización obtenidas por auto, y por heteorinforme. El objetivo de este estudio es analizar la victimización obtenida por autoinforme y por heteroinforme en relación con una serie de variables sobre actitudes hacia la violencia, sexismo, racismo, problemas de comportamiento y conductas sociales en el grupo de iguales. Método. Estudiantes pertenecientes a 25 centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid (N = 2.786, 46.95% chicas) realizaron un cuestionario a través de una aplicación online. Se utilizó diseño transversal y el muestreo fue no aleatorio. Resultados. Los resultados mostraron una mayor presencia de variables asociadas a actitudes y conductas violentas en relación con el autoinforme de victimización. La medida victimización obtenida por heteroinforme no se mostró asociada a tales características. Conclusiones. El heteroinforme se muestra como una medida con mayor validez a la hora de medir la victimización en el acoso escolar. Es necesario revisar los procedimientos de medida para mejorar la detección y los datos sobre prevalencia.

ABSTRACT. Background. Several research point to a medium-low correlation among self and peer reported measures of bullying victimization. The main aim of this study is to analyze the measure of victimization obtained by using self-and peer-report in relation to a group of variables about attitudes toward violence, sexism, racism, behavioral problems and social interaction in the peer group. **Method**. Students from 25 secondary schools (N = 2,786, 46.95 % girls) filled an online questionnaire. A cross sectional design and a non-random sampling were used. **Results.** Results showed more presence of variables associated to attitudinal and behavioral violence associated to self-reported victimization. Peer-reported victimization did not show association to those variables. **Conclusions.** The peer-reported procedure seems to be a more accurate measure of bullying victimization. A review of the methods used is necessary to improve the detection and the data on prevalence.

¹Correspondencia: Javier Martín Babarro. Despacho 2313C, edificio II, 3ª Planta, Facultad de Psicología, Campus de Somosaguas, CP 28223, Pozuelo de Alarcón (Madrid). Email: jbabarro@psi.ucm.es

Introducción

A pesar de ser un aspecto metodológico de cierta relevancia no se han realizado muchos estudios comparativos entre el autoinforme y el heteroinforme a la hora de medir el acoso escolar. Esto permitiría analizar entre otros aspectos la prevalencia del mismo con más seguridad. Los estudios que relacionan ambos métodos de medida han encontrado una baja-moderada correspondencia entre ambos procedimientos con correlaciones comprendidas entre 0,14 y 0,42 (Baly y Cornell, 2011, Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002).

El objetivo principal de esta investigación es analizar la victimización obtenida por autoinforme y por heteroinforme en relación con una serie de variables sobre actitudes hacia la violencia, sexismo, racismo, problemas de comportamiento y conductas sociales en el grupo de iguales. Se espera una mayor asociación entre las variables relacionadas con la valoración positiva de la agresividad, las posturas dominantes y la hostilidad hacia grupos minoritarios y hacia la mujer o las conductas agresivas realizadas con la victimización obtenida por autoinforme (hipótesis 1). La victimización obtenida por heteroinforme sin embargo mostrará un nivel más bajo de asociación con dichas variables relacionadas con la agresividad (hipótesis 2).

Método

Materiales

Victimización. Para medir esta variable se utilizó el cuestionario CEVE sobre Violencia en la Escuela (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004). Se tomaron 15 ítems sobre conductas agresivas recibidas informadas desde el punto de vista de la víctima y que mide tres factores: un factor de exclusión ($\alpha = 0,74$), un factor de victimización de gravedad media ($\alpha = 0,70$) y un factor victimización de gravedad alta ($\alpha = 0,67$). Se realizó una modificación de este cuestionario para aplicarlo como heteroinforme sobre los mismos 15 ítems.

Actitudes hacia la violencia, el género y el racismo. Se aplicó una versión de 22 ítems del cuestionario CADV (Cuestionario sobre Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia) (Díaz-Aguado, Martínez- Arias y Martín-Seoane, 2004). Se midieron tres factores: uno sobre actitudes hacia otros grupos étnicos y culturales ($\alpha = 0.82$), otro sobre actitudes hacia el género y la violencia ($\alpha = 0.85$), y un tercero sobre actitudes hacia las creencias que conducen a la violencia en general y a la violencia entre iguales en particular ($\alpha = 0.84$).

Problemas de conducta. Se aplicó el cuestionario ESPERI sobre trastornos del comportamiento (Parellada, San Sebastián, Martínez-Arias, y Martín, 2009). Este cuestionario está formado por 27 ítems y cuatro factores: factor inatención-impulsividad ($\alpha=0.70$), factor pre-disocial ($\alpha=0.83$), factor psicopatía ($\alpha=0.91$) y factor hiperactividad ($\alpha=0.78$).

Atributos perceptivos. Se utilizó el cuestionario sociométrico (Martín Babarro, 2011). Está compuesto por 14 ítems obtenidos por heteroinforme sobre atributos relacionados con el retraimiento social ($\alpha = 0.93$), la agresividad ($\alpha = 0.96$) y la prosocialidad ($\alpha = 0.78$) entre los iguales.

Participantes

Se obtuvo una muestra de 2.786 participantes adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria (M = 14,73, DT = 0,39). Los datos fueron recogidos en 25

centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid. Respecto al sexo el porcentaje de chicas fue de 46,95% (1.308) y el de chicos fue de un 53,05 % (1.478).

Diseño

El diseño fue transversal con un muestreo no aleatorio.

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios fue colectiva por grupos de clase y los estudiantes la realizaron a través del ordenador en el aula de informática del centro educativo. La evaluación se realizó en horas lectivas con una duración aproximada de 50 minutos y un tamaño de los grupos de clase de entre 16 y 30 estudiantes. Al comienzo de la aplicación de la prueba se ofrecía a los estudiantes una explicación durante unos minutos sobre la investigación, sus objetivos y la confidencialidad de los datos, así como un tiempo para aclarar sus dudas respecto a la misma.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis de correlación de Pearson entre la suma final de las conductas de victimización obtenidas por autoinforme y las obtenidas por heteroinforme y se obtuvo un valor fue de 0,34. A continuación se realizó análisis de diferencia de medias aplicando el índice t de Student. Para ello se estandarizaron las puntuaciones de la victimización tanto en las obtenidas por autoinforme como las obtenidas por heteroinforme. A continuación, se dividió la muestra en dos grupos, para la medida de autoinforme y dos grupos para la medida de heteroinforme utilizando aquellos que superaban en 1 desviación típica y aquellos que no en cada medida respectivamente. En todos los casos el análisis de diferencia de medias se aplicó con varianza iguales puesto que las variables presentaban varianzas homogéneas.

Resultados

Respecto a la victimización obtenida por autoinforme (tabla 1), aquellos estudiantes victimizados mostraron niveles significativamente más elevados en todos los factores excepto en el de atributos de agresividad respecto al grupo no victimizado.

En la tabla 2 se muestra un segundo grupo de resultados para la victimización obtenida por heteroinforme. Los datos significativos señalaron un mayor nivel de sexismo, retraimiento social y un nivel más bajo de prosocialidad.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y análisis de las diferencias de medias (t de Student) de aquellos alumnos que superaron en 1 desviación típica la victimización obtenida por autoinforme y los que no la superaron (No = 2.464, Si = 322)

	Victimización	M	DT	Error típico	T (gl)
	No	18,53	8,90	0,18	
Justificación de la violencia	Sí	19,71	9,08	0,51	-2.22*
	No	8,75	4,71	0,09	
Sexismo	Sí	10,36	5,37	0,30	-5,67 ***
	No	13,76	7,34	0,15	
Intolerancia hacia grupos minorita.	Sí	14,66	7,42	0,41	-2.06*
	No	8,49	5,10	0,10	
Inatención-impulsividad	Sí	9,85	5,23	0,29	-4.48***
	No	1,91	2,80	0,06	
Predisocial	Sí	3,07	3,68	0,20	-6.75***
	No	6,39	5,55	0,11	
Hiperactividad	Sí	7,96	6,28	0,35	-4.70***
	No	0,47	0,78	0,02	
Atributos de Retraimiento social	Sí	1,24	1,43	0,08	-14.93***
	No	0,25	0,25	0,00	
Atributos de prosocialidad	Sí	0,17	0,20	0,01	5.09***
	No	0,53	0,93	0,02	
Atributos de agresividad	Sí	0,56	0,86	0,05	-0.55

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y análisis de las diferencias de medias (t de Student) de aquellos alumnos que superaron en 1 desviación típica la victimización obtenida por heteroinforme. (No = 2.436, Sí = 350)

	Victimización	M	DT	Error típico	T (gl)
	No	18,65	8,91	0,18	
Justificación de la violencia	Sí	18,81	9,09	0,49	-0,29
	No	8,83	4,76	0,10	
Sexismo	Sí	9,70	5,12	0,27	-3.18**
	No	13,86	7,36	0,15	
Intolerancia hacia grupos minorita.	Sí	13,94	7,31	0,39	-0,19
	No	8,76	5,12	0,10	
Inatención-impulsividad	Sí	7,89	5,16	0,28	2.94**
	No	2,07	2,94	0,06	
Predisocial	Sí	1,83	2,91	0,16	1.43
	No	6,63	5,65	0,11	
Hiperactividad	Sí	6,17	5,71	0,30	1.40
	No	0,33	0,48	0,01	
Atributos de Retraimiento social	Sí	2,08	1,52	0,08	-44.13***
	No	0,25	0,25	0,01	c c 4 de de de
Atributos de prosocialidad	Sí	0,16	0,17	0,01	6.64***
	No	0,53	0,92	0,02	
Atributos de agresividad	Sí	0,56	0,97	0,05	-0,67

Discusión

La correlación entre el autoinforme y el heteroinforme en victimización en nuestro estudio fue moderada (r = 0.34) y se aproxima a las obtenidas por otros autores (Baly y Cornell, 2011; Juvonen, Nishina, y Graham, 2001; Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002). Los resultados señalan una mayor presencia de variables relacionadas con la agresividad (justificación de la violencia, sexismo, racismo y problemas de conducta) asociadas a la medida tomada por autoinforme. La presencia de dichas medidas respecto a la victimización obtenida por heteroinforme es menor. A la vista de los resultados se podría plantear que la medida obtenida por autoinforme podría estar señalando un porcentaje de falsos positivos en victimización. Dicho fenómeno podría explicarse una falta de comprensión sobre la finalidad del cuestionario por parte del alumnado más agresivo, o bien debido a la presencia de conductas agresivas verbales sociales o físicas en sus grupos de amigos o pandillas y que son utilizadas habitualmente como parte de una interacción social aceptada, siendo esto muy diferente de las conductas de bullying o agresión. Entre las posible mejorar para futuras líneas de trabajo, sería necesario mejorar los protocolos de observación para comprobar la validez del heteroinforme respecto al autoinforme. Asimimo el heteroinforme debería combinar la información aportada por los iguales, así como la observación del profesorado.

Referencias

- Baly, M. W., y Cornell, D. G. (2011). Effects of an educational video on the measurement of bullying by self-report. *Journal of School Violence*, 10(3), 221-238.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., y Martín-Seoane, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: la violencia entre iguales en la escuela y el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Juvonen, J., Nishina, A., y Graham, S. (2001). Self-views versus peer perceptions of victim status among early adolescents. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: A plight of the vulnerable and victimized* (pp. 105-124). New York, NY: Guilford Press.
- Ladd, G.W., y Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74-96.
- Martín-Babarro, J. (2011). Sociometría y exclusión en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad Complutense de Madrid.
- Parellada, M. J., San-Sebastián, J., y Martínez-Arias, R. (2009). *Manual Esperi de trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*. Madrid: EOS.

LAS TERAPIAS ASISTIDAS CON ANIMALES COMO DISCIPLINA DE INTERVENCIÓN EN EL TRATAMIENTO DEL TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Susana Sánchez Herrera*,***1, Florencio Vicente Castro*,***, Mercedes Gómez Acuñas*,***, Carmen Tabares Sánchez*,*** y Javier Cubero Juánez**,***

*Departamento de Psicología y Antropología. Grupo de Investigación: PSIQUE-EX;

**Laboratorio de Educación para la Salud. Área de Dca. de Ciencias Experimentales;

***Universidad de Extremadura. Badajoz. España

RESUMEN. Encontramos muchas terapias dirigidas a personas que padecen Trastorno de Espectro Autista (TEA). Los animales han demostrado increíbles habilidades para que se abran al mundo, son las llamadas Terapias Asistidas con Animales (TAA). El objetivo es realizar una exhaustiva revisión bibliográfica en la que identificar los más destacados estudios de rigor científico que existan sobre este tratamiento y su desarrollo como disciplina. La conclusión es que la investigación sobre la eficacia de las TAA en general, y con este tipo de usuarios en particular, hasta ahora es limitada y se necesitan más estudios que presenten una mayor calidad metodológica, con mejores diseños y tamaños de muestras más amplios.

Palabras clave: Trastorno de Espectro Autista; Terapia Asistida con Animales; Terapia Asistida con Perros; Terapia Asistida con Caballos; Delfinoterapia.

ABSTRACT. We found many therapies aimed at people with Autism Spectrum Disorder (ASD). The animals have shown incredible skills to be open to the world, are called Animal Assisted Therapy (TAA). The aim is to conduct a comprehensive literature review that identified the most important scientifically rigorous studies exist on this treatment and its development as a discipline. The conclusion is that research on the effectiveness of the TAA in general and with this audience in particular so far is limited and more studies showing a higher methodological quality, with better designs and larger sample sizes are needed.

Keywords: Autism SpectrumDisorder; AnimalAssisted Therapy; Horses AssistedTherapy; Dogs Assisted Therapy; Dolphin Assisted Therapy.

Introducción

Las Terapias Asistidas con Animales (TAA) están proliferando cada vez más como actividad terapéutica. Tucker (2004) define las TAA como: "modalidad de tratamiento terapéutico en que un animal, que cumple determinados criterios, forma parte integral de un proceso. Este tipo de terapia está dirigida por un profesional, y es él quien marca los objetivos específicos del tratamiento. Su propósito es el de fomentar

¹Correspondencia: Susana Sánchez Herrera. Departamento de Psicología y Antropología. Universidad de Extremadura. Avd. de Elvas s/n 06006. Badajoz (España). Teléfono: 92428950. E-mail: ssanchez@unex.es

la mejoría en el funcionamiento físico, social, emocional y/o cognitivo de los seres humanos. Se puede realizar en una amplia gama de contextos y puede llevarse a cabo en grupo o de forma individual. El proceso debe ser documentado y evaluado por el profesional".

Los animales más utilizados son los caballos (Terapia Asistida con Caballos - TAC-), los perros (Terapia Asistida con Perros –TAP-) y los delfines (Delfinoterapia), aunque se puede utilizar cualquier otra especie que ofrezca un instrumento de trabajo que facilite la labor del terapeuta en la consecución de objetivos. Además, las interacciones humano-animal comprenden actualmente elementos de tipo social (Fundación Purina, 1994), médico (Fundación Purina, 1999) y psicológico (Cusack, 2008) entre otros. Por lo mismo, personas con determinados trastornos, como puede ser el TEA, se benefician de este procedimiento.

El TEA es un conjunto de trastornos complejos del desarrollo que afectan al desarrollo normal del cerebro manifestándose en las habilidades sociales, de comunicación e imaginación.

Podemos determinar que hay una serie de manifestaciones características dentro del TEA y es en estas manifestaciones donde se pretende trabajar para su tratamiento en el ámbito de las TAA:

- Estímulo Social: los animales fomentan el contacto y facilitan las relaciones interpersonales (Davis, 2002).
- Estímulo comunicativo: el animal sirve de tema de conversación y fomenta el contacto visual, social y verbal (Davis, 2002).
- Punto de interés: en la medida en que un usuario afectado pueda prestar atención a un animal por períodos de tiempo cada vez más largos, podrá generalizar la capacidad de concentración que va adquiriendo a otras áreas de su vida (Davis, 2002).
 - Orientación en la realidad (Davis, 2002).
- Contacto físico: los animales, como por ejemplo los perros, invitan al contacto físico.
- Vínculo emocional: los animales suponen la apertura de una vía de comunicación emocional entre el usuario, el animal y el terapeuta (Levinson, 1969).
 - Aceptación: los animales aceptan a las personas incondicionalmente.
- Estímulo mental: los animales ofrecen distracciones positivas que pueden ayudar a disminuir las sensaciones de aislamiento (Tucker, 2004).
- Incentivo: los animales suponen una gran herramienta de motivación para las distintas modalidades de tratamiento.
- Estímulo relajante: los animales pueden inducir un estado de relajación inmediata por el simple hecho de atraer y mantener nuestra atención (Serpell, 2003).

Consideramos fundamental marcarnos como objetivo realizar una revisión bibliográfica en la que identificar los más destacados estudios de rigor científico que existan sobre esta forma de tratamiento y su desarrollo como disciplina.

Método

El objetivo es revisar, reunir y sintetizar los resultados de investigación que relacionen las TAA con el TEA.

Pasos a seguir:

- Identificación del problema o cuestión.

- Distinción de las distintas corrientes de búsqueda (Beneficios de las TAA, con perros, caballos y delfines más particularmente en relación con un colectivo concreto, usuarios diagnosticados de TEA).
- Búsqueda científica en diferentes Bases de Datos (PubMed, ScienceDirect, Scopus y Google Scholar). En esta revisión elegimos aquellos artículos que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: artículos publicados en inglés y/o español; presentar el contenido que cumpla con los objetivos del estudio y artículos que estaban disponibles en su totalidad. La búsqueda se produce en el año 2014, usando; OR, AND, NOT, con los siguientes descriptores: Autism, Autism Spectrum Disorder, Animal Assisted Therapy, Dog Assisted Therapy, Horse Assisted Therapy, Dolphin Assisted Therapy. En la selección sólo se consideran los estudios experimentales, estudios de casos publicados en inglés y/o español en revistas científicas revisadas. Excluimos los estudios anecdóticos, basados en la observación cualitativa, así como Tesis Doctorales y Actas de Congresos. Siguiendo estas pautas son pocos los artículos encontrados que trabajan sobre las TAA relacionándola con su acción en el tratamiento del TEA.

Resultados

Hemos definido el concepto de TEA así como el de TAA. Con el fin de profundizar en su conocimiento, pretendemos analizar la documentación científica existente ante las perspectivas terapéuticas que las TAA ofrecen para un mejor desarrollo y una mejoría en la calidad de vida de usuarios diagnosticados con TEA.

Los resultados revelan que relacionando el TEA con la TAP son sólo seis los artículos que cumplen los criterios de inclusión: cuatro de ellos tratan sobre los efectos de la TAA, en general y sin especificar qué animal concretamente, en pacientes diagnosticados de TEA y encontramos, asimismo, dos revisiones bibliográficas que intentan compilar la literatura existente con criterios de búsqueda que difieren de los seguidos en este trabajo. En el caso de los estudios sobre TAC, en concreto, para el tratamiento del TEA son nueve los artículos científicos encontrados, y en el caso de la Delfinoterapia son todavía más escasos, encontrando tan sólo cuatro documentos que, además, no están centrados específicamente con el TEA, aunque sí con discapacidad y áreas implicadas en este trastorno por lo que los hemos considerado relevantes.

Tabla 1. Distribución, en orden cronológico, de las publicaciones más relevantes que relacionan la TAP con el tratamiento del TEA, especificando título, revista, autores y año de publicación

Título	Revista	Autores	Año	N	Efecto
Animal-assisted therapy for	Westerm Journal of	Martin y Farnum	2002	10	Signigficativo
children with pervasive	Nursing Research				
developmental disorders.					
Occupational therapy	American Occupational	Sams, Fortney y	2006	22	Significativo
incorporating animals for	Therapy Association	Willenbring,			
children with autism: A pilot					
investigation.					
Can dogs prime autistic	Journal of Alternative	Silva, Correira,	2011	1	No
children for therapy? Evidence	and Complementary	Lima, Magalhães, y			significativo
from a single case study.	Medicine	De Sousa			

Tabla 1 (continuación). Distribución, en orden cronológico, de las publicaciones más relevantes que relacionan la TAP con el tratamiento del TEA, especificando título, revista, autores y año de publicación

Título	Revista	Autores	Año	N	Efecto
Effects of Classroom Animal-	The Journal of	O'Haire,	2013	64	Significativo
Assisted Activities on Social	Alternative and	Samantha,			
Functioning in Children with	Complementary	McKenzie,			
ASD.	Medicine	McCune y			
		Slaughter.			
Animal-assisted intervention for	Journal of Autism and	O'Haire	2013		Sin efecto
autism spectrum disorder: a	Developmental				
systematic literature review.	Disorder				
Use of Assistance and Therapy	Journal of Alternative	Berry, Borgi,	2013		Sin efecto
Dogs for Children with Autism	and Complementary	Francia y Cirulli.			
Spectrum Disorders: A Critical	Medicine				
Review of the Current Evidence.					

Esta revisión nos revela que los estudios dirigidos a evaluar la eficacia delas interacciones sistemáticas delos niños afectados por TEA con los perros como coterapeutas son escasos, el interés por la investigación y preocupación en este ámbito es muy reciente y sólo encontramos trabajos de investigación rigurosos en esta área a partir del año 2000, pudiendo determinar así que este campo de investigación no ha comenzado a estar explorado con exhaustividad hasta los últimos años.

Tabla 2. Distribución, en orden cronológico, de las publicaciones más relevantes que relacionan la TAC con el tratamiento del TEA, especificando título, revista, autores y año de publicación.

Título	Revista	Autores	Año	N	Efecto
The Effect of Therapeutic Horseback Riding on Social	Journal of Autism and Developmental	Bass, Duchowny, y Llabre	2009	34	Significativo
Functioning in Children with Autism	Disorders				
Volitional Change in Children WithAutism: A Single-Case Design Study of the Impact of Hippotherapy on Motivation	Occupational Therapy in Mental Health	Taylor, Kielhofner, Smith, Butler, Cahill, Ciukaj y Gehman.	2009	1	No significativo
The effectiveness of simulated developmental horse-riding program in children with autism.	Adapted Physical Activity Quarterly	Wuang, Wang, Huang y Su.	2010	60	Significativo
Prospective Trial of Equine- assisted Activities in Autism Spectrum Disorder	Alternative Therapies in Health & Medicine	Kern, Fletcher, Garver, Mehta, Grannemann, Knox, Richardson, y Trivedi.	2011	20	Significativo

Tabla 2 (continuación). Distribución, en orden cronológico, de las publicaciones más relevantes que relacionan la TAC con el tratamiento del TEA, especificando título, revista, autores y año de publicación.

Pilot study measuring the effects of therapeutic horseback riding on school-age children and adolescents with autism spectrum disorders	Research in Autism Spectrum Disorders	Gabriels, Agnew, Holt, Shoffner, Zhaoxing, Ruzzano, Clayton, y Mesibov	2012	42	Significativo
Quantification of Hormonal Changes by Effects of Hippotherapy in the Autistic Population	Neurochemical Journal	Tabares, Vicente, Sánchez, Aparicio, Alejo y Cubero	2012	8	Significativo
An experimental analysis of the effects of therapeutic horseback riding on the behavior of children with autism	Research in Autism Spectrum Disorders	Jenkins y DiGennaro	2013	4	Significativo
The Association Between Therapeutic Horseback Riding and the Social Communication and Sensory Reactions of Children with Autism	Journal of Autism and Developmental Disorders	Ward, Whalon, Rusnak, Wendell, y Paschall	2013	21	Significativo
Effects of a Program of Adapted Therapeutic Horse- riding in a Group of Autism Spectrum Disorder Children.	Electronic Journal of Research in Educational Psychology	García, López, Rubio, Guerrero y García.	2014	8	Significativo

Al igual que en el caso de la TAP, las TAC son un área de investigación reciente y son pocos los trabajos que intentan determinar sus beneficios en el tratamiento del TEA, a pesar de ello, los estudios encontrados son cada vez más esclarecedores y rigurosos y es en esta modalidad de tratamiento donde más se está trabajando.

Tabla 3. Distribución, en orden cronológico, de las publicaciones más relevantes que relacionan la TAD con el tratamiento del TEA, especificando título, revista, autores y año de publicación

Título	Revista	Autores	Año	N	Efecto
Effectiveness of	Anthrozoos: A	Nathanson, de Castro,	1997	47	No
Short-Term	Multidisciplinary	Donny Friend,			significativo
Dolphin-Assisted	Journal of The	Heather; McMahon,			
Therapy for Children	Interactions of People	Marcia			
with Severe	& Animals				
Disabilities					
Effectiveness of Dolph	nin-Assisted Bridges	Humphries		2003	Sin
Therapy as a Behavior	al	•			efecto
Intervention for Young	g Children				
with Disabilities					
Effectiveness of Dolph Therapy as a Behavior Intervention for Young	al	Humphries		2003	

Tabla 3 (continuación). Distribución, en orden cronológico, de las publicaciones más relevantes que relacionan la TAD con el tratamiento del TEA, especificando título, revista, autores y año de publicación

Dolphin-Assisted Therapy: Changes in Interaction and Communication between Children with Severe Disabilities and Their Caregivers	Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals	Breitenbach, Stump Fersen y Harald.	2009	Sin efecto
An investigation on the effectiveness of "Dolphin Encounter for Special Children" (DESC) program for children with autism spectrum disorders	Journal of the American Academy of Special Education Professionals	Chia; Noel; Kee; Norman Kiak Nam; Watanabe; Keiko Tin y Cheng Poh.	2009	Sin efecto

En el caso de la Delfinoterapia, podemos determinar que los pocos estudios encontrados no están orientados específicamente al tratamiento del TEA, en nuestro país es una modalidad con poca expansión y no hay evidencias científicas que corroboren sus beneficios.

Discusión

Esta revisión muestra la tendencia de las publicaciones sobre los efectos de las TAA en pacientes con TEA.

Estos resultados están en líneas generales, en consonancia con la literatura existente sobre esta materia, y que ha sido discutida en algunas revisiones recientes (que incluyen libros, tesis, aportaciones a congresos, abstracts y publicaciones en revistas no indexadas).

En términos generales, todos estos trabajos vienen a determinar que los comportamientos negativos propios del TEA tienden a disminuir más rápidamente con el uso de un animal como coterapeuta. Asimismo, los comportamientos positivos, se ven potenciados.

Concluimos señalando que, para las TAA en el tratamiento del Espectro Autista, se necesitan más estudios de alta calidad metodológica que permitan definir los programas más apropiados para la aplicación terapéutica en cuestión y determinamos,

tras esta revisión, que las TAA son intervenciones que deben ser explorada más a fondo. Es imperante la necesidad de nuevas investigaciones con mejores diseños experimentales y el uso de muestras más amplias para fortalecer la traducción de este tipo de intervenciones a la práctica de calidad.

Los autores consideramos que continuar esta línea de investigación supone una gran aportación científica para el desarrollo de esta enfermedad y de las TAA en general.

Referencias

Bass, M.M., Duchowny, C.A. y Llabre, M.M. (2009). The Effect of Therapeutic Horseback Riding on Social Functioning in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1261-1267

- Berry, A., Borgi, M., Francia, E. y Cirulli, F. (2013). Use of Assistance and Therapy Dogs for Children with Autism Spectrum Disorders: A Critical Review of the Current Evidence. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 19(2), 73-80.
- Breitenbach, E., Stumpf, E., Fersen, L.V. y Ebert, H. (2009). Dolphin-Assisted Therapy: Changes in Interaction and Communication between Children with Severe Disabilities and Their Caregivers. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 22(3), 277-289.
- Chandler, C. (2005). Animal Assisted Therapy in Counseling. Nueva York: Routledge.
- Chia Noel Kee, Norman Kiak Nam, Watanabe, Keiko Tin y Cheng Poh. (2009). An investigation on the effectiveness of "Dolphin Encounter for Special Children" (DESC) program for children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals (JAASEP)*, 57-87.
- Cusack, O. (2008). *Animales de compañía y salud mental*. Barcelona: Fondo editorial de la Fundación Affinity.
- Davis, K. D. (2002). *Therapy Dogs: Training Your Dog to Reach Others*. Wenatchee. WA: Dogwise Publishing.
- Fine, A. H. (2003). *Manual de terapia asistida por animales: Fundamentos teóricos y modelos prácticos*. Barcelona: Fondo editorial de la Fundación Affinity.
- Fundación Purina. (1994). El hombre y los animales de compañía: Beneficios para la salud: Comunicaciones II. Congreso Internacional. Barcelona: Fondo editorial de la Fundación Purina.
- Fundación Purina. (1999). Animales de compañía: Fuente de salud. Comunicaciones IV. Congreso Internacional. Barcelona: Fondo editorial de la Fundación Purina.
- Gabriels, R.L., Agnew, J.A., Holt, K.D., Shoffner, A., Zhaoxing, P., Ruzzano, S., Clayton, G.H. y Mesibov, G. (2012). Pilot study measuring the effects of therapeutic horseback riding on school-age children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 578-588.
- García, A., López, M., Guerrero, E., Rubio, J.C., García, I.M. y Rodríguez, M. (2012). *Equitación adaptada y terapéutica para personas con autismo*. Extremadura: ePraxis.
- García, A., López, M., Rubio, J.C., Guerrero, E. y García, I.M. (2014). Effects of a Program of Adapted Therapeutic Horse-riding in a Group of Autism Spectrum Disorder Children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 107-128.
- Humphries, T.L. (2003). Effectiveness of Dolphin-Assisted Therapy as a Behavioral Intervention for Young Children with Disabilities. *Bridges*, 1(6).
- Jenkins, S. R. y DiGennaro Reed, F. D. (2013). An experimental analysis of the effects of therapeutic horseback riding on the behavior of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 721–740.
- Kern, J.K., Fletcher, C.L., Garver, C.R., Mehta, J.A., Grannemann, B.D., Knox, K.R., Richardson, T.A. y Trivedi, M.H. (2011). Prospective Trial of Equine-assisted Activities in Autism Spectrum, *Alternative Therapies in Health & Medicine*, 17(3), 14-20.
- Martin, F. y Farnum, J. (2002). Animal-assisted therapy for children with pervasive developmental disorders. *Westerm Journal of Nursing Research*, 24, 657-670.

- Martínez Abellán, R. (2008). La terapia asistida por animales: una nueva perspectiva y línea de investigación en la atención a la diversidad. *Indivisa*, *Boletín de Estudios e Investigación*, 9, 117-144.
- Nathanson, D. E., De Castro, D., Friend, H. y McMahon, M. (1997). Effectiveness of Short-Term Dolphin-Assisted Therapy for Children with Severe Disabilities. Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals, 10(2-3), 90-100.
- O'Haire, M.E. (2013). Animal-assisted intervention for autism spectrum disorder: a systematic literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 43(7), 1606-1622.
- O'Haire, M.E., Samantha, S.J., McKenzie, J., McCune, S. y Slaughter, V. (2013). Effects of Classroom Animal-Assisted Activities on Social Functioning in Children with Autism Spectrum Disorder. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 0(0), 1-7.
- Sams, M.J., Fortney, E.V. y Willenbring, S. (2006). Occupational therapy incorporating animals for children with autism: A pilot investigation. *American Occupational Therapy Association*, 60, 268-274.
- Silva, K., Correira, R., Lima, M., Magalhães, A. y De Sousa, L. (2011). Can dogs prime autistic children for therapy? Evidence from a single case study. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 17(7), 655-659.
- Tabares, C.; Vicente, F.; Sánchez, S.; Aparicio, A.; Alejo, S. y Cubero, J. (2012). Quantification of Hormonal Changes by Effects of Hippotherapy in the Autistic Population. *Neourochemical Journal*, 6(4), 311-316.
- Tabares, C., Vicente, F., Sánchez, S. y Gómez, M. (2014). Estado del arte sobre los efectos de la Terapia Asistida con Perros en el tratamiento de enfermos de Alzheimer. *International Journal of Developmental and Educational Psycholog INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 271-282.
- Taylor, R.R., Kielhofner, G., Smith, C., Butler, S., Cahill, S.M., Ciukaj, M.D., y Gehman, M. (2009). Volitional change in children with autism: A single-case study design of the impact of hippotherapy on motivation. *Occupational Therapy in Mental Health*, 25(2), 192-200.
- Tucker, M. (2004). *The Pet Partners Team Training Course Manual*. Bellevue, WA: Delta Society.
- Ward, S.C., Whalon, K., Rusnak, K., Wendell, K. y Paschall, N. (2013). The Association Between Therapeutic Horseback Riding and the Social Communication and Sensory Reactions of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2190-2198
- Wuang, Y.P., Wang, C.C., Huang, M.H. y Su, C.Y. (2010). The effectiveness of simulated developmental horse-riding program in children with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(2), 113-26.

PRÁCTICAS PARENTALES Y CALIDAD DE VIDA PERCIBIDA EN ADOLESCENTES PORTUGUESES

Cristina Nunes*1 y Lara Ayala-Nunes**

*Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics, University of Algarve (Portugal); **University of Seville (Spain) & Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics, University of Algarve (Portugal)

RESUMEN. La importancia de las prácticas educativas de los padres en el bienestar y ajuste psicosocial de los adolescentes ha sido ampliamente evidenciada. Sin embargo, en Portugal existen pocos estudios que analicen detalladamente el impacto de diferentes prácticas parentales sobre la calidad de vida percibida de los adolescentes. Con el objetivo de colmatar esta laguna, en el presente estudio se analizaron las relaciones entre diferentes prácticas educativas positivas y negativas de padres y madres con la calidad de vida percibida, utilizando el KIDSCREEN-10. Participaron 562 adolescentes residentes en el sur de Portugal (53,38% del sexo femenino) entre los 12 y los 17 años (M = 14,27). Se encontraron diferencias en la calidad de vida percibida según el sexo y la edad de los participantes. Las chicas percibieron tener una peor calidad de vida y ésta estuvo negativamente relacionada con la edad. Se observaron relaciones significativas entre la calidad de vida percibida y todas las prácticas parentales de ambos progenitores, aunque os padrones de relación difirieron ligeramente según el sexo de los adolescentes y de sus progenitores. Se analizan y discuten estas diferencias y el impacto de las distintas prácticas parentales en la calidad de vida de sus hijos.

Palabras clave: Prácticas parentales, calidad de vida percibida, adolescencia

ABSTRACT. There is a great deal of evidence concerning the importance of parenting practices in the adjustment and wellbeing of adolescents. However, there are few studies in Portugal that analyze in detail the impact of different parenting practices on adolescents' perception of their quality of life. To overcome this gap, in this study we examined the associations between several positive and negative parenting practices and offspring perceived quality of life (KIDSCREEN-10). Participants were 565 adolescents living in the south of Portugal (53.38% females) aged between 12 and 17 years old (M = 14.27). Significant differences on perceived quality of life were found by participants' sex and age. Girls and older adolescents reported a lower quality of life. All parenting practices from both parents were significantly associated with perceived quality of life, although correlation patterns were slightly different according to adolescents' and parents' gender. These results are analyzed and

¹Correspondencia: Cristina Nunes. Departamento de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Algarve. Campus de Gambelas. 8005-139 Faro. Portugal. E-mail: csnunes@ualg.pt

discussed, as well as the impact of different parenting practices on children's quality of life.

Key-words: Parenting practices, perceived quality of life, adolescence.

Introducción

La evidencia empírica disponible ha demostrado que tanto las prácticas y actitudes parentales positivas como las negativas afectan el ajuste psicosocial, la salud y el rendimiento académicos de los menores (Dekovic, Janssens, y Van As, 2003). Sin embargo, las investigaciones disponibles solo han analizado algunos aspectos de la calidad de vida percibida (CdV) y no han examinado el poder predictivo de las prácticas parentales sobre la CdV adolescente (Nunes, Bodden, Lemos, Lorence, y Jiménez, 2014). Además, la mayoría de los trabajos se han centrado en niños, sin considerar la especificidad de la adolescencia; no han diferenciado las prácticas paternas de las maternas (o apenas han evaluado a madres) ni han tenido en cuenta el papel de influencias macrosistémicas como el contexto nacional y cultural (Milevsky, Schlechter, Netter y Keehn, 2007). La mayoría de los hallazgos proceden de países anglosajones y las asociaciones entre prácticas parentales y el ajuste adolescente en países del sur de Europa permanecen por explorar (Di Maggio y Zappulla, 2014). Por último, gran parte de las investigaciones se han centrado en resultados negativos (problemas de ajuste), ignorando las influencias parentales en resultados positivos de los adolescentes, como la CdV. Nuestro estudio tuvo como objetivos analizar las diferencias en la CdV de adolescentes portugueses según sexo y edad, las asociaciones entre prácticas parentales positivas y negativas en la CdV y el poder explicativo específico de cada práctica parental paterna y materna en la CdV.

Método

Participantes

Participaron 562 adolescentes (53,38% chicas y 46,62% chicos), con edades comprendidas entre los 12 y 17 años (M = 14,27; DT = 1,57) residentes en el Algarve (Portugal).

Diseño

Se trata de un estudio con un diseño ex post facto, mediante encuestas de tipo trasversal (Montero y León, 2007).

Instrumentos

Prácticas Parentales. Fue utilizada una compilación de medidas relacionadas con el bienestar adolescente con propiedades psicométricas adecuadas (Dekovic et al., 2003) traducidas y adaptadas al portugués (Nunes, Bodden, Lemos, Lorence, y Jiménez, 2014). Las escalas recogen por separado las percepciones de los adolescentes sobre prácticas maternas (M) y paternas (P) y evalúan las siguientes dimensiones: Consistencia (8 ítems, $\alpha_M = 0.56$ y $\alpha_P = 0.61$), que indica la frecuencia con la que los progenitores realizan un comportamiento de sanción predecible. Responsividad (8 ítems, $\alpha_M = 0.94$ y $\alpha_P = 0.90$), mide la tendencia a responder con prontitud y sensibilidad a las necesidades del hijo. Parentalidad positiva (6 ítems, $\alpha_M = 0.89$ y $\alpha_P = 0.92$), mide el uso del refuerzo positivo para controlar los comportamientos apropiados del hijo. Disciplina severa y castigo físico (8 ítems $\alpha_M = 0.85$ y $\alpha_P = 0.90$), indica la frecuencia

con la cual los padres utilizan la coerción física para controlar la conducta de los hijos. Control psicológico (8 ítems, $\alpha_M = 0.70$ y $\alpha_P = 0.75$), evalúa en qué medida los progenitores intentan controlar intrusivamente a sus hijos. Control conductual (6 ítems, $\alpha_M = .83$ y $\alpha_P = .91$), evalúa el grado en que los adultos supervisan y vigilan el comportamiento de los menores.

Calidad de vida. Para evaluar la percepción subjetiva de la calidad de vida de los adolescentes se usó el cuestionario Kidscreen-10 (Matos, Gaspar y Simões, 2012) (10 ítems, $\alpha = 0.79$).

Procedimiento

Los datos se obtuvieron en ocho colegios públicos del Algarve. Estos se seleccionaron mediante muestreo aleatorio simple. Una vez obtenidas las autorizaciones necesarias y la colaboración de las direcciones de las escuelas, se solicitaron los consentimientos informados a los adolescentes y sus padres. La participación fue voluntaria y la aplicación de los cuestionarios se hizo colectivamente en clase con la presencia de uno de los investigadores. El tiempo medio de aplicación fue 45 minutos.

Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos fue realizado con IBM-SPSS software v-20. Los supuestos estadísticos fueron comprobados siguiendo las recomendaciones de Tabachnick y Fidell's (2007), con resultados satisfactorios. En primer lugar, analizamos las asociaciones entre las distintas prácticas parentales maternas y paternas con la CdV, utilizando el coeficiente r de Pearson. Seguidamente, se llevaron a cabo dos modelos de regresión jerárquica múltiple, uno para las prácticas paternas y otro para las maternas. La variable dependiente fue la CdV, incluyéndose diversas variables independientes en el modelo en dos etapas: primera (sexo y edad del adolescente) y segunda (prácticas parentales).

Resultados

Se encontraron correlaciones positivas entre CdV adolescente y consistencia, responsividad, parentalidad positiva y control del comportamiento tanto en madres como en padres, situadas entre ,12 y ,42 (p < 0,01). Tanto en madres como en padres, se observaron correlaciones negativas de la CdV con la disciplina severa situadas entre -21 y -,28 (p <,01). El control psicológico correlacionó negativamente, pero únicamente en madres (r = -0,11; p < 0,05).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos e índices de correlación entre CdV y prácticas parentales de madres y padres $(n_{PM} = 468, n_{PP} = 434)$

	1										
		1	2	3	4	5	6	7			
1.	Calidad de vida	-	0,14**	0,40***	0,42***	-0,28***	-0,11*	0,38***			
2.	Consistencia	$0,12^{**}$	-	$0,27^{***}$	0,13**	-0,07	-0,05	$0,26^{***}$			
3.	Responsividad	0,37***	$0,23^{***}$	-	0,63***	-0,26***	-0,14**	$0,54^{***}$			
4.	Parentalidad positiva	0,36***	0,18***	$0,70^{***}$	-	-0,20***	-0,15**	0,48***			
5.	Disciplina severa	-0,21***	-0.10^*	-0,07	-0,02	-	$0,38^{***}$	-0,15**			
6.	Control psicológico	-0,05	-0,07	$0,15^{**}$	0,08	0,38***	-	-0,06			
7.	Control conductual	0,35***	0,25***	$0,62^{***}$	0,61***	-0,06	$0,11^{*}$	-			
14	(CD)		4,06	4,52	3,68	1,52	2,67	3,31			
IVI P	M(SD)	3,90	(0,79)	(1,32)	(0,94)	(0,59)	(0,89)	(0,57)			
М	((02)	(0,58)	4,01	3,75	3,36	1,45	2,35	2,76			
$M_{PP}(SD)$		(0,90)	(1,53)	(1,11)	(0,68)	(0,90)	(0,83)				
3.7	f 11 1 / 1	. 1 1									

Nota. Índices de prácticas parentales de las madres arriba-derecha y de padres abajo-izquierda.

^{*} p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001

El modelo predictivo de las prácticas maternas sobre la CdV adolescente explicó el 26,45% de la varianza (Tabla 2). El cambio en R^2 fue significativo de la etapa 1 a la 2 (cambio F (6; 449) = 22,68; p < 0,001). Estos resultados sugieren que las prácticas parentales son predictores importantes de la CdV adolescente. La parentalidad positiva y el control conductual materna tienen un impacto positivo significativo sobre la CdV, mientras que la disciplina severa tiene un impacto significativo y negativo. Responsividad y consistencia materna no fueron predictores significativos.

Tabla 2. Análisis de regresión de las prácticas parentales de las madres sobre la CdV (n = 458)

		Calidad de vida					
	ΔR^2	Cambio en F	β	t			
Etapa 1 Variables de control	0,04	9,85***					
Sexo del adolescente			0,126	2,75**			
Edad del adolescente			-0,162	-3,53***			
Etapa 2 Efectos principales	0,22	22,68***					
Consistencia			0,014	0,32			
Responsividad			0,077	1,34			
Parentalidad positiva			0,178	3,34**			
Disciplina severa			-0,147	-3,27**			
Control psicológico			-0,031	-0,71			
Control conductual			0,235	4,54***			

^{*}p < 0.05; *** p < 0.01; ***p < 0.001

El modelo predictivo de las practicas paternas sobre la CdV explicó el 25,31% de la varianza (Tabla 3). El cambio en R^2 fue significativo de la etapa 1 a la 2 (cambio F (6; 336) = 17,36; p < 0,001).

Tabla 3. Análisis de regresión de las prácticas parentales de los padres sobre la CdV (n = 375)

		Calidad de vida					
	ΔR^2	Cambio en F	β	t			
Etapa 1 Variables de control	0,04	7,85***					
Sexo del adolescente			0,13	2,65**			
Edad del adolescente			-0,15	-3,01**			
Etapa 2 Efectos principales	0,21	17,36***					
Consistencia			-0,02	-0,34			
Responsividad			0,08	1,13			
Parentalidad positiva			0,23	3,10**			
Disciplina severa			-0,15	-3,01**			
Control psicológico			-0,11	-2,18*			
Control conductual			0,16	2,50*			

p < 0.05, p < 0.01, p < 0.01, p < 0.001

Estos resultados sugieren que las prácticas paternas son importantes predictores de la CdV adolescente. La parentalidad positiva y el control conductual paterno tienen un impacto positivo significativo sobre la CdV. La disciplina severa y el control psicológico paterno tienen un impacto significativo negativo. Responsividad y consistência paterna no fueron predictores significativos.

Discusión

Las diferencias detectadas en la CdV según sexo y edad son consistentes con la literatura internacional: las chicas y los adolescentes más mayores suelen percibir tener una peor CdV (Matos et al., 2012; Michel, Bisegger, Fuhr, Abel, y The European Kidscreen Group, 2009). Se observaron asimismo asociaciones significativas entre todas las prácticas parentales paternas y maternas y la CdV, excepto control psicológico paterno. Estos resultados apuntan a la importancia de evaluar separadamente prácticas educativas de padres y madres.

No obstante, las prácticas parentales que mejor explicaron la CdV de los adolescentes son las mismas independientemente del sexo del progenitor, exceptuando el control psicológico. Es posible que, en la cultura portuguesa, esta práctica no sea tan relevante para el ajuste adolescente. La consistencia y la responsividad, prácticas con consecuencias muy importantes en el desarrollo de los niños, no explicaron la CdV adolescente. Probablemente, las prácticas educativas parentales tienen implicaciones y consecuencias distintas según la edad del menor. Así, cabe pensar que en la adolescencia aquellas prácticas que promueven la autonomía tendrán un efecto más positivo. Será necesario seguir esta línea de investigación para comprender la influencia del comportamiento de padres y madres en el desarrollo positivo de los adolescentes.

Agradecimientos

Este estudio fue financiado por fondos nacionales de la Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal) (proyecto UID/SOC/04020/2013).

Referencias

- Dekovic, M., Janssens, J., y Van As, N. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process*, 42(2), 223-235.
- Di Maggio, R., y Zappulla, C. (2014). Mothering, fathering, and Italian adolescents' problem behaviors and life satisfaction: Dimensional and typological approach. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 567-580.
- Matos, M., Gaspar, T., y Simões, C. (2012). Health-related quality of life in Portuguese children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 230-237.
- Michel, G., Bisegger, C., Fuhr, D. C., Abel, T, y The European Kidscreen Group (2009). Age and gender differences in health-related quality of life of children and adolescents in Europe: a multilevel analysis. *Quality of life research*, 18(9), 1147-1157.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., y Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 39-47.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Nunes, C., Bodden, D., Lemos, I., Lorence, B., y Jiménez, L. (2014). Parenting practices and quality of life in Dutch and Portuguese adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Psychodidactics*, 19(2).
- Tabachnick, B., y Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.