



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL:

**PROGRAMA PSICODINÁMICO DE INTERVENCIÓN
GRUPAL PARA EL FOMENTO DEL EQUILIBRIO EN LA
PERSONALIDAD ADOLESCENTE**

Presentada por Marta Feijó González para
optar al grado de
doctora por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:
Dr. Miguel Angel Carbonero Martín
Dr. Luis Jorge Martín Antón

Abril de 2013

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han hecho posible este trabajo. Gracias a mis codirectores, Miguel Ángel y Jorge, por su apoyo y dedicación. Y gracias a todos los chicos que han participado en las actividades y también a las personas que me han facilitado la colaboración de los mismos: Raúl, Begoña, M^a Ángeles, Rafa, M^a Dolores, Elena, Ruth y Edwin.



Universidad de Valladolid

Impreso 2T

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE TESIS

(Art. 21 del R.D. 1393/2007 de 29 de octubre y Art. 4 c) de la Normativa para la defensa de la Tesis Doctoral)

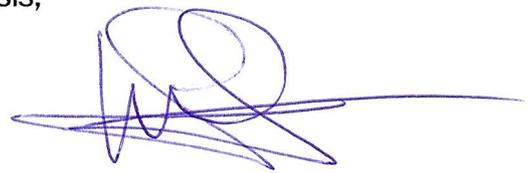
D. Miguel Ángel Carbonero Martín, con D.N.I. nº 12233952-E y D. Luis Jorge Martín Antón, con D.N.I. nº 12374706-Q, profesores del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid como Directores de la Tesis Doctoral titulada “Programa psicodinámico de intervención grupal para el fomento del equilibrio en la personalidad adolescente”, presentada por Dña. Marta Feijó González (con D.N.I.: 12411931-G)

alumna del programa “PSICOLOGÍA” impartido por el departamento de “PSICOLOGÍA” Autorizan la presentación de la misma, puesto que constituye un trabajo de investigación original, riguroso e inédito, cumpliendo todos los requisitos para optar al grado de Doctor por parte de su autor Dña. Marta Feijó González.....

Para que conste a los efectos oportunos lo firmamos en Valladolid, 8 de Abril de 2013

Los Directores de la Tesis,


Fdo.: Dr. D. Miguel Ángel Carbonero Martín


Fdo: Dr. D. Luis Jorge Martín Antón

ILMO. SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DOCTORADO

ÍNDICE

	Pag.
Introducción.....	13
Marco teórico.....	19
Capítulo I: Fundamentos psicológicos de la intervención: el enfoque Modular-Transformacional de Hugo Bleichmar.....	21
1. La teoría de lo inconsciente en el enfoque Modular-Transformacional.....	21
1. 1. Lo inconsciente plural del enfoque Modular-Transformacional	21
1. 2. Las diferentes representaciones e inscripciones inconscientes: lo simbólico y lo procedimental.....	29
1. 3. El paradigma relacional.....	30
1. 4. Los contenidos de la mente	32
1. 4. 1. La pulsión como génesis de los sistemas motivacionales	32
1. 4. 2. Los sistemas motivacionales	35
1. 5. El funcionamiento de la mente	64
2. La teoría del trastorno en el enfoque Modular-Transformacional	68
2. 1. La génesis de los trastornos mentales: el conflicto intrapsíquico y el déficit estructural	69
2. 2. Los procesos defensivos.....	71
2. 3. Los esquemas y el diagnóstico psicopatológico	72
3. La teoría de la cura en el enfoque Modular-Transformacional.....	74
4. La teoría de la técnica en el enfoque Modular-Transformacional	76
4. 1. Los mecanismos que promueven el cambio terapéutico.....	77
4. 2. Aplicación de técnicas específicas a diferentes situaciones	79
4. 3. El papel de la memoria en el trabajo psicoterapéutico	84
Capítulo II: La adolescencia y la intervención con grupos	89
1. Aproximación al concepto y situación actual	89
2. Marcos conceptuales tradicionales y contemporáneos.....	92
3. Los cambios en la adolescencia	93
4. Algunas variables de personalidad y correlatos socioafectivos del adolescente desde diferentes perspectivas teóricas	99

	Pag.
4. 1. La motivación en el aprendizaje	99
4. 2. La atribución	105
4. 3. El apoyo social.....	109
5. Apuntes sobre intervención grupal	112
5. 1. La intervención con adolescentes	120
6. Orientación psicopedagógica de la acción tutorial	126
 Capítulo III: Objetivos e hipótesis de la investigación	 133
 Capítulo IV: Método	 137
1. Diseño	139
2. Participantes y contexto.....	140
3. Variables e instrumentos de recogida de datos	142
4. Procedimiento	185
 Resultados.....	 189
Capítulo V: Resultados del ensayo piloto.....	191
Capítulo VI: Eficacia del programa de intervención PIGFEPA en los sistemas motivacionales de la personalidad	 245
Capítulo VII: Impacto del programa de intervención PIGFEPA en condicionantes académico-sociales. Resultados cualitativos	 300
 Capítulo VIII: Discusión y conclusiones	 383
 Referencias bibliográficas	 393
 Apéndices	 435
Apéndice A: Cuestionarios y baremos.....	437
Apéndice B: Material completo del programa piloto	456

ÍNDICE DE TABLAS

	Pag.
Tabla 1	139
Tabla 2	144
Tabla 3	145
Tabla 4	146
Tabla 5	148
Tabla 6	150
Tabla 7	194
Tabla 8	195
Tabla 9	197
Tabla 10	198
Tabla 11	199
Tabla 12	200
Tabla 13	202
Tabla 14	203
Tabla 15	204
Tabla 16	204
Tabla 17	205
Tabla 18	208
Tabla 19	209
Tabla 20	210
Tabla 21	211
Tabla 22	212
Tabla 23	213
Tabla 24	214
Tabla 25	215
Tabla 26	215
Tabla 27	219
Tabla 28	219
Tabla 29	220
Tabla 30	221

Tabla 31	222
Tabla 32	222
Tabla 33	223
Tabla 34	224
Tabla 35	225
Tabla 36	226
Tabla 37	226
Tabla 38	229
Tabla 39	231
Tabla 40	232
Tabla 41	232
Tabla 42	233
Tabla 43	235
Tabla 44	237
Tabla 45	238
Tabla 46	239
Tabla 47	239
Tabla 48	249
Tabla 49	250
Tabla 50	251
Tabla 51	252
Tabla 52	254
Tabla 53	255
Tabla 54	256
Tabla 55	257
Tabla 56	258
Tabla 57	259
Tabla 58	260
Tabla 59	263
Tabla 60	264
Tabla 61	266
Tabla 62	266
Tabla 63	267
Tabla 64	268

Tabla 65	269
Tabla 66	270
Tabla 67	270
Tabla 68	274
Tabla 69	274
Tabla 70	275
Tabla 71	276
Tabla 72	276
Tabla 73	277
Tabla 74	278
Tabla 75	279
Tabla 76	280
Tabla 77	280
Tabla 78	281
Tabla 79	284
Tabla 80	286
Tabla 81	287
Tabla 82	288
Tabla 83	288
Tabla 84	291
Tabla 85	293
Tabla 86	294
Tabla 87	295
Tabla 88	296
Tabla 89	302
Tabla 90	303
Tabla 91	304
Tabla 92	305
Tabla 93	305
Tabla 94	306
Tabla 95	307
Tabla 96	308
Tabla 97	309
Tabla 98	310

Tabla 99	311
Tabla 100	311
Tabla 101	312
Tabla 102	313
Tabla 103	314
Tabla 104	318
Tabla 105	319
Tabla 106	320
Tabla 107	321
Tabla 108	322
Tabla 109	323
Tabla 110	324
Tabla 111	324
Tabla 112	325
Tabla 113	326
Tabla 114	327
Tabla 115	328
Tabla 116	329
Tabla 117	330
Tabla 118	331
Tabla 119	332
Tabla 120	333
Tabla 121	334
Tabla 122	335
Tabla 123	336
Tabla 124	337
Tabla 125	338
Tabla 126	339
Tabla 127	340
Tabla 128	341
Tabla 129	342
Tabla 130	344
Tabla 131	344
Tabla 132	346

Tabla 133	346
Tabla 134	350
Tabla 135	351
Tabla 136	351
Tabla 137	352
Tabla 138	353
Tabla 139	354
Tabla 140	355
Tabla 141	356
Tabla 142	357
Tabla 143	357
Tabla 144	358
Tabla 145	359
Tabla 146	360
Tabla 147	361
Tabla 148	362
Tabla 149	362
Tabla 150	363
Tabla 151	364
Tabla 152	365
Tabla 153	366
Tabla 154	367
Tabla 155	367
Tabla 156	368
Tabla 157	369
Tabla 158	370
Tabla 159	371
Tabla 160	371
Tabla 161	372
Tabla 162	373

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pag.
Figura 1. Esquema de los sistemas motivacionales	38

Introducción

La legislación educativa española de las últimas décadas recoge las demandas y necesidades de la población en lo concerniente a la preparación de sus miembros para su correcta integración y funcionamiento dentro de la propia sociedad. En concreto, y tal y como se queda reflejado en el preámbulo de la LOE (2006), la sociedad actual deposita su confianza en la educación de los jóvenes como garantía del bienestar individual y colectivo. Además, en referencia a estos últimos, añade textualmente: “La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”. Esta necesidad de garantizar, a través de la educación, el desarrollo del ámbito psicológico y de la personalidad del individuo puede apreciarse también si se revisan los “Fines de la Educación” que aparecen en el Capítulo II de la citada Ley Orgánica de la Educación, o si se atiende a los objetivos de la Educación Secundaria, los del Bachillerato y/o los de la Formación Profesional.

Si desde el ámbito legal, se contempla el derecho que todos los niños y jóvenes tienen a una educación que persiga, como uno de sus principales objetivos, el desarrollo integral de su personalidad, también a nivel de las instituciones sanitarias se cuida que las personas mantengan un buen equilibrio psicológico. Como defiende la Organización Mundial de la Salud, el bienestar mental, y no únicamente físico o corporal, es condición imprescindible para poder hablar de un completo estado de salud a todos los niveles. Parece, por tanto, que la sociedad experimenta un creciente aumento de la atención hacia la esfera psicológica del ser humano, velando por su equilibrio a través del trabajo coordinado de servicios e instituciones que previenen, o intentan compensar, los factores que puedan causar desajuste a lo largo del desarrollo social y psicoafectivo de la persona.

Volviendo al ámbito educativo, cualquier programa de intervención que trabaje con variables psicológicas, además de fomentar el equilibrio y desarrollo de las mismas, beneficia al resto de aprendizajes curriculares. Las actitudes, como componente

psicológico, son para Sampascual (2006) condición para el aprendizaje y, a la vez, resultado del mismo. La motivación interviene facilitando el incremento de la atención, la persistencia ante las tareas y la tolerancia a la frustración (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). Otra variable psicológica como el autoconcepto aparece, a su vez, relacionada positiva y significativamente con el rendimiento académico según una revisión bibliográfica de Machargo (1989) apoyada en los resultados de las investigaciones de Purkey (1970), Burns (1979), Wylie (1979) y Silvernail (1981). Estos son solo unos pocos ejemplos de la importancia de considerar el componente psicológico como motor de la actividad y como fuente de resultados. La motivación, las actitudes y el autoconcepto influyen el aprendizaje y, a su vez, pueden ser influidos por otros componentes psicológicos como las creencias o las atribuciones.

Cuando una investigación incorpora diversas variables cognitivas es muy probable que sea necesario recurrir a diferentes teorías cuyos autores manejan constructos interrelacionados y, a veces, solapables. Más complejo puede resultar, en algunos casos, intentar conciliar paradigmas aparentemente opuestos cuando se trata de manejar correlaciones entre las diferentes “caras” del suceso psicológico: cognición, conducta, afectividad y biología. Es por ello que Richelle (2000) se cuestiona acerca de la necesidad o utopía que supondría una integración en el área de la psicología a distintos niveles. Aunque haya quienes no consideren tan deseable dicha unidad en la disciplina, este proyecto de investigación se siente más cercano a las propuestas de integración ofrecidas por este autor. Por ello, el marco teórico que sustenta el programa de intervención a desarrollar es la visión no reduccionista e integradora del enfoque modular-transformacional de Hugo Bleichmar.

Hugo Bleichmar es psiquiatra y doctor en medicina por la Universidad de Buenos Aires. Miembro de la IPA (Asociación Psicoanalítica Internacional) y vicepresidente de la Comisión de Médicos Psicoterapeutas del ICOMEM (Ilustre Colegio Oficial de Médicos de Madrid), Hugo Bleichmar imparte sus enseñanzas como director del Curso de postgrado de Psicoterapia Psicoanalítica de la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid), estando al frente de la formación en la Sociedad “Forum” de Psicoterapia Psicoanalítica, de la que es presidente. Además es director de la Revista Aperturas Psicoanalíticas en la que ha publicado alrededor de 30 artículos, junto con otros ocho que aparecen en otras revistas de temática psicoanalítica. Por

último, tiene en su haber seis libros editados, el último de los cuales (*Avances en psicoterapia psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específicas*. Bleichmar, H., 1997) recoge su más importante legado teórico tras años de estudio y elaboración: el enfoque Modular-Transformacional.

El enfoque “Modular-Transformacional” constituye una orientación teórica que integra distintas corrientes del psicoanálisis junto a los conocimientos actuales en psicología cognitiva y neurociencia. Es el fruto de la obra de Hugo Bleichmar, la cual ejemplifica el intento de muchos autores psicoanalíticos contemporáneos por adecuar la práctica de la técnica a las diversas variantes psicopatológicas que se presentan en el ámbito clínico (Méndez e Ingelmo, 2009). En realidad, el *enfoque Modular-Transformacional* busca “una verdadera transformación interna” del Psicoanálisis (Bleichmar, 2001), en un diálogo permanente y abierto con otras disciplinas, para dar una mejor respuesta a las actuales demandas de la clínica. Ello implica un continuo esfuerzo de investigación en el ámbito de los contenidos y la estructura del psiquismo, intentando superar el reduccionismo presente en el pensamiento empírico y de categorías abstractas, así como en el propio Psicoanálisis y en la clasificación psicopatológica actual. Igualmente Bleichmar (2005) evita falsas dicotomías entre lo ambiental y lo intrapsíquico, o entre lo endógeno y lo exógeno.

La teoría de Bleichmar (1997, 1999) tiene uno de sus fundamentos en las concepciones de complejidad y modularidad ya existentes en la bibliografía psicoanalítica (Stern, 1985; Lichtenberg, 1989, 1992; Gedo, 1981; Pine, 1990; y Westen, 1997, 1999). De ahí, surge la idea del funcionamiento global del psiquismo como una estructura compleja compuesta de diferentes módulos, que se articulan entre sí, y, a su vez, con el resto de dimensiones del psiquismo (como la angustia o las defensas), provocando diversas transformaciones. Los módulos, cada uno con sus propias necesidades y deseos, serían: *narcisismo, apego, hetero-autoconservación, sensualidad-sexualidad y regulación psicobiológica*. Dio Bleichmar (2005) se extiende en la explicación evolutiva de cada uno de estos sistemas en el niño, añadiendo a la concepción de modularidad la de intersubjetividad como constituyente del psiquismo humano –idea central del paradigma relacional construido en base a las aportaciones de diversos autores (Lacan, 1966; Kohut, 1971; Beebe, 1982; Emde, 1983; Stern, 1985; Laplanche, 1989; Stolorow, 1991; Mitchell, 1995)-.

El “enfoque Modular-Transformacional” pretende acercar teoría y técnica en un desarrollo armónico. Frente a las explicaciones monocausales en psicopatología, Bleichmar (1997, 2000) promueve el diagnóstico *dimensional*, que considera la organización e interrelación de los diversos sistemas motivacionales como impulsores en la formación de síntomas. Las categorías diagnósticas clásicas se subdividen así en tipos de cuadros, en los que cada componente individual del psiquismo es analizado para, posteriormente, integrarse en una recomposición de dimensiones articuladas. La psicoterapia se convierte en una técnica activa, focal, flexible en sus múltiples formas de intervención y que, junto al papel fundamental de hacer consciente lo inconsciente, enfatiza la importancia de la memoria procedimental, de la reestructuración cognitiva, del cambio en la acción y de la exposición a nuevas experiencias. Es una psicoterapia que no se limita a intentar modificar síntomas sino que está dirigida a cambiar la personalidad, incluyendo los rasgos que producen sufrimiento o los automatismos en las relaciones interpersonales surgidos desde la infancia que estuvieron fuera del control de la persona y que le ocasionan perturbaciones en su vida cotidiana.

En definitiva, la obra de Hugo Bleichmar constituye un sistema de pensamiento elaborado, integrador y abierto a nuevas aportaciones, que surge como un intento de mejora de la práctica psicoterapéutica psicoanalítica. En favor de esta derivación del Psicoanálisis y del psicoanálisis mismo están las conclusiones de la Revisión “A puertas abiertas” sobre los resultados y efectividad de las terapias dinámicas (Fonagy, 1999). Una de las conclusiones es que el porcentaje de pacientes que se benefician con el tratamiento es elevado y satisfactorio, aunque varía ampliamente de un estudio a otro. En relación a la terapia grupal, algunos estudios reconocen para esta modalidad una mejor relación coste-beneficio en comparación con la terapia individual. Leuzinger-Bohleber y Target (2002) apuntan también que el proceso de análisis continúa tras la terminación del tratamiento y que los beneficios más importantes se producen en la prevención de recaídas y en el alivio de las consecuencias patológicas de los estados traumáticos y carenciales de la niñez y adolescencia en relación a la vida adulta.

Un problema que puede atribuirse a las orientaciones psicoanalíticas en el ámbito de la experimentación y contrastación empírica es cómo objetivar el inconsciente, una vez asumido que la subjetividad es objetivable. Los fenómenos

inconscientes se evidencian mediante fenómenos observables como los síntomas, sueños, actos fallidos, la transferencia y las resistencias (Ávila, Mitjavila y Gutiérrez, 2004). Una recopilación de estudios psicoanalíticos abordados con metodología experimental puede encontrarse en Shulman (1990). Además, como señala Crespo (2002), los aprendizajes y conocimientos implícitos o procedimentales –que Bleichmar identifica con una faceta de lo inconsciente- pueden ponerse de manifiesto en tareas de memoria explícita. El programa de intervención propuesto en este proyecto pretende fomentar aprendizajes, muchos de ellos de naturaleza procedimental que serán evaluados mediante cuestionarios de información declarativa o explícita administrados a los adolescentes de la muestra.

Aunque la obra de Hugo Bleichmar se centra principalmente en el trabajo clínico dentro la díada paciente-terapeuta, su modelo teórico de la *psike* humana resulta aplicable a cualquier tipo de experiencia grupal. Como recoge Casado (2008), en la elección de tratamiento en la infancia y adolescencia, se puede optar por la intervención en grupo en vez de la psicoterapia grupal, ya que ofrece experiencias de socialización y resulta más atractivo y menos amenazador para los jóvenes. Dentro del ámbito educativo, Rodríguez Espinar (1993), defiende un modelo de intervención grupal y, derivado de éste, una intervención por programas, ya que es la que mejor asume los principios (prevención, desarrollo e intervención social) y funciones de la nueva concepción de orientación, así como la implicación de los diferentes agentes educativos y de la comunidad. Además, y según una clasificación de este autor, la presente investigación estaría enmarcada dentro de lo que él considera un tipo de programa de desarrollo personal. Este enfoque no toma al alumno como algo aislado sino, más bien, en interacción con su contexto, afirmando que el logro de objetivos de desarrollo y madurez personal se consigue frecuentemente en base a un procedimiento de integración de las experiencias personales y del aprendizaje escolar (Sobrado, 1996). Según los criterios de inserción curricular de Rubio (2009), el programa que va a desarrollarse en esta investigación se podría incluir como componente del currículum específico de orientación (o en paralelo), que debe ser desarrollado por un grupo de profesionales, e impartido dentro de la hora de tutoría, en el horario de algunas materias o como ampliación del horario escolar.

En definitiva, el *Programa psicodinámico de intervención grupal para el fomento del equilibrio en la personalidad adolescente* (PIGFEPa) busca ser una ayuda para la mejora de las dificultades, que a nivel psicológico, atraviesan los sujetos de esta edad. A modo de ejemplo, se pueden considerar los problemas con el alcohol o el abuso de otro tipo de sustancias que derivan en desajustes psicológicos o de conducta, los cuales también condicionan previamente el consumo. Igualmente, desde el ámbito de los estudios y la formación, hay alrededor de un 30% de los jóvenes que no supera la educación secundaria obligatoria (teniendo en cuenta el informe de 2008 del Ministerio de Educación y Ciencia). Si se sabe que un factor decisivo para el rendimiento académico lo constituyen las variables psicológicas, entre ellas la motivación, los programas de ayuda para el desarrollo personal constituirían un pilar imprescindible para el desempeño de una buena labor educadora. También pueden considerarse otros problemas, especialmente ligados a este período vital, como las dificultades en la formación de una identidad personal coherente y, derivado de ello, la desorientación e incertidumbre en la toma de decisión vocacional, etc.

Para sistematizar el trabajo psicológico realizado, se han seguido los pasos y el orden de exposición por apartados correspondiente a toda investigación encuadrada dentro de los presupuestos del método científico. Tras esta justificación y localización introductoria, en el marco teórico se abordan el desarrollo del “enfoque Modular-Transformacional” de Hugo Bleichmar, una contextualización del período adolescente y referencias al trabajo e intervención con grupos. El enunciado de objetivos e hipótesis da paso a la explicación del método, que incluye la descripción de la muestra de participantes, el diseño y procedimiento llevado a cabo y la defensa detallada de variables e instrumentos utilizados. Por último, se analizan estadísticamente los datos obtenidos del conjunto de adolescentes para comprobar si los resultados se muestran en la dirección de las hipótesis. Esto será discutido en las conclusiones, que pondrán en relación las aportaciones de esta y otras investigaciones relacionadas con el tema, sin obviar, en ningún caso, sus limitaciones. Las fuentes bibliográficas consultadas para la elaboración de este trabajo aparecen al final del mismo, seguidas por toda la información anexa necesaria que no ha podido ser incluida dentro de los propios apartados del informe.

Marco teórico

Capítulo 1

Fundamentos Psicológicos de la Intervención: el Enfoque Modular- Transformacional de Hugo Bleichmar

1. La teoría de lo inconsciente en el enfoque modular-transformacional.

1.1. Lo inconsciente plural del enfoque Modular-Transformacional.

La reformulación del concepto de lo inconsciente hacia una mayor complejidad y ampliación es la piedra básica sobre la que se asienta la estructura del *enfoque Modular-Transformacional* (Bleichmar, 1997, 1999, 2001, 2005). A lo largo de su obra, Bleichmar irá abandonando el término de *el inconsciente* en beneficio de *lo inconsciente*, significando este último una estructura heterogénea y compleja, fruto de la interrelación de múltiples sectores. El interés central en el inconsciente se debe a que éste es, desde el psicoanálisis, el área más importante de lo psíquico, pese a que otras corrientes dentro de la psicología cognitiva (Blatt y Maroudas, 1992; Díaz-Benjumea, 2002) o el campo de las neurociencias (Damasio, 1994; LeDoux, 1994; Panksepp, 1998;

Kandel, 1999; Schore, 1994) también defiendan su existencia, aunque con sensibles diferencias.

1.1.1. La teoría de lo inconsciente en Freud.

Los aportes de Bleichmar sobre la concepción y el funcionamiento del psiquismo, y en especial sobre el inconsciente, tienen su raíz en el pensamiento freudiano, pero considerado éste en su globalidad (Méndez e Ingelmo, 2009). Bleichmar reivindica la vigencia de muchos de los conceptos creados por Freud, pero también amplía y reformula otros e, incluso, desecha aquellos que el propio desarrollo del conocimiento ha vuelto obsoletos.

A lo largo de su obra, Freud no mantuvo una única concepción de la estructura y el funcionamiento del psiquismo, sino que fue introduciendo modificaciones en sus propuestas iniciales, todas ellas alrededor de la idea de *lo inconsciente*. Sin embargo sólo sostuvo una coherencia lógica entre la teoría de lo inconsciente y la teoría psicopatológica general (teoría del trastorno, teoría de la cura y teoría de la técnica) en su formulación inicial de lo inconsciente. En los desarrollos teóricos posteriores no incluye las necesarias modificaciones a introducir en los otros dos ámbitos, el de la teoría de la cura y el de la técnica –algo que tampoco abordaron los psicoanalistas postfreudianos hasta finales de los setenta-.

Se puede considerar una primera etapa de la teorización freudiana el período que abarca de 1905 a 1915, año este último en el que Freud escribe *Lo inconsciente*. Los textos claves de este primer momento son: *La interpretación de los sueños* (1900), *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901), *Fragmento de análisis de un caso de histeria* (1905), *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), *El chiste y su relación con lo inconsciente* (1905) y *Los dos principios del acontecer psíquico* (1911). En esta primera época Freud establece los puntos básicos de su pensamiento global sobre el psiquismo y las formas de encarar la cura, las cuales se mantendrán esencialmente a lo largo de su obra. En este momento, el inconsciente es considerado por Freud (1901, 1911, 1915) como aquel lugar psíquico en el que se encuentran, sometidas a unas leyes de funcionamiento específico –en concreto, *proceso primario* y *principio del placer*- todas aquellas representaciones mentales que han sido excluidas de la conciencia, mediante el

mecanismo de la represión, por la angustia y/o culpa que generaban. En relación a la *teoría del trastorno*, considera que los síntomas surgen debido a que determinadas representaciones mentales no encuentran su lugar en la conciencia y quedan alojadas en lo inconsciente, pugnando constantemente por pasar a la conciencia y de ahí a la acción. Dentro de su *teoría de la cura*, Freud considera que los síntomas se resuelven haciendo consciente lo inconsciente, previo sometimiento de este último a la *corrección asociativa*. Esto sólo puede llegar a producirse gracias a la *interpretación*, o eje fundamental de la *teoría de la técnica* y procedimiento imprescindible para incrementar el saber de la conciencia sobre el propio sujeto.

Para analizar un segundo momento en la teorización freudiana del inconsciente, Bleichmar se basa en las siguientes obras del propio Freud: *Recordar, repetir y reelaborar* (1914), *La represión* (1915), *Lo inconsciente* (1915), *El yo y el ello* (1923) y *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis* (1933). En estos textos se plantea, en líneas generales, que lo inconsciente no es homogéneo sino heterogéneo. En relación a su origen y constitución, se distinguen dos sectores: lo *secundariamente reprimido*, fruto de la *represión secundaria*, y lo *originariamente reprimido*, consecuencia de la *represión primaria*. Para dar cuenta de lo originariamente reprimido, Freud (1937) considera una nueva herramienta técnica: la “construcción” o “reconstrucción”. Por otro lado, en lo que respecta a las leyes de funcionamiento se distinguen: el *ello*, regido por el *principio del placer* y el *proceso primario* (condensación y desplazamiento); e importantes sectores del *yo* y del *superyó*, poseedores de un alto grado de organización y una operatoria semejante a la consciente, donde cabe la contradicción.

En *Más allá del principio del placer* (1920) e *Inhibición, síntoma y angustia* (1926) de Freud se encuentran las claves para entender su tercer momento de teorización. En lo inconsciente aparecen dos nuevas divisiones: una en la que impera el *principio del placer*, y otra en la que opera la *compulsión a la repetición*, tanto de lo placentero como de lo displacentero e, incluso, de las situaciones traumáticas. Esta concepción lleva al autor a replantear algunos aspectos de su teoría de los sueños (Freud, 1923), dando lugar a modificaciones que, décadas después, recogen los trabajos de Méndez y de Iceta (2002, 2003). Freud (1926) incluye también las *resistencias del ello* como derivadas de la compulsión a la repetición y, en cualquier caso, diferentes a las *resistencias yoicas*.

A un último y cuarto momento de la teorización freudiana respecto al inconsciente, pertenece una obra que ha sido, en general, escasamente citada, pero que Bleichmar sitúa en un lugar privilegiado para su constitución del inconsciente: *El sepultamiento del complejo de Edipo* (Freud, 1924). Freud afirmó, en este trabajo, que debido a la insatisfacción del deseo por imposibilidad interna y amenaza de castración, el *Complejo de Edipo* sufre un sepultamiento que resulta más que una represión: equivale, cuando se consuma idealmente, a una destrucción y cancelación de dicho complejo.

1.1.2. Los pioneros de lo inconsciente complejo.

Se puede considerar a Fodor (1983) como pionero en el planteamiento del funcionamiento mental por módulos genéticamente independientes y con propiedades y procesamientos diferentes, aunque aislados unos de otros. En los años ochenta, y dentro del campo del psicoanálisis, algunos autores van a retomar las modificaciones freudianas del inconsciente (Laplanche, 1987; Aulagnier, 1975; Gedo, 1981; Stern, 1985), decantándose por una concepción del psiquismo que se aproxima a lo *modular*. De igual manera, apuestan por una organización en módulos ciertos autores del movimiento intersubjetivista, como Stolorow, Brandchaft o Atwood (1980, 1987), y, en la década de los noventa, Westen (1997, 1999) y Fonagy (1999, 2000). También Pine (1990) pretende integrar lo que denomina las cuatro psicologías: de la pulsión, del yo, de las relaciones de objeto y del self. Karmiloff-Smith (1992), en la misma línea, llevó a cabo trabajos sobre la organización mental a partir de módulos en interacción recíproca permanente. Y, finalmente, son de destacar las importantes aportaciones de Lichtenberg (1989, 1992) acerca de la descripción de múltiples sistemas motivacionales.

Todo ello propicia que en el panorama psicoanalítico aparezcan propuestas que empiecen a cuestionar conceptos que parecían, hasta entonces, intocables en la teoría del psicoanálisis: la *pulsión de vida* y *pulsión de muerte* como únicos motores del psiquismo; la reformulación de la *pulsión* desde las posiciones de la *intersubjetividad*; la constitución del psiquismo a partir del otro, etc. En general, van tomando cuerpo todos los planteamientos que ponen en cuestión las teorías predominantemente *endogenistas* sobre los orígenes de lo inconsciente –como las de la escuela Kleiniana o de la

psicología del yo, o parte de los trabajos de Kohut y del mismo Freud-. Se abren las puertas al mundo teórico de lo intersubjetivo y lo interpersonal, donde lo inconsciente pasa a ser fruto de un proceso de inscripción histórica de los discursos parentales y sociales, de la interacción relacional con las figuras significativas (Méndez e Ingelmo, 2009).

1.1.3. Lo inconsciente desde el enfoque Modular-Transformacional.

Cuando Bleichmar articula sus ideas sobre lo inconsciente realiza un doble trabajo: aporta nuevas reflexiones y conceptos desde el interior del propio campo psicoanalítico, e incorpora al modelo todos los conocimientos que desde el exterior ayudan a completarlo. De esta manera, integra aspectos de la lingüística moderna (Chomsky, 1980, 1984; Van Dijk, 1980), conocimientos de los nuevos desarrollos en el campo de las neurociencias, especialmente los concernientes a los distintos tipos de memoria (LeDoux, 1994; Amini y cols, 1996), y algunos elementos de la psicología cognitiva (Díaz-Benjumea, 2002).

Para Bleichmar (1997, 1999, 2004, 2005) la idea base que sostiene el resto de su teoría es la estructura modular de lo inconsciente, y del psiquismo en general, proponiendo así el principio de *modularidad* como antitético al de *homogeneidad*. Pero el procedimiento de trabajo en la creación del *enfoque Modular-Transformacional* no consiste en la aglutinación de una amalgama de autores y teorías, sino que se va desarrollando un modelo general explicativo del funcionamiento y estructuración del psiquismo teniendo siempre en cuenta los diferentes elementos que lo componen, con sus respectivos niveles de articulación. Se trata de un doble proceso que va de lo general a lo particular, mediante la *deconstrucción* de las diferentes dimensiones, y de lo particular a lo general para no perder en ningún momento el carácter de totalidad. En cualquier caso, el enfoque *Modular-Transformacional* (1997) no perderá la capacidad que cualquier modelo científico debe tener para irse modificando según avanzan los nuevos descubrimientos.

1.1.4 La modularidad.

Bleichmar (1997, 1999) recoge dos perspectivas que aparecen en la obra de Freud: la de homogeneidad, reflejada en la concepción del desarrollo psicosexual, y la modular, conformante de la segunda tónica (entre otros ejemplos posibles). Bleichmar toma partido por esta última concepción modular por ajustarse más al funcionamiento del psiquismo. Aparte de las referencias a los trabajos de Chomsky (1965, 1980) y Damasio (1994, 1999), el autor aplica al campo del psicoanálisis la *teoría del pensamiento complejo* de Morin (1977). Considera los procesos como encadenamientos de *redes seriales y en paralelo*, a diferencia del *estructuralismo logicista*, que sostiene que la dirección de los sistemas está regulada por las propiedades *ahistóricas* de las leyes de la estructura. El resultado de la teoría que apoya Bleichmar es la existencia de procesos enormemente vivos y cambiantes, que generan nuevas propiedades en el sistema, sin olvidar que no hay ninguno de ellos que desarrolle todas las propiedades a las que potencialmente podría dar lugar. En definitiva, la *modularidad* se refiere a la concepción de un funcionamiento que no depende de unos principios uniformes que trascenderían a todas las partes, sino de la articulación compleja de sistemas de componentes, cada uno de ellos con su propia estructura, sus contenidos y leyes de funcionamiento (Méndez e Ingelmo, 2009).

Bleichmar (2001), haciendo un repaso de los principales autores post-freudianos, concluye que la homogeneidad ha sido la tendencia dominante en psicoanálisis. En las teorías de los primeros seguidores de Freud, aparece un principio regulador (o, a veces, alguno más) *supraordenado* al que se subordina el resto, y del que deriva el funcionamiento del inconsciente y de muchos cuadros psicopatológicos, regulando de manera general la totalidad del psiquismo. Ejemplos son los siguientes: la escuela del yo (Gray, 1996; Brenner, 1994); Klein (1946, 1958) y su defensa de la agresividad y los instintos de vida y muerte; el narcisismo de Kohut (1971, 1984); o Lacan (1966), con su síntesis de lo simbólico, lo imaginario y lo real, y la defensa de la forclusión como origen de algo tan complejo como la psicosis. Finalmente, Bleichmar apuesta por un modelo del psiquismo basado en la articulación de componentes y de sistemas modulares motivacionales, apoyándose en un grupo de autores menos numeroso que el anterior que se decanta por la *modularidad* (Stern (1985), Lichtenberg (1989, 1992) , Gedo (1981), Pine (1990) y Westen (1997, 1999), entre otros).

1.1.5. *Lo transformacional.*

El *enfoque Modular-Transformacional* recibe esta denominación porque Bleichmar (1997, 1999) sitúa al mismo nivel de importancia el carácter modular de la estructura mental, y las transformaciones que los diferentes módulos y el resto de las dimensiones van produciendo los unos sobre los otros durante el desarrollo del sujeto. Transformaciones que ocurren tanto a nivel de *funcionamiento vertical*, o articulaciones dentro de cada módulo o sistema, como a nivel de *funcionamiento horizontal*, es decir, de relación y coordinación entre módulos. Este proceso transformacional –que puede incluir el conflicto antagónico entre sistemas- constituye el origen de los diferentes cuadros psicopatológicos, y puede producir efectos sobre la estructura y funcionamiento de cada módulo motivacional o únicamente conformar reinscripciones a nivel representacional.

1.2. *Las diferentes representaciones e inscripciones inconscientes: lo simbólico y lo procedimental.*

Freud (1915) planteaba que, con independencia de la temática concreta, los contenidos podían inscribirse en el psiquismo en forma de *representación-cosa*, o esquemas sensoriales y motores, y de *representación-palabra*, a través del discurso, las creencias o las convicciones que pueden ser verbalizadas. Así se diferenciarían, respectivamente, lo que uno tiene *vivenciado* –emociones, esquemas de acción, guiones relacionales, etc.- y lo que tiene *oído* –discursos o explicaciones acerca de uno mismo y los demás-.

Aparte de otras denominaciones, hoy se habla, en términos generales, de *representaciones mentales simbólicas y procedimentales*. Freud propuso que la conciencia contenía tanto la *representación-cosa* como la *representación-palabra* y lo inconsciente incluía únicamente la *representación-cosa* (aunque posteriormente matizó esta idea). Bleichmar (1999, 2001, 2005) plantea, a partir de los recientes conocimientos adquiridos sobre el funcionamiento del cerebro, que cualquier experiencia se escribe en lo inconsciente bajo una doble forma: simbólica o discursiva, constituyendo lo que él denomina *creencias matrices pasionales*, y procedimental, o en forma de esquema de

acción y emoción. Esta clasificación se corresponde con la distinción entre *memoria declarativa* y *memoria procedimental*, que la neurociencia ha puesto de manifiesto. En las últimas décadas los mayores avances se han ido produciendo en la comprensión teórica y clínica de lo que significa *tener vivenciado*. Algunos autores que han ido desarrollando este camino son: Aulagnier (1975) y su descripción de las *representaciones pictográficas*; el concepto de *conocimiento relacional implícito* de Stern (1985); las *representaciones relacionales actuadas* de Lyons-Ruth (2000); Fonagy (1999) y su estudio de los efectos de la *memoria implícita* en la clínica; y Bollas (1987) y su concepto de *lo sabido y no pensado*.

1.2.1. Las creencias matrices pasionales.

En años anteriores a la adopción de esta terminología, Bleichmar (1981) amplió el concepto de *enunciados identificatorios* de Aulagnier (1975, 1984), que hacían referencia a los juicios emitidos por los otros significativos sobre quién es el sujeto y que acaban dando lugar a las representaciones que éste tiene sobre sí mismo. Al respecto, Bleichmar propone las *reglas de enunciación identificatoria* que admiten, además de lo anterior, la existencia de reglas que transmiten los otros significativos para construir representaciones de uno mismo.

El hablar de *creencias matrices pasionales* (Bleichmar; 1986, 1997, 2001) hace referencia a los códigos con los que el sujeto interpreta los acontecimientos externos e internos que le ocurren a lo largo de su vida. Estos códigos son transmitidos a través del otro significativo y van a determinar la repercusión afectiva que aquéllos tengan en su economía psíquica. Mayormente, se trata de proposiciones generales -con tendencia a concretarse en situaciones específicas cotidianas- del tipo: “no puedo, soy incapaz... mi cuerpo es débil, no tengo habilidad corporal... no soy inteligente, no me valoran, etc.”. Una vez que la creencia está establecida va a adquirir un progresivo automatismo, ampliándose a un número cada vez mayor de representaciones y situaciones, y adoptando una gran capacidad generativa en relación a la formación de síntomas (Bleichmar, 1986, 1997). También se pueden considerar las *creencias matrices pasionales* como un sistema codificador *transtemático*, o con capacidad para penetrar en diferentes espacios de significación, algunos de ellos bien alejados del tema que las ha originado.

El trabajo en la clínica muestra a Bleichmar (1997) la importancia de tomar en cuenta las *creencias matrices pasionales* con una identidad en negativo o basadas en el oposicionismo (“nunca haré lo que quieran que haga” o “yo no voy a ser como X”, etc.) por el poder que tienen de generar pensamientos o conductas enormemente perjudiciales para el sujeto. Por último, es necesario destacar que el concepto de *creencia matriz pasional* le va a servir a Bleichmar para alejarse de la consideración de un funcionamiento de la mente basado exclusivamente en el modelo asociacionista. El proceso de asociación funciona en bastantes casos, pero algunos procesos se desencadenan por la existencia en el psiquismo de un esquema de significación previo que fabrica la conexión gracias a su incansable actividad generativa, sin que entonces resulte necesario que se produzca ninguna ligazón a partir de la similitud o la cercanía.

1.2.2. *Lo procedimental.*

El ámbito de *lo procedimental* hace referencia a los niveles no verbales del funcionamiento psíquico. Para definir este campo, Bleichmar (2001, 2004) insiste en la diferenciación de múltiples campos de memoria en función del tipo de información procesada, de sus formas de operar o de sus correlatos neurofisiológicos. La *memoria declarativa* permite al sujeto situar en la conciencia y poner en palabras un recuerdo. La *memoria procedimental* incluye habilidades automáticas para realizar procedimientos (andar, montar en bicicleta, etc.) y también funciones de específico valor para el psicoanálisis: las formas de inscripción de vínculos; las reacciones afectivas automáticas basadas en la modalidad de contacto con el otro; la operatoria de los mecanismos de defensa; o el tipo de reacciones afectivas que se desencadenan ante ciertos estímulos. Esto va a tener su consecuencia en relación al tratamiento que propone el *enfoque Modular-Transformacional* puesto que, considerando específicamente el conocimiento procedimental, éste sólo puede ser recuperado durante el análisis en forma de procedimientos de cómo estar y reaccionar ante el otro. Por ello, insiste Bleichmar, que la intervención será diferente en función del tipo de proceso inconsciente al que va dirigida y del tipo de inscripción –memoria declarativa o procedimental- al que se enfrenta.

Por último, es necesario aclarar que existe una interacción permanente entre el nivel simbólico y el procedimental, reorganizándose ambos mutuamente, aunque sin llegar a darse una transposición total de unos elementos y otros. Bleichmar (2001), apoyado en el trabajo de Lyons-Ruth (2000), insiste en que el *saber actuado* se rige por procesos exclusivos de este sistema y su conformación no puede reducirse únicamente al período infantil de la evolución psíquica, pues las marcas de lo procedimental van dejando su huella a lo largo de toda la vida del individuo.

1.3. El paradigma relacional.

Tanto la denominación de las relaciones de objeto como la teoría del apego, aunque supongan una conceptualización que abarca a dos protagonistas, responden ambas a una psicología individual pensada desde la subjetividad del niño. La madre, en tanto sujeto, no fue estudiada hasta los trabajos de Mary Main (1981, 1986). A partir de la década de 1970, y de forma creciente hasta la actualidad, el psicoanálisis y la teoría del apego se van a ver influenciados por el *paradigma relacional*. Éste va a estudiar a la madre, no ya como objeto del niño, sino como participante real en la interacción, donde importan tanto su comportamiento como sus fantasmas inconscientes (Dio Bleichmar, 2005).

Psicoanalistas, tanto europeos como americanos, van centrándose progresivamente en el estudio de la relación madre-hijo y, especialmente, en el comportamiento de los padres como centro de atención e intervención. Joseph y Anne Marie Sandler (1967, 1978) introducen en la teoría de las relaciones de objeto las funciones que cumplen los adultos en el desarrollo del sí mismo en el niño y en el adolescente (1990). Kohut (1971), en su trabajo de estudio del narcisismo, considera necesario para el desarrollo del *self* en el infante, la admiración y valoración por parte de unos padres con disponibilidad empática (*self grandioso*), así como la idealización que hacen los hijos de sus progenitores durante la infancia temprana (*imago parental idealizada*). Laplanche (1989, 1992) revisa las ideas de Freud y establece el papel fundamental que desempeña el adulto en la constitución de las modalidades de la pulsión sexual en la cría humana. El rol primordial de la función materna queda, de manera especial, puesto de manifiesto en estudios empíricos sobre el desarrollo normal y patológico, que mostraron rapidez y eficacia en la transformación de los trastornos

tempranos a través de la intervención sobre la madre o sobre la díada (Cramer, 1988, 1993; Stern, 1971, 1985, 1995; Beebe, 1982, 1997).

El ser humano nace en el seno de una relación, puesto que sin heteroconservación el recién nacido no sobreviviría. Esta relación, a su vez, está formada por diversos componentes que van apareciendo a lo largo del desarrollo, pudiendo así ser tomados en cuenta cada uno de los diversos procesamientos inconscientes posibles: la interacción como reglas que no han seguido un procesamiento simbólico pero que tienen una organización; las emociones o sentimientos que se activan o desactivan por acciones automáticas y, más tarde, por significaciones; y las estructuras de significado organizadas en fantasías de orden simbólico, producto del metabolismo entre los mensajes que el niño recibe de los adultos y la comprensión que él les atribuye (peculiar, distorsionada e incompleta dada la asimetría cognitiva existente entre ambos).

Esta formación de “fantasmas” en la experiencia relacional comunicativa se hace extensiva a todas las dimensiones, constituyendo un ejemplo particular en torno a la transmisión de la sexualidad el modelo de Laplanche, continuado por Silvia Bleichmar (1993, 1999) en la clínica. Los *mensajes enigmáticos* serían el resultado de las fantasías de deseo que se despiertan en el adulto al llevar a cabo los cuidados corporales del bebé. Estos mensajes, aunque no son entendidos por el infante, provocarían en el mismo un grado variable de estimulación y excitación (Laplanche, 1989, 1992).

Como enfatiza Dio Bleichmar (2005), las fantasías del niño no surgen de su interior, ni se trata exclusivamente de proyecciones, sino que se presentan como los significados que el infante atribuye a lo que sucede, a las vicisitudes de la relación, que quedan incorporadas a las estrategias interactivas, sin que éstas dependan de una articulación verbal. En definitiva, el *enfoque Modular-Transformacional*, como modelo de sistemas paralelos y múltiples (Hugo Bleichmar, 1997, 2001), incorpora todos estos procesos de la relación –representaciones actuadas, fantasmas, etc.- dentro de un marco de sistemas inconscientes diferentes.

Stern (1995) ha hecho hincapié en la naturaleza multidimensional de los esquemas relacionales tempranos -el “cómo hacer las cosas con los otros”-. Si éstos

integran significaciones semánticas y afectivas con procedimientos conductuales/interactivos, entonces puede accederse a un determinado procedimiento implícito relacional por múltiples rutas. Esto tiene una enorme importancia para la psicoterapia infanto-parental, puesto que se espera que la movilización del cambio por medio de un mayor número de aspectos simultáneos (pensamiento, emoción y acción) mejore la efectividad del proceso, siempre que se respeten los ritmos y momentos adecuados para no sobrecargar al paciente.

1.4. Los contenidos de la mente.

La obra de Bleichmar (1997, 1999, 2001, 2004) amplía considerablemente las motivaciones o deseos que mueven la vida de las personas, más allá de la consideración única de la sexualidad o la agresividad como motores de la conducta. Las interacciones, prevalencias o transformaciones entre los diversos sistemas motivacionales darán lugar a los diferentes contenidos psíquicos y a la formación de la personalidad idiosincrásica de cada individuo.

1.4.1. La pulsión como génesis de los sistemas motivacionales.

Todos los sistemas motivacionales, o “pulsional-deseantes”, se originan en el encuentro entre lo programado genéticamente y lo aportado por el otro significativo. Freud (1905, 1915) definía la *pulsión* como la forma en que las necesidades somáticas encuentran expresión psíquica. Diferencia el término *Trieb* (pulsión) del *Instink* (instinto), debido a que éste es algo puramente biológico, mientras que la pulsión queda fijada a ciertas representaciones. Así, la sexualidad de la pubertad se debe a una descarga hormonal, pero se manifiesta en ciertos tipos de deseos determinados por la biografía del sujeto, en la que adquieren un peso fundamental los deseos de los otros y los atributos que la cultura marca en referencia al objeto de deseo.

En toda la obra de Freud –al igual que en las aportaciones de Klein- se mantiene la constitución del inconsciente como algo endógeno, es decir, por inscripción prácticamente directa de las necesidades somáticas en el plano mental. Bleichmar (1999, 2001) introduce dos modificaciones en la reformulación de la pulsión: el doble circuito de articulación cuerpo-mente y el papel del otro significativo en la constitución

del psiquismo mediante su reformulación del concepto de objeto –influido en esto por Laplanche (1987, 1992) y las corrientes que ponen de relieve la intersubjetividad y el papel del objeto externo en la estructuración del psiquismo-.

a. La relación cuerpo-mente.

Para Bleichmar (2001, 2005) la relación entre el cuerpo y la mente se trata de un proceso de ida y vuelta. A partir de estudios en el campo de las neurociencias (LeDoux, 1994; Panksepp, 1998; Schore, 1994) y de sus propias formulaciones sobre la constitución de lo inconsciente, rebate la creencia en una causalidad unidireccional de la mente sobre el cuerpo o, de manera más concreta, cuestiona que las desregulaciones corporales dependan exclusivamente del tipo de fantasías precursoras de ansiedad.

Bleichmar toma, para su teorización, la diferenciación que Freud (1915) hace entre idea y afecto y el concepto de *marcador somático* de Damasio (1994), el cual pone de manifiesto que lo que otorga valor a una experiencia no es sólo la evaluación cognitiva, sino también el estado somático. A modo de ejemplo, puede tenerse en cuenta el evidente efecto que, sobre la dirección de las representaciones, tienen los fármacos antidepressivos a través de su acción sobre los diferentes receptores 5-HT cerebrales.

Todo esto tiene una consecuencia evidente para la teoría de la cura y la técnica, puesto que en pacientes con hiperactivación neurovegetativa, por ejemplo, el análisis de la temática del conflicto debe ir acompañado necesariamente de acciones directas sobre el cuerpo que disminuyan el exceso de activación (psicofármacos, clima y tono relajado del terapeuta, ejercicios de relajación, etc.). La comprensión final de esta idea de doble vía tiene su corolario en el concepto aportado por Bleichmar (1997, 2001, 2005) de *estado emocional*, como estructura compleja en la que participan sentimientos, contenidos cognitivos simbólicos y procedimentales y diferentes niveles de activación neurovegetativa.

b. El concepto de objeto en el enfoque modular-transformacional.

Como la pulsión es la reorientación que la experiencia de relación con el objeto provoca en el sujeto, es importante considerar la revisión y ampliación que Bleichmar

(1999, 2001) propone en relación al *concepto de objeto*. El objeto es considerado como aquel que tiende a satisfacer las necesidades y deseos de los distintos módulos motivacionales y, por tanto, será buscado por el sujeto. Pero Bleichmar añade que hay ocasiones en las que la presencia del otro no es buscada ni satisface las necesidades o deseos. En estos casos, el objeto resulta intrusivo, ya que éste busca satisfacer sus propias necesidades. Es lo que Bleichmar (1999) denomina *objeto perturbador*, considerado como aquel que desequilibra las funciones y las necesidades de los módulos motivacionales del sujeto. Pero este objeto perturbador puede serlo sólo para determinadas áreas, mientras que satisface, a su vez, otras. Por ello el autor propone la *deconstrucción* del objeto externo, lo cual implica que no existe un objeto total y único, sino un objeto para cada uno de los sistemas o subsistemas motivacionales.

En el trabajo clínico se considera así al *analista como objeto múltiple*, pues desempeña papeles que no pueden ser homogéneos y que dependen, a su vez, de su propia personalidad. Hablar entonces de transferencia y contratransferencia en singular resulta, en definitiva, enormemente reduccionista. El encuentro con el objeto de la pulsión debe ser particularizado en función de efectos y procesos detallados, como los producidos en cada uno de los sistemas motivacionales o en cualquiera de las dimensiones del psiquismo (en la defensa frente a los estímulos aversivos, en la agresividad, en los niveles de activación neuropsicológica, etc.). La identidad y sexualidad del sujeto será también definida en función del género del objeto, como recalca Dio Bleichmar (1985, 1994).

c. El objeto de la intimidad.

Bleichmar (1999) desarrolla en su obra un tipo de vínculo específico, deseado por el sujeto, al que denomina *deseo de intimidad*. Éste es definido como un área de la intersubjetividad en la que lo predominante es la vivencia, a nivel consciente e inconsciente, de que el sujeto y el otro se hallan o no en un mismo espacio emocional.

Si llega a producirse esta “unión emocional”, el individuo experimentará una fusión jubilosa sin perder el propio sentimiento de ser. De lo contrario, la presencia del otro no dejará en el sujeto más que un sentimiento de soledad y vacío, tras la angustia de sentir, que incluso en estrecho contacto físico, el objeto resulta inalcanzable. Este

sufrimiento es consecuencia de la percatación por parte del sujeto de que él no ocupa el lugar deseado en la mente del otro, el cual, a su vez, es inaccesible desde los sentimientos y/o pensamientos del propio sujeto. El resultado es la no consecución de la resonancia afectiva deseada que posibilite la vivencia de estar juntos en un espacio de intimidad. El *deseo de intimidad* se constituye a partir de los primeros intercambios emocionales -como la sonrisa de los primeros meses para provocar la sonrisa del otro-, fraguándose en experiencias posteriores, como aquellas en las que se alcanza, por ejemplo, el sentimiento de compartir un ideal.

El sentimiento de intimidad puede lograrse bajo modalidades diversas. Así, existe el *objeto de la intimidad corporal*, diferente del *objeto de apego corporal*, cuando se busca el contacto con el cuerpo del otro con la condición de que ambos participen en la misma vivencia de deseo corporal compartido (Méndez e Ingelmo, 2009). También se puede buscar la intimidad de compartir un mismo estado afectivo, haciendo todo lo necesario para activar en el otro el estado afectivo deseado o, por el contrario, mimetizándose el sujeto con el estado afectivo del compañero. Todo ello constituye, a nivel teórico, una reconsideración, por parte de Bleichmar, de conceptos clásicos como *false self* (Winnicott, 1965, 1989) o *personalidad como si* (Deutsch, 1932).

1.4.2. Los sistemas motivacionales.

Tomando como referencia la estructura modular articulada que plantea el *enfoque Modular-Transformacional*, se delimitan en el psiquismo múltiples sistemas motivacionales interrelacionados, cada uno de los cuales se corresponde con un tipo de deseo que impulsa la conducta del ser humano y conforma su contenido inconsciente; aunque no todos los sistemas motivacionales presentan en las personas los mismos contenidos temáticos, intensidad, proporción o modo de inscripción en lo inconsciente.

Freud (1914) siempre consideró que la pulsión sexual y, en menor grado, la agresividad, eran las motivaciones fundamentales del psiquismo. Aún así, no obvió fuerzas tales como el narcisismo o la autoconservación, que sólo Bleichmar ha sabido valorar adecuadamente para conformar un modelo global del funcionamiento psíquico. Además de Bleichmar, numerosos autores psicoanalíticos, entre los que destacan

Killingmo (1989, 1995), Stern (1985) y Lichtenberg (1989, 1992) –apoyados en autores anteriores como Fairbairn (1952), Winnicott (1965), Balint (1968), Mahler (1975) o Bowlby (1969, 1980)-, consideran que en los seres humanos existen diferentes sistemas motivacionales autónomos e interrelacionados, sin que ninguno de ellos aparezca por encima o se subordine al resto.

Siguiendo los planteamientos de Bleichmar (1997, 1999, 2001, 2005), se distinguen diversos sistemas motivacionales conformantes de la estructura psíquica de todos los seres humanos: *sensual-sexual, narcisista, de auto-heteroconservación, de la regulación psicobiológica y del apego*. Esta lista, insiste Bleichmar, no hay que considerarla en absoluto cerrada, puesto que podrán añadirse nuevas incorporaciones cuando los resultados de futuras investigaciones lo requieran.

Aunque cada módulo posee un origen y desarrollo particulares, todos ellos se articulan entre sí de forma permanente. A modo de ejemplo, Méndez e Ingelmo (2009) proponen reflexionar acerca de cómo en algunos casos la sexualidad sirve a otros fines diferentes a sí misma, como las necesidades de apego y/o auto-conservación, o también a los motivos narcisistas -a la vez que por estos últimos se puede renunciar a la sexualidad, en una opción personal de castidad-. Las necesidades sexuales pueden, al mismo tiempo, poner en peligro la imagen social, asociada al narcisismo, o incluso la propia vida, en una anulación de los motivos de auto-conservación. Los deseos sexuales insatisfechos, para finalizar, a veces son compensados con una hipernarcisización de la actividad intelectual.

La lista de ejemplos podría ser interminable y, al igual que los sistemas motivacionales se articulan entre sí –en relaciones de dominancia, oposición, concordancia, significación, etc.-, cada módulo posee a su vez *subsistemas* que participan del mismo interjuego entre ellos. El resultado de la articulación entre sistemas y subsistemas motivacionales es la configuración de diferentes modelos de personalidad y numerosas combinaciones de respuestas a las circunstancias que se presentan en el día a día de cada persona.

Bleichmar (1997, 1999, 2001) propone una serie de características comunes a todos los sistemas motivacionales:

- La energía, intensidad, fuerza o vitalidad de los diferentes tipos de deseos. El enfoque Modular-Transformacional incorpora la idea de Laplanche (1987, 1992) – compartida por otros autores y basada en los planteamientos de Freud (1923, 1933) en torno a la identificación- de que la energía y la fuerza del deseo se constituyen por identificación con la energía y la fuerza del deseo del otro.
- La modalidad del desear o forma en que el deseo se presenta ante el propio sujeto: urgente, legítimo, prohibido, placentero, sentido como un deber, etc.
- El tiempo de espera de resolución del deseo.
- Los contenidos temáticos del deseo. Por ejemplo, el narcisismo se puede centrar en la belleza física, en la fortaleza corporal, en la inteligencia, en la moralidad, etc.
- La reacción del sujeto ante sus propios deseos. Bleichmar (1997, 2001) aporta las bases teóricas y estrategias terapéuticas necesarias para detectar y trabajar las relaciones intrapersonales disfuncionales. Además, considera en cada persona formas prevalentes o estructurales de lidiar con los deseos, y también acoplamientos entre ciertas temáticas del deseo y modalidades que se emplean en relación con ellas.
- Las expectativas en torno a la realizabilidad o irrealizabilidad del deseo. Tomando los trabajos de Bibring (1953) sobre la depresión, Bleichmar (1997) introduce el concepto de sentimiento de impotencia/deseperanza para la realización del deseo, como núcleo de la depresión.
- Las capacidades emocionales o instrumentales para llevar a cabo los deseos.



Figura 1. Esquema de los sistemas motivacionales (Hugo Bleichmar, 1999).

a. *El sistema sensual-sexual.*

El término sexualidad, desde el Psicoanálisis, hace referencia a la representación mental subjetiva de la sexualidad misma. Bleichmar (1997, 1999, 2001) concibe el origen de dicho sistema motivacional fruto de la interacción entre lo biológico y lo ambiental, retomando las aportaciones de Laplanche (1989, 1992) o Mitchell (1993) a las que añade su propia visión de la estructura y funcionamiento del complejo mental. Se añade a lo sexual el término *sensual* como forma de resaltar la dimensión más intersubjetiva de aquél y también como modo de considerar su interacción con el resto de motivaciones que podrán potenciar, inhibir o cambiar el significado del propio sistema sensual-sexual. Freud (1905, 1933) escribió sobre el paulatino aprendizaje de los significados sexuales por parte del niño que se iban desvelando en el seno de las relaciones familiares. Así también, a lo largo de toda la vida, el sentido o sentidos que adquiere la sexualidad para cada individuo se enmarcan dentro de los significados

intersubjetivos y del mundo intrapsíquico y relacional que está presente en cada momento y circunstancia vital.

Dio Bleichmar (2005) amplía el concepto de sexualidad en base a ciertas aportaciones de Lichtenberg (1989). El placer sensual constituiría un motivo más poderoso y frecuente que el goce sexual, siendo éste, por contra, más episódico e intermitente. La sensualidad se activa debido a las figuras de apego, como algo normal en la vida del bebé. Si el disfrute sensual domina la experiencia de éste, la sensualidad funcionaría a modo de llave que disminuye las tensiones y conduce a un estado de relajación. Otra opción es que ocurra un reforzamiento en la sensación que acabará transformándose en excitación sexual.

De todo lo anterior se deducen dos presupuestos básicos acerca de la sexualidad propuestos desde el *enfoque Modular-Transformacional*: el *principio de modularidad* (articulación de la sexualidad con el resto de motivaciones) y el *principio de homogeneidad* de la estructuración y desarrollo psicosexual (determinado por una sucesiva satisfacción libidinal de zonas corporales). Los cambios más importantes que afronta la teoría son: la consideración de un modelo de la sexualidad fundamentalmente exógeno –frente a las propuestas clásicas endógenas-, y la anulación de la sexualidad como modelo básico, único y supraordenado a partir del cual se desarrolla y origina todo el psiquismo, amén de los conflictos psíquicos.

En consonancia con las aportaciones y matizaciones de su teoría, Bleichmar (1976, 1997, 2001) también se ocupa del *Complejo de Edipo*, desechando una estructura triangular en la que la motivación sexual es lo preferente, y adoptando otra en donde las motivaciones pueden ser múltiples. De esta manera la situación edípica, que es siempre de tres -un sujeto, un otro que es deseado y un tercero-, puede mostrar una gran variedad de significados de aquello que es deseado. Se puede querer de la persona deseada la sexualidad, pero también el aprecio, la valoración o la protección; sintiendo, en todos los casos, que un tercero está recibiendo lo que a uno no se le concede.

El *Complejo de Edipo* es una metáfora central en el estudio de las relaciones intersubjetivas, que tiene su impronta en la infancia pero que, sin embargo, continúa desarrollándose a lo largo de toda la vida. Esta situación edípica prolongada se opone a

las concepciones clásicas del Psicoanálisis, a las cuales también Bleichmar cuestiona la elevación del complejo de Edipo a eje organizador principal del psiquismo adulto. Por lo tanto, las angustias de los sistemas motivacionales del apego y la autoconservación – anteriores al complejo de Edipo- no pueden considerarse como menores, a la vez que serán la base para reinscribir, en un proceso de retroalimentación mutua, las rivalidades, odios y amores de las posteriores relaciones triangulares edípicas. El complejo de Edipo, merced a reduccionismos teóricos, ha ampliado cada vez más su significado hasta desvirtuarlo. Bleichmar propone no incluir en él todo lo nuevo que se va descubriendo y conservarlo tal cual es, como categoría y motor imprescindible del psiquismo, pero no causa o explicación de todo lo que acontece en él.

El Edipo, según el *enfoque Modular-Transformacional*, no puede considerarse como un complejo de origen y codificación internas. Su significado amenazante no proviene de un determinismo interno, sino de las relaciones establecidas con el medio externo. Si éste es adecuado, el objeto de deseo responderá a los acercamientos del niño con placer –nunca con rechazo o sobreerotización-, lo que provocará en éste último aún más júbilo, en lugar de amenaza. Si el objeto rival o tercero contempla la escena con la misma complicidad tolerante, compensa, con el triunfo narcísico del niño sobre el rival, aquellos otros aspectos en los que el pequeño se sabe excluido de la relación entre sus padres.

Dio Bleichmar (2005) también cuestiona la idea del Complejo de Edipo como conflicto básico del ser humano, analizando el caso Hans descrito por Freud, desde la concepción modular. En este ejemplo clínico, el niño Hans vive la etapa genital infantil con un exceso de ansiedad provocado una particular dinámica parental de cuidados. Por un lado, un padre demasiado permisivo acusa a una madre de “ternura hipertrófica” (Freud, 1909) debido a la excesiva estimulación erótica que ésta mantiene con su hijo. Hans tiene un acceso al cuerpo de la madre que no corresponde a su lugar de hijo, lo que desencadena en él su deseo de ser padre y ocupar el lugar de éste junto a la madre. A su vez, su legítimo autoerotismo para satisfacer la tensión sexual es prohibido y se le amenaza con castigos, castración y abandono. Szwarc (2008) se pregunta también, en referencia al caso, cómo habrá sido la infancia de la madre de Juanito y si ésta se halla identificada con los deseos de su hijo.

Aún teniendo en cuenta estas nuevas perspectivas del psicoanálisis, no se puede negar el importantísimo papel que asumió Freud al poner de relieve la dimensión humana del contacto corporal como organizador del psiquismo. El bebé busca el pecho materno para satisfacer su hambre biológica y encuentra en esta actividad el *placer de órgano*, que tenderá a ser reproducido en soledad por medio de actividades autoeróticas como la succión del pulgar. Freud ve un abismo entre la sexualidad humana y la animal. Según él, esta última se reduce a la genitalidad con fines reproductivos (instinto), mientras que la *pulsión* humana marca una psicosexualidad que se amplía, en sus inicios infantiles, en libido oral, anal, y fálica o genital. El *apoyo o apuntalamiento del placer de órgano en lo autoconservativo, la boca como zona erógena y el autoerotismo* son conceptos que marcan la diferencia del hombre como especie única en lo sexual. Lo central sobre el conocimiento de la sexualidad infantil fue formulado por Freud en 1905 en base a su propia observación impresionística y a datos aportados por el análisis de adultos. En el segundo de los *Tres ensayos sobre una teoría sexual* (1905) Freud apunta una gran variedad de indicadores conductuales de la sexualidad infantil: chupeteo y caricias rítmicas hacia sí mismo, sonrisa del bebé al ser higienizado, retención de heces, masturbación, curiosidad por la micción, la defecación o los encuentros íntimos entre adultos, etc. Fruto de la información insuficiente acerca de los genitales femeninos aparece la ansiedad de castración en los varones y la envidia de pene en las niñas. El historial de Hans (1909) le permite a Freud ilustrar su teoría con un ejemplo práctico. En años posteriores trabajos de psicoanalistas de todo el mundo confirmaron sus hallazgos, excepto en lo concerniente a la sexualidad de la niña, que sigue siendo a día de hoy un tema controvertido.

Dio Bleichmar (2005) propone ampliar, más de lo que ya lo hizo Freud, la forma en que es concebida la sexualidad temprana, en base al conocimiento actual sobre la plasticidad cerebral del neonato y la importancia de las experiencias postnatales que completan su desarrollo. Según esta autora, la sexualidad del bebé se define en términos de sensualidad/sexualidad y no debe ser reducida únicamente a la oralidad ni a las experiencias alimenticias. La base de esta motivación es biológica pero se estructura postnatalmente en el intercambio erógeno con la madre, lo que contribuirá, a su vez, a establecer el vínculo de apego. Lichtenberg (1989) afirmaba que mientras que la sensualidad está presente en el cariño y el alivio de tensión que producen los cuidados

diarios de la madre hacia el bebé, la excitación sexual no se da de manera tan frecuente hasta la infancia temprana.

En cuanto a la neurobiología de la motivación sensual/sexual, las hormonas y el sistema neuroendocrino dan origen y estructuran la sexualidad, a través principalmente del eje hipotalámico-hipofisiario y de los testículos y ovarios. El *sistema sensual* se asienta, sin embargo, en el sentido del tacto y en las modalidades vestibulares, completamente desarrollados aún antes del nacimiento. En estos últimos circuitos biológicos se apoyan también, en épocas tempranas, el sistema del apego y la regulación emocional (Hadley, 1989). Aunque escasos –en relación a la importancia que posee la sexualidad infantil–, existen trabajos de observación en contextos no clínicos, y con significativa base empírica, acerca de la forma en que la madre estructura el cuerpo erógeno y desarrolla el sistema sensual/sexual del niño (Spitz, 1962; Escalona, 1963; Kleeman, 1965, 1975; Kestenberg, 1965; Parens, 1979, 1987; Roiphe y Roiphe, 1987).

En el estudio de Spitz (1962), con bebés pertenecientes a un orfanato, a una maternidad de la cárcel de mujeres y a varios hogares normales, se encontraron resultados, en relación al desarrollo de la sexualidad, que apuntaron diferencias en función de la relación con la figura de apego. En esta serie de contextos, las conductas autoeróticas del bebé fueron inexistentes si éste carecía de relación de apego, e infrecuentes en el caso de relaciones conflictivas en la díada, en comparación a un autoerotismo por encima de la media cuando el apego niño-cuidador era óptimo. Escalona (1963), queriendo confirmar algunas hipótesis en la misma línea del descubrimiento de Spitz, llegó a la conclusión de que las relaciones entre madre y bebé eran más complejas de lo que a simple vista parecían. No se puede decir que todo dependa de la madre, o, como dicen Beebe y otros (1997): “A pesar de la asimetría radical de la relación adulto/niño, no obstante, hasta el bebé y el infante tienen capacidades de autorregulación”. Cuando se da una carencia absoluta de estimulación de la madre hacia el bebé, éste tampoco desarrolla pautas sensuales de autoestimulación. Pero cuando, en el caso de crianzas normales, existe algún grado de estimulación, los niños también son muy selectivos en el modo de autoestimulación que prefieren y desarrollan. Igual que la respuesta de los hijos es variada, la reacción de las madres ante las experiencias subjetivas de sensualidad/sexualidad en la interacción con sus bebés presenta también diversas formas. Una madre puede reaccionar con angustia y rechazo

hacia el contacto, entender la excitación sexual no buscada conscientemente como un pico pasajero, o dejarse invadir por la experiencia corriendo el riesgo de sobreexcitar al bebé. Así algunos autores postfreudianos (Laplanche, 1989, 1996; Silvia Bleichmar, 1993, 1999; José Gutiérrez Terrazas, 1998, 2002) han dedicado atención al *plus de plaisir marginal* que puede despertarse en el adulto en contacto con el bebé, sobre todo, si se entiende que el pecho materno ha sido antes un órgano de erotismo genital para la pareja de padres.

Por último, Dio Bleichmar (1997) hace una reflexión acerca del papel del padre en la implantación exógena de la sexualidad infantil femenina. Ella habla de un padre libidinal que acaricia, juega, se siente seducido por la gracia y la estética de su hija y, a su vez, seduce –sin tener que constituir esta seducción necesariamente hipersexualización ni abuso sexual-. Un acceso normal a la seducción paterna viene del signo privilegiado de la mirada (mirar/ser mirada). Una intensidad de mirada del hombre adulto que ellas sienten como “envolvente”, “penetrante” o “especial” y que constituye la experiencia de seducción infantil padre-niña; aunque dicha experiencia y su significado sexual asociado sean vividos en diferente grado por cada elemento del par.

b. El sistema narcisista.

Freud (1914) introduce el concepto de *narcisismo* y, desde entonces, va a adquirir una enorme importancia para la teorización psicoanalítica. Sin negar su papel esencial en la constitución del psiquismo, el debate se centra en el origen de la valoración del sí mismo, es decir, en cómo la persona llega a poseer una representación de sí misma digna de ser amada. El mismo Freud ofrece una doble respuesta a la cuestión planteada: por un lado, el narcisismo surge desde el interior del individuo, impulsado por las pulsiones sexuales; y, por otro, el narcisismo se forma desde el exterior, construido a partir del discurso de los otros significativos.

Kernberg (1975, 1986) es actualmente el máximo representante de la opción kleiniana del narcisismo, aún influido por las teorizaciones británicas de las relaciones de objeto. Para este autor, el self grandioso que los pacientes despliegan a lo largo del transcurso del tratamiento no es la expresión de un narcisismo normal, consecuencia de

una detención del desarrollo. Este narcisismo es, sin embargo, patológico, conformando una superestructura defensiva que evitaría la toma de conciencia de los conflictos pulsionales inconscientes en torno a la envidia primaria. Otros representantes psicoanalíticos –como Hartmann (1951), Lacan (1966) o Laplanche (1987)- se encuentran más cercanos a la opción freudiana que defiende el narcisismo como producto de la intersubjetividad, o efecto del discurso del ambiente externo en torno al sujeto. Por último, Winnicott (1965, 1989) y Kohut (1971, 1984) son los autores que mejor han elaborado la dimensión narcisista del sujeto, tanto en lo referente a sus orígenes y constitución (función de sostenimiento y objetos del self), como en lo referente a sus contenidos temáticos (necesidades de sostenimiento, de reconocimiento y valoración, de especularización, de idealización e identificación con la imagen idealizada, etc.).

En realidad, el concepto de narcisismo presenta en psicoanálisis una amplia polisemia. Hace referencia a una perversión sexual (en la que el sujeto utiliza su cuerpo como si fuera el cuerpo del otro sexo) y a un tipo de elección de objeto. También incluye una fase de la evolución psicosexual, ubicada entre el autoerotismo y el amor objetal, en la que el objeto es vivido como una prolongación del propio sujeto. Otras acepciones del término narcisismo serían: autoestima; temprana fase del desarrollo psicosexual; estado resultante de la vuelta hacia el yo de la libido por desilusiones con los objetos, etc. Bleichmar (1981, 1997, 2000) centra sus aportaciones en el narcisismo entendido como amor hacia sí mismo, como amor hacia la imagen de uno mismo o como autoestima o valoración del propio self, es decir, como una temática del deseo que gira alrededor de la comparación con el yo ideal y la ubicación del individuo en una escala valorativa. Así, el resultado del funcionamiento narcisista sería el balance, consciente e inconsciente, existente entre los sentimientos subjetivos de satisfacción/insatisfacción, bienestar/malestar y valoración/desvalorización de uno mismo.

Aunque parezcan análogos, los conceptos de narcisismo y autoestima no deben superponerse pues, como apunta una metáfora propuesta por Stolorow (1975), ambos términos serían respectivamente comparables al termostato y la temperatura medida por aquél en una habitación. Este autor, a su vez, también plantea una definición funcional del narcisismo: “mantenimiento de la integridad, la estabilidad y el estado de bienestar

de la representación de uno mismo”. Dio Bleichmar (2005), al igual que otros muchos autores, diferencia autoconcepto y autoestima como distintos componentes en la representación del sí mismo, a los que se unirían las capacidades, los ideales y ambiciones, y el autocentramiento en las relaciones con los otros –el niño no considera al otro como alguien con necesidades y problemas, y espera como algo espontáneo y natural las funciones que cumple el adulto con él, sin necesidad de retribuirle nada a cambio-. Para esta autora el autoconcepto constituiría la idea u opinión que alguien tiene de sí mismo, mientras que la autoestima sería el componente afectivo que indica las variaciones en el autoconcepto. A su vez, Dio Bleichmar apunta las siguientes constantes en la organización del sí mismo: coherencia o cohesividad, continuidad o unidad en el tiempo, unidad corporal, límites y el ser agente de las propias acciones.

Desde el *enfoque Modular-Transformacional* el narcisismo es considerado como un importante sistema motivacional autónomo, independiente de la sexualidad y situado al mismo nivel que ésta. Numerosos autores aceptan esta posición de independencia del narcisismo –especialmente Kohut (1971, 1984), quien fue el primero en establecer con claridad esta distinción-. Sin embargo, se debe tener en cuenta que coexiste otra tendencia en psicoanálisis en la que el narcisismo supone una consecuencia de la sexualidad: la creencia en el triunfo sobre el rival edípico.

De manera general, el eje de las aportaciones de Bleichmar al tema del narcisismo gira en torno al desarrollo de las dimensiones que constituyen el *balance narcisista*, o grado subjetivo –consciente e inconsciente- de satisfacción del sujeto consigo mismo y los efectos que ello tiene sobre la operatoria del psiquismo. Este autor establece el *triángulo básico del balance narcisista*, el cual se compone de tres vértices: las *representaciones*, que cada sujeto tiene de sí mismo en las diferentes áreas (considerado clásicamente como “yo representación” o representaciones del self); el *área de las ambiciones narcisistas*; y el *grado de vigilancia, de autoobservación, de severidad o de tolerancia de la función crítica del superyó*, en sus dos variantes: aquella que no tolera nada que se aparte de los ideales, normas y ambiciones; y aquella en la que la hostilidad hacia el propio sujeto es predominante y con una intencionalidad agresiva previa al proceso de autoevaluación. En el funcionamiento de este triángulo descrito influirían también una serie de factores, como los recursos de los que dispone el

sujeto para llevar a cabo las expectativas narcisistas o las modalidades para equilibrar el narcisismo mediante defensas y compensaciones.

Las tres dimensiones del balance narcisista pueden confluir todas en la misma dirección o servir alguna de ellas para compensar la anomalía de las otras. El resultado final del triángulo de fuerzas dependerá del peso relativo de cada uno de sus componentes y de la articulación entre los mismos, dando lugar a las diferentes formas de presentación de los trastornos narcisistas en la clínica. Kernberg (1975, 1986) se encuentra a la cabeza de aquellos teóricos que ponen el acento en los trastornos de hipernarcisización, mientras que Kohut (1971, 1984) lidera a quienes destacan las dificultades en el mantenimiento de la autoestima. Bleichmar (1997) rompe con esta dicotomía psicopatológica integrando los dos tipos de trastornos en una nueva nomenclatura. Dependiendo del balance de fuerzas narcisista, puede haber sujetos con *hipernarcisización primaria*, identificados con la grandiosidad parental y/o la imagen grandiosa bajo la cual los vieron sus figuras significativas. En el polo contrario, otras personas presentan un *déficit de narcisización no compensado* debido a que, al no ser especularizados positivamente o no haber recibido una imagen valorizada de si mismos, no pueden constituirla. Por último, existe otra categoría que engloba a un grupo de individuos con *hipernarcisización secundaria compensatoria*, que presentan un exceso de narcisización como defensa a situaciones traumáticas vividas.

El objeto externo -en tanto valorizado- es el indispensable sostén del narcisismo del sujeto, actuando como soporte del superyó en general, tanto a la manera de instancia crítica como en el papel de modificador de las representaciones del self. Fue Kohut (1971, 1977, 1984) quien introdujo el concepto de “objeto del *self*” o *selfobject* para designar funciones esenciales que cumple el adulto en la constitución del sí mismo del niño: especularización –admirar al niño- y provisión de una *imago parental idealizada*, con la cual el niño pueda identificarse y gozar con ello. Bleichmar (1997, 2000) introduce la diferenciación de las múltiples caras que el objeto externo puede adoptar para el sujeto: *posesiones narcisistas* y/o *objetos de la actividad narcisista*. Las *posesiones narcisistas* son todas aquellas personas o cosas con las que se mantiene una relación tal que el mérito o las fallas del objeto en cuestión recaen sobre la representación del sujeto. Por tanto, la relación que se establece con la *posesión narcisista* es de identificación parcial, tomando preferentemente una de sus

dimensiones, la de su valía. El *objeto de la actividad narcisista* es aquel que permite realizar una actividad que otorga valoración narcisista al sujeto. Se asemejaría, según Bleichmar, al objeto de la pulsión, puesto que permite que el narcisismo -en este caso- alcance su meta. Al igual que la sexualidad posee sus zonas erógenas, el narcisismo cuenta también con sus objetos específicos a los que la persona quedaría fijada.

El narcisismo no puede entenderse, en el ámbito del trabajo clínico, si no se tienen en cuenta su articulación con el resto de sistemas motivacionales y el peso relativo que posee con respecto a los mismos. Además de considerar estas diferentes combinatorias, el *enfoque Modular-Transformacional* tiene en cuenta las diversas maneras en que se pueden manifestar las tensiones narcisistas: sentimientos difusos de malestar del sujeto consigo mismo; desvitalización, vacío o aburrimiento; e inferioridad o vergüenza. También se atiende a los movimientos que el sujeto pone en marcha para salir de esos estados de “tensión”; movimientos que pueden constituir un alivio al sufrimiento –durante más o menos tiempo- o abocar incluso a una mayor angustia narcisista. Ejemplos de modalidades compensatorias de las tensiones narcisistas serían: usar al objeto como forma de obtener un sentimiento de valía, conseguir placer a nivel corporal a través de la sexualidad o la ingesta compulsiva, etc.

Cuando el narcisismo se constituye normalmente –siempre en paralelo a las representaciones del otro a través de procesos complementarios- y el proceso transcurre sin trastornos, su funcionamiento pasa inadvertido (Stern, 1989; Pine, 1990). Pero si esto es alterado, por ejemplo, por padres que no ven a sus hijos como personas totales sino como constituidos por una sola dimensión, se generará una fragmentación en la especularización. Esto se ve claramente en adolescentes obsesionados con algún rasgo físico, que puede desembocar en serias patologías como las dismorfofobias, cada vez más frecuentes en la clínica. Por otro lado, los adultos no sólo emiten mensajes valorativos globales acerca de la bondad del niño, su belleza o fuerza, sino también acerca de sus acciones y habilidades. Así, las capacidades del sí mismo recibirán estímulo en la medida en que el infante sienta que ése es el deseo de sus padres. Laplanche (1992) lo expresaba de esta manera: “una cucharada para papá, una cucharada para mamá y una cucharada para el yo”.

Desde una perspectiva evolutiva, el *self* o sí mismo, antes de constituirse en símbolos o metarrepresentaciones que permitirán la autorreflexión, pasa por ser una experiencia sensorial. Stern (1985) codifica este proceso experiencial y no reflexivo en los estadios de *self* emergente y núcleo del *self*. Así mismo, Fonagy (1993) lo describe como *self* prerreflexivo y Lichtenberg (1989) atribuye el nombre de experiencia del *self* a este proceso indisoluble de las vivencias reales. Más adelante, el adulto, al atribuir significado a todas las experiencias del bebé, aportará el componente semántico que falta –algo en lo que se ponen de acuerdo tanto psicoanalistas como psicólogos cognitivos (Vygotsky, 1979; Stern, 1971; Newson, 1977; Lacan, 1949; Lebovici, 1983; Laplanche, 1989; Cramer, 1993). Con el desarrollo de las capacidades semánticas, el niño adquiere el lenguaje, que le servirá para mejorar sus relaciones y su funcionamiento mental, a la vez que introduce una nueva perspectiva organizadora del sí mismo y del otro. Fue Lacan (1949) quien aportó dos ideas importantes en relación a esta etapa: el lenguaje o significante produce ocultamiento y alienación, debido a que la singularidad debe ser expresada a través de un medio colectivo; aparece el estadio del espejo –la imagen corporal de las figuras con las que el niño se identifica le devuelven un mensaje cargado de significado-.

Alrededor de los tres años se adquiere la capacidad de tomar en cuenta el estado mental del otro en la planificación y estructuración de las propias acciones (Wimmer y Perner, 1983). Esta función del *self* reflexivo ha sido estudiada tanto por psicoanalistas (Fonagy, 1991; Fonagy y Target, 1998) como por psicólogos cognitivos del desarrollo, quienes han adoptado la expresión *teoría de la mente* (Morton y Frith, 1995), la cual posee incluso su propia localización cerebral en el lóbulo frontal, descubierta a través de la Tomografía por Emisión de Positrones (Baron-Cohen, 1985). En realidad, supone un concepto con larga tradición psicoanalítica puesto que está relacionado con la meta que persigue el propio trabajo psicoanalítico: el *insight*, o capacidad para percibir los estados mentales, evaluar sus causas y comprender las diversas relaciones que la mente mantiene con la conducta y en relación a los demás. También se asocia, dentro de las aportaciones kleinianas, a la preocupación por el objeto desde la posición depresiva. Por último, un nivel más avanzado en relación a la función del *self* reflexivo, que se adquiere alrededor de los seis años, sería la capacidad de pensar sobre los pensamientos del otro respecto a los pensamientos de un tercero (Flavell y Green, 1986).

Dentro del paradigma intersubjetivo –y considerando que estas funciones reflexivas se adquieren gracias al aporte de otro-, si, de manera persistente, los adultos no toman en consideración la intencionalidad del infante, las consecuencias pueden tener lugar tanto a nivel funcional como en relación al desarrollo neuronal (Perry, 1997; Fonagy, 2000). La función reflexiva quedaría inhibida como una forma de proteger al *self* de un desbordamiento de representaciones caóticas, no metabolizadas. Por el contrario, la formación de la representación de las propias ideas y deseos constituiría el núcleo de una identidad madura y coherente.

Para finalizar, es importante no olvidar un aspecto central del sí mismo o yo: “no existe un yo vivencialmente neutro, como sucede en el lenguaje, todo yo o sí mismo es o femenino o masculino y esto es lo que se denomina género, un atributo de la identidad” (Dio Bleichmar, 1985, 1997). Casi un siglo de psicoanálisis ha conducido a la creencia de que la identidad surge de la diferencia sexual y que el sentido de sí mismo del niño se estructura en torno al reconocimiento de sus órganos sexuales. Sin embargo, el género del yo se basa en las atribuciones de expectativas hacia el mismo y en el dimorfismo de respuesta que surge en los adultos ante el cuerpo del recién nacido, “uno de los aspectos más universales de interacción social humana” (Money, 1982). Después surgirá la identificación con la madre o el padre, que Freud (1921) insiste en diferenciar de la elección de alguno de éstos como objeto sexual. También la subjetividad masculina/femenina está influenciada por la estructuración de roles o capacidad de comprender, representar y significar las funciones de las personas y los objetos en secuencias de acción e interacción (Riviere, 1991). En cualquier caso, tanto desde los marcos teóricos de la intersubjetividad o lo simbólico, como desde el objeto del *self* o la teoría de la seducción generalizada, se sitúa al otro humano como constructor del desarrollo, pero simultáneamente también como perturbador o distorsionante de sus funciones (Laplanche, 1989).

c. El sistema del apego.

La obra de Bleichmar (1997, 1999) sitúa el apego como motivación de primer orden en el desarrollo psicológico, a igual nivel que la sexualidad -algo impensable en el psicoanálisis clásico y aún difícilmente asumible en algunos círculos-. El concepto de apego es reinterpretado a partir de la obra de Bowlby (1969, 1980), creador del término.

El choque con las tesis freudianas, que mantenían la sexualidad como principal determinante del psiquismo y la fijación al objeto, hace que el apego tenga enormes dificultades para formar parte de las teorías psicoanalíticas. Aún así, existe una evolución dentro del propio psicoanálisis que, finalmente, da lugar a la inclusión del apego como motivación independiente de la sexualidad y garante de la protección de la especie en términos evolutivos.

Los psicoanalistas kleinianos afirmaron la existencia de relaciones de objeto desde el mismo momento del nacimiento, aunque otorgando un lugar destacado a la alimentación y la oralidad sin cuestionar su papel secundario respecto a la sexualidad. Más tarde, Balint (1968) hace alusión al amor primario de objeto, o necesidad autónoma de vincularse a los objetos externos al margen de la sexualidad. Los estudios de Spitz (1946) sobre el hospitalismo y la depresión anaclítica, junto a las investigaciones provenientes del ámbito de la etología, llevaron a Bowlby, finalmente, a proponer la existencia de una necesidad universal –independiente de la búsqueda de satisfacción sexual y de alimento- que lleva al ser humano a mantener vínculos afectivos con los objetos, los cuales marcarán su posterior desarrollo.

El desarrollo que ha sufrido la teoría del apego hasta la actualidad –en un movimiento desde la motivación hasta el nivel de representación- hace que sea ésta una de las propuestas sobre el crecimiento socioemocional mejor fundada en investigaciones empíricas y de mayor prevalencia por su enfoque prospectivo. Aún así, su aporte y aplicación práctica al ámbito clínico han sido muy lentos, aunque la situación va mejorando en la actualidad (Fonagy, 1991; Bleichmar, H., 1999; Juri, 2000; Slade, 2000; Silvermann, 2001; Marronne, 2001).

La obra de Bowlby, en relación a la creación del concepto de apego, comienza con el informe *Cuidados maternos y salud mental (Maternal Care and Mental Health, 1951)*, fruto de la investigación encomendada por la OMS acerca de las necesidades de los niños sin hogar, que por entonces, y recién acabada la 2ª Guerra Mundial, eran muchos. En este informe se recogen los efectos a corto y largo plazo de la carencia de cuidados en la primera infancia, y se proponen planes de actuación para evitar o, al menos, mitigar estos efectos. A estos datos, Bowlby añade los resultados recogidos en estudios anteriores suyos (1944) acerca del déficit afectivo que sufrían delincuentes

juveniles que presentaban historias previas de separaciones prolongadas y falta de cuidados paternos. También tuvo en cuenta las filmaciones posteriores de Joselyn y James Robertson (1967-1972) –que previamente trabajaron con Anna Freud-, en las que se plasmaba el impacto que sufrían niños menores de 4 años al ser separados de sus padres y mandados a residencias. Del ámbito de la etología, recogió los aportes de Lorenz (1958) en cuanto al *imprinting* (impronta) de crías de patos. Y, por último, supusieron otra gran influencia para el desarrollo de la obra de Bowlby, las investigaciones de Harlow (1958, 1969) en referencia a la privación de cuidados tempranos en primates, inspiradas en los trabajos de Spitz (1946) sobre depresión anaclítica.

Bowlby, una vez recopilados todos esos datos de investigación, presentó en la Sociedad Psicoanalítica Británica su conclusión de que la impronta del comportamiento de apego era una poderosa motivación distinta a la búsqueda de alimento a través del pecho materno y diferente, también, de la satisfacción sexual. Bowlby planteó el apego como una variante de la teoría de las relaciones objetales, pero aún así, el interés de los miembros de la sociedad por las ideas de Melanie Klein, sobre fantasías persecutorias en los infantes, pulsiones sexuales y agresivas, hizo que se produjera un distanciamiento entre el mismo Bowlby y el resto de psicoanalistas británicos. Bowlby, hasta el final de su obra, considera el psicoanálisis como una ciencia natural (1981) y define, por tanto, el apego en términos conductuales: “...La conducta de apego es cualquier forma de proximidad a otro, a quien se identifica como mejor equipado para afrontar la experiencia” (1982).

Posteriormente los trabajos de Bowlby (1969, 1973, 1980) fueron continuados en otro formato por los de Mary Ainsworth. Esta autora llevo a cabo observaciones intensivas en ambientes naturales de hogares de Uganda, Kampala (1963) y Baltimore, EE. UU. (1978), además de crear un procedimiento de laboratorio denominado *la situación extraña* (1978). Esta prueba se ha convertido en el test de apego más utilizado a lo largo del tiempo, contribuyendo a que la propia teoría del apego sea actualmente la mejor fundamentada dentro del ámbito del desarrollo emocional (Van Ijzendoorn y Sagi, 1999). La *situación extraña* valora la respuesta del infante –en grados crecientes de angustia- ante separaciones muy breves de su madre, prestando también atención al comportamiento de aquél al reunirse de nuevo con ella. Evalúa, por tanto, el equilibrio

entre las conductas de apego y las conductas exploratorias, en situaciones de ansiedad moderada creciente, en infantes de 12 meses. Las conductas mostradas serían indicativas del estado subjetivo de confianza y seguridad del vínculo creado entre la figura de apego y el niño.

Las modalidades de reacción a la separación fueron clasificadas en dos categorías: *apego seguro* y *apego inseguro*, dividiéndose ésta última en las subcategorías de *apego indiferente/evitativo* y *apego ambivalente/resistente* (manifiestamente ansioso). Posteriormente, Main y Solomon (1986, 1990), crearon otra categoría para los niños más inseguros, *desorientados/desorganizados* (alrededor de un 15% en las primeras muestras de alto riesgo), debido a que era difícil su clasificación dentro de las tres primeras categorías básicas.

Los patrones de apego se forman por la síntesis de repetidos recuerdos procedimentales de la interacción entre el infante y la figura de apego. Las amenazas a la seguridad activan conductas de apego en el niño, a la vez que respuestas de cuidado de la figura de apego que restablecerán, de nuevo, la seguridad perdida. La repetición de este esquema de interacción hace que se internalice una expectativa de disponibilidad de los otros y del sí mismo como merecedor de esos cuidados –lo que Bowlby llamó *modelos operativos de trabajo (working models)*-. Este sentimiento de *apego seguro* es el que presentan la mayoría de niños de un año, criados en el hogar, en muestras de bajo riesgo a nivel mundial, expuestos al experimento de la *situación extraña* (Van Ijzendoorn y Sagi, 1999). Estos niños con *apego seguro* expresan angustia frente a la separación y corren inmediatamente a reunirse con su madre, precisamente porque no han sido rechazados. Como la sensibilidad de la respuesta de la madre es predecible, enseguida se calman y comienzan a jugar en su presencia, mostrando un patrón de atención flexible. Sroufe y col., en un estudio longitudinal llevado a cabo en Minnesota (Suess, 1992), encontraron que los niños con patrón de apego seguro tienen, en la escuela infantil, más habilidades sociales que sus compañeros, cooperan mejor en actividades escolares y el contacto con los educadores es más fácil, apropiado y eficaz. De igual manera, se muestran más autónomos y piden ayuda sólo cuando no tienen suficientes recursos. Sus profesores (que desconocían su forma de apego) les atribuían la posesión de un yo resistente. Además, no victimizan a otros niños ni son, a su vez, victimizados por otros, pues son percibidos como muy asertivos (Troy y Sroufe, 1987).

Si la figura de apego, frente a amenazas a la seguridad del vínculo, ignora, rechaza o castiga los intentos de aproximación del niño, éste sentirá que su conducta de apego no asegura ni calma tal amenaza –de hecho, ésta se incrementa con la ruptura de la expectativa de apego-. Ante una respuesta inadecuada del objeto de apego, el infante multiplicará primero sus conductas de búsqueda de intimidad, para finalmente cesar en dicha búsqueda. El resultado es una trampa emocional en la que el infante pierde la expectativa de encontrar la respuesta necesitada. La repetición de esta interacción defectuosa conduce a una organización defensiva que se describe como *patrones de apego inseguro* (Lyons-Ruth, 2004).

Dentro de la clasificación de apego inseguro, los niños que muestran *apego evitativo* pueden dar la falsa sensación, en el experimento de la *situación extraña*, de que son independientes -algo considerado intuitivamente como positivo- pues ni lloran ni se quejan cuando la madre se va. Sin embargo, al monitorizar el ritmo cardíaco se constata que existe similar activación cardíaca (taquicardia) en estos niños que en los que expresan su angustia abiertamente (Sroufe y Waters, 1977), siendo el grado de malestar o angustia considerable a nivel fisiológico (Spangler y Grossmann, 1999). Main y Weston (1981) creen que la conducta evitativa es una forma de estrategia defensiva organizada para evitar el sufrimiento, que lleva a desatender el momento de la separación y a desplazar la atención y la rabia sobre objetos inanimados. Estos datos constituyen una evidencia empírica acerca de lo que sostenía el psicoanálisis clásico sobre el mecanismo de defensa evitativo, como constituyente de perfiles psicopatológicos en personalidades fóbicas y esquizoides. Ainsworth (1978) recalcó la base interaccional de este patrón de apego –al igual que del resto de patrones-, pues observó que las madres de estos niños evitativos rechazaban el contacto físico con ellos, mostrando aversión directa al contacto táctil o realizando comentarios de fastidio. En el estudio de Minnesota, antes comentado, los niños evitativos tendían a perseguir e intentar victimizar a sus compañeros en mayor grado que otros niños (Troy y Sroufe, 1987). Además, los profesores tendían a rechazarles más que a otros niños con apego seguro o ambivalente. La repetición de los experimentos de la *situación extraña* a los 6 años, mostró de nuevo evitación en los niños que antes lo habían hecho, pero esta vez de manera mucho más sutil.

Otra subcategoría perteneciente a los niños que muestran apego inseguro es el patrón de *apego ambivalente/resistente*. Estos niños, ante la separación, en la tarea de la *situación extraña*, muestran signos de sufrimiento e inquietud ante mínimos estímulos estresantes. Al reunirse con sus madres, pueden alternar momentos de contacto con conductas de resistencia, rabia y pataletas, o comportarse de manera pasiva y sufriente sin hacer gestos de acercamiento. Tampoco realizan apenas actividad exploratoria cuando la figura de apego está presente. En definitiva, fallan en encontrar consuelo en la figura de apego, no considerándola como base segura. Main y Hesse (1990) han entendido estas conductas de exageración de la expresión de malestar como estrategias del niño para provocar una respuesta afectiva por parte de una figura de apego poco afectiva. En la muestra de Baltimore de Ainsworth, la conducta ambivalente/resistente se asoció con insensibilidad materna ante las señales del infante –específicamente con impredecibilidad de la respuesta-, pero no con rechazo. Las madres de estos bebés también se mostraron ineptas para cogerlos en brazos y no contingentes en las interacciones cara a cara, además de desanimar la autonomía de sus hijos. En la guardería, estos niños son tratados como si fueran mucho más pequeños de lo que en realidad son, no confiando en que muestren demasiada independencia en el juego. Además son presa fácil para la victimización de sus compañeros (Troy y Sroufe, 1987). A la edad de 6 años aparece una sutil ambivalencia frente a la reunión madre-hijo, acompañada de lo que a veces parecen expresiones de afecto exageradas (Main y Cassidy, 1988), que inmediatamente pueden convertirse en un intento impaciente de alejamiento.

Por último, los niños con apego *desorganizado/desorientado* (Main y Solomon, 1990) serían aquellos que muestran conductas con falta de orientación hacia una meta, propósito o explicación, lo que sugiere que el infante no ha podido desarrollar una pauta de apego coherente con respecto a sus padres. Las memorias procedimentales de las interacciones tempranas que llevan a la desorganización del apego están, frecuentemente, basadas en reacciones tanto atemorizadas como atemorizantes de los padres frente al acercamiento del niño (Main y Hesse, 1990). El vínculo de *apego desorganizado* implica la construcción simultánea de varias facetas dentro del sí mismo: el sí mismo como víctima (recuerdos de experiencias de estar asustado y desamparado); el sí mismo perseguidor (recuerdos de experiencias de ser la causa del miedo y el desamparo del otro); el sí mismo rescatador (recuerdos de experiencias de ser

reconfortante para el otro asustado); el sí mismo bajo la protección de una figura de apego rescatadora (recuerdos de experiencias de ser reconfortado por el otro). Al ser estas representaciones tan fuertemente contradictorias y recíprocamente incompatibles, quedará dañada la integración del sí mismo para el infante (Liotti, 1999). Además no será infrecuente que se den posteriores respuestas de fragmentación o disociación como consecuencia de un adulto que maltrata o genera un sentimiento de miedo crónico en el niño. Esta disociación no sucede cuando los acontecimientos estresantes son extrafamiliares –aunque en los adultos la memoria se afecta, en estos casos, más frecuentemente- (Kotre, 1995; Spiegel y Cardena, 1991). Para escapar de la amenaza de la disociación y la desorientación, los niños pueden inhibir defensivamente el sistema motivacional del apego y acudir a otros sistemas motivacionales que compensen la carencia, lo que añade aún más dificultad y conflictos. Estas manifestaciones de *apego desorganizado/desorientado* son predictoras de psicopatología en la edad escolar y en la adolescencia. En los estudios de niños de 6 años (Main y Cassidy, 1988) la conducta más habitual observada en estos sujetos desorganizados es el control extremo del cuidador –conducta simbiótica o tiránica-. La conducta desorganizada de la primera infancia puede sustituirse por intentos permanentes de control del adulto, exigencias, trato tiránico y dificultades para estar solo (Wartner y otros, 1994; Steele, Steele y Fonagy, 1996; Main, 2001). Esta pauta de conflicto extremo y permanente entre intolerancia a la soledad y maltrato en el vínculo de intimidad, en adolescentes y adultos, es uno de los rasgos característicos de los trastornos límites de la personalidad.

Los descubrimientos de Ainsworth coinciden con trabajos de psicoanalistas (Kriss, 1956; Sandler, 1967) que, estudiando los efectos del trauma, encontraron signos de lo que llamaron *estrés acumulativo*, como resultado de una respuesta materna insuficiente o perturbada, sin necesidad de haber existido separaciones severas previas. Freud (1917), en *Duelo y Melancolía*, ya señaló las perturbaciones psíquicas que producía la pérdida de objeto, que en el caso de haber sido ambivalente, podía prolongar el período de tristeza normal del duelo y dar lugar a un trastorno melancólico. El mismo Bowlby enumeró los diferentes efectos que provocaban las carencias de apego en los niños. Una privación parcial conducía, en el individuo, a posteriores necesidades excesivas de afecto o venganza, intensa culpa y depresión. Si la privación era completa los sujetos podían sufrir apatía, retardo del desarrollo y falta de respuesta, y, más adelante, signos de superficialidad, déficit de concentración, engaños y robos

compulsivos. Las reacciones a la separación también constituían un proceso general que él enmarcó en la tríada *protesta-desesperación-desapego*.

Para Dio Bleichmar (2005) el vínculo de apego puede darse con varias personas a lo largo de la vida, pero suele ser un número muy reducido. Aunque más allá de la caracterización meramente fenomenológica del apego como vínculo privilegiado con un objeto con el que se desea estar en contacto, Hugo Bleichmar (1999) hace hincapié en las motivaciones que sostienen este apego. La sexualidad, el narcisismo, la regulación psicobiológica y la hetero-autoconservación estarían en la base del apego, puesto que la búsqueda de la relación con el objeto se apoyaría en que éste puede satisfacer dichas necesidades. También este autor diferencia entre un apego que surge del placer de la relación con el otro, en sus diferentes formas, de aquel apego defensivo que sirve para contrarrestar diferentes tipos de angustia o desregulaciones psicobiológicas. De cualquier forma, los patrones de apego del individuo estarán siempre influidos por el mundo representacional del mismo, su memoria procedimental y los efectos de lo relacional implícito en su psicología.

El apego, al igual que el resto de sistemas motivacionales, se estructura en el encuentro con el otro. Se da un *juego de roles complementario*, tanto a nivel conductual como en la fantasía, entre las formas de apego desarrolladas por un sujeto desde niño y las necesidades de un otro en relación al mismo sistema motivacional. Aún así no se puede negar la base biológica que posee la motivación de apego, puesta de manifiesto en los resultados de investigaciones neurocientíficas en los últimos años, que se han centrado en los circuitos neuronales y los aspectos neuroquímicos implicados (Amini et al., 1996; Insel, 1997).

Bleichmar también diferencia motivaciones específicas dentro del mismo ámbito del apego, como son la búsqueda de empatía o la necesidad de completar el circuito emocional –o “cerrar” en términos de circuito eléctrico, como apuntan Méndez e Ingelmo (2009)-. De manera especial, plantea la búsqueda de *intimidad*, como algo particular y diferente al apego en sí mismo (Bleichmar, 1999), aunque interrelacionado. La intimidad sería la vivencia, consciente e inconsciente, de que el sujeto y el otro se hallan o no en un mismo espacio emocional. El individuo necesita sentirse en el mismo espacio emocional que el otro, es decir, sentir que el otro es un *objeto de la intimidad*. Y

si este deseo no se consigue, aparece un sufrimiento específico diferente del que promueve la ruptura de apego. De esto puede deducirse que los estados emocionales no siempre van a surgir del interior de la persona, sino que pueden ser la respuesta, por deseo de cercanía, a un otro que necesita sentir que ambos participan de un mismo estado emocional, en un mismo momento y con la misma intensidad.

La motivación de apego es activada siempre que el sujeto se halla en una situación de estrés o amenaza. El dolor, el miedo o la humillación motivan al ser humano a buscar protección en la figura de apego (Bowlby, 1980). Desde que nacen, es necesario que los niños cuenten con un apego seguro que no se vea expuesto a separaciones prolongadas, pues éstas pueden provocar el desapego en el infante si la situación no cambia una vez que éste ha pasado por las fases de protesta y desesperación. Las aportaciones de Ainsworth (1969) sobre el tema consideran la función parental como base segura para el desarrollo del niño. Por ello es necesario analizar si la figura de la madre –y también la del padre- es “suficientemente buena” (Winnicott, 1972) con respecto a la relación de apego o en referencia a cualquiera de los sistemas motivacionales propuestos por la teoría. Para que unos padres ejerzan de manera correcta su papel en la crianza de un hijo, Dio Bleichmar (2002) se pregunta, en primer lugar, acerca de los déficits o limitaciones de éstos en relación a sus vínculos con sus respectivos padres. Un aspecto destacado a analizar sería, por ejemplo, el hecho de que cada hijo llegue a constituirse en un objeto diferente para la pareja parental. Algunos hijos pueden significar objetos de apego para sus padres, como en el caso de madres que no toleran la soledad y fomentan la proximidad física nocturna como una manera de calmar sus propias ansiedades de separación. Esto podría generar, entre otras cosas, procesos de hipererotización, a pesar de no haber sido la sexualidad el motor del acercamiento.

En la infancia temprana la ansiedad de separación se manifiesta cuando la figura de apego desaparece del campo perceptivo del bebé. Estudios en diferentes países muestran que la ansiedad de separación es poco frecuente antes de los 9 meses, alcanza su pico máximo alrededor de los 13 meses y está presente, en la mayoría de los niños, hasta los 3 años de edad (Marks, 1991). Dicha ansiedad es considerada un indicador indiscutible de progreso cognitivo y de la constitución del vínculo de apego, siendo normal su expresión manifiesta, pero no así su inhibición (Dio Bleichmar, 1991). De

hecho, un vínculo seguro no garantiza la contención y la autorregulación de la ansiedad -como se puso de manifiesto en las reacciones de intolerancia a la ansiedad en niños de 3 años en el estudio de Fish y Belsky (1991)-. El apego y la regulación de la ansiedad van correlacionados, discurriendo en paralelo en niños y en adultos, pero constituyendo, al fin y al cabo, dos sistemas independientes. Lo que va a permitir la relación de apego, en definitiva, es que en el niño se integren los diferentes sistemas motivacionales de los padres (sensual/sexual, narcisista, de hetero-autoconservación, de regulación psicobiológica, etc.) (Szwarc, 2008).

d. El sistema de la hetero-autoconservación.

Bleichmar (1997, 1999) incluye en el presente módulo dos condiciones que se reflejan en la misma denominación de este sistema motivacional: la autoconservación y la heteroconservación. La *autoconservación* hace referencia al mantenimiento de la integridad corporal y mental propia. Según el pensamiento freudiano este concepto estaría cercano a lo instintivo y, por tanto, guiado por regulaciones internas. Pero Bleichmar (2001), de nuevo, modifica el término de *pulsión* apoyándose en los conocimientos actuales del psicoanálisis y las neurociencias. El “otro” externo y emocionalmente significativo estructura lo interno del sujeto, incluso lo biológico, tomando un papel en este caso relevante en cuanto al manejo y forma de hacer frente a las amenazas contra las que el sujeto tiene que protegerse. Los mecanismos automáticos que se pondrán en marcha para satisfacer las necesidades vitales y afrontar los peligros son aportados en la relación con el otro significativo, a través del discurso, la identificación o los aprendizajes procedimentales. Destacando un ejemplo del autor, una necesidad instintiva como el hambre puede ser modulada por el entorno en cuanto a su intensidad y modalidades de satisfacción: cantidad a ingerir, mayor o menor sentimiento de urgencia en cuanto a la satisfacción, tolerancia a la tensión de la necesidad, etc.

De todo ello se deduce indudablemente que la *autoconservación* va ligada a la *heteroconservación*, pues la primera precisa para su desarrollo de alguien externo que cuide y mantenga las funciones de sostén de la vida corporal y psíquica durante todo un largo período inicial de la vida (Méndez e Ingelmo, 2009). La *heteroconservación*, por tanto, debe ser considerada como otra poderosa fuerza motivacional en los individuos que se interrelaciona con el resto de motivaciones humanas y que guarda un mayor o

menor equilibrio –en un juego de dominancias- con la autoconservación. Este “equilibrio” es diferente en el caso de cada individuo, existiendo casos en los que la tendencia al cuidado y la protección de la vida del otro puede ser tan fuerte que lleve a sacrificar incluso la propia conservación.

e. El sistema de la regulación psicobiológica.

La motivación de regulación psicobiológica parte de la necesidad que tienen los seres humanos de manejar adaptativamente, o regular –en la medida de sus posibilidades-, todas sus funciones psicológicas o biológicas: la ansiedad, el hambre, el sueño, la motilidad intestinal, la tensión arterial, etc. La regulación o desregulación estará condicionada por el tipo de activación neuro/química/hormonal, que en cada sujeto se manifiesta en diferente grado y con diversas formas de puesta en marcha. Cada tipo de activación, a su vez, se asociará al funcionamiento de redes representacionales específicas en cada individuo y a procesos de memoria y activación de inscripciones inconscientes declarativas o procedimentales. Todo ello -unido a las conductas, estructura de personalidad, cogniciones (en diferentes niveles de simbolización), representaciones de los otros y contexto vincular- conforma el *estado emocional o afectivo* como estructura compleja que excede la descripción simple de sentimientos únicos.

Desde una perspectiva neurocientífica, la obra de Joseph LeDoux (1996, 2000), Jaak Panksepp (1998) y Antonio Damasio (1996, 1999) ofrece una explicación de la naturaleza de las emociones y la fuerza del inconsciente sobre los procesos conscientes. Panksepp, desde la creación de la neurociencia afectiva, intenta conciliar neurociencia y psicoanálisis, a la vez que está de acuerdo con LeDoux en que, tal y como proponía Freud, las emociones suponen la conciencia de algo que es básicamente inconsciente. Las respuestas emocionales en el ser humano son innatas, pero sometidas al orden de la experiencia, pieza clave para cambiar cualquier disposición. Ciertas características de los estímulos son procesadas por la amígdala del sistema límbico, la cual posee una representación disposicional que dispara la emoción de miedo –además de intervenir, aunque de manera menos relevante, en otros significados emocionales- y altera la cognición, emergiendo ésta como sensación psíquica (Solms, 2002). Si la amígdala es responsable de la memoria emocional, existe otra localización en el cerebro, el

hipocampo, que se encarga de la memoria declarativa (Bechara y otros, 1995). La memoria emocional sirve a la supervivencia del individuo al permitir responder de manera rápida ante estímulos peligrosos, sin embargo, también condiciona respuestas inapropiadas, como fobias o síntomas de estrés postraumático, consideradas desórdenes de la regulación emocional. De alguna manera, los recientes hallazgos en neurociencia vienen a apoyar la importancia que el psicoanálisis siempre concedió a las experiencias afectivas tempranas, que completan el desarrollo y la evolución de circuitos neuronales implicados, entre otros, en el sistema de regulación emocional.

El desarrollo de la regulación psicobiológica como motivación independiente (Bleichmar; 1997, 1999, 2001) es tomado de algunas de las aportaciones de Lichtenberg (1989, 1992) y especialmente de autores como Bion (1959, 1962) o Kohut (1971, 1984). Este último dota al *objeto especularizante* de funciones de regulación biológica, además de asumir la tarea primordial de proveer un correcto nivel narcisista al infante. También Bion, bajo el término de *contención*, hace referencia al mecanismo por el cual los pacientes depositan en el psiquismo del terapeuta todos aquellos pensamientos, sentimientos e impulsos que no pueden tolerar dentro de sí, en un intento por librarse de ellos y, sobre todo, por hacerse comprender y ayudar. Todo ello se relaciona, a su vez, con el tipo de vínculo que el paciente mantuvo con sus figuras de apego durante la infancia y a las que Bion asoció más tarde el concepto de *reverie* o *ensoñación* –estado de receptividad del psiquismo materno para recoger las experiencias internas físicas y psicológicas del niño y conferirles un significado-.

Son importantes también, en relación a la regulación psicobiológica, las revisiones que hace Emilce Dio (2005) acerca de Klein (1937, 1957) y Stern (1985), entre otros. La obra de Melanie Klein es la primera que, de manera central, formula la lucha contra la angustia como primera tarea del psiquismo temprano. El proceso sería, para esta autora, consecuencia de la aparición interna de la *pulsión de muerte*, y el adulto debería convertirse necesariamente en el encargado de proporcionar al infante los medios para aprender a conseguir una regulación emocional óptima.

Dio Bleichmar añade, desde la teoría de Stern (1985), que otra conducta recomendada para los padres sería el no sumarse al estado afectivo angustioso del hijo - en un intento de *desentonamiento*-, buscando una atmósfera de calma y distensión. Para

Stern, el *entonamiento afectivo*, es una ejecución de conductas que van más allá de la mera imitación o contagio afectivo, expresando el carácter de sentimiento de un estado afectivo compartido. El entonamiento afectivo muestra, a su vez, una gran capacidad de modular los diferentes estados emocionales. Pero, para que este entonamiento afectivo pueda operar, debe haber un código compartido por la madre y el infante, el cual está constituido por las propiedades amodales o cualidades generales de la percepción: la intensidad, la forma, la pauta temporal –frecuencia y ritmo- y la pauta espacial. A diferencia de la empatía, que implica procesos cognitivos conscientes, el entonamiento es básicamente automático por parte de la madre, a lo que el bebé responde con gran sensibilidad, produciéndose alguna alteración o interrupción de la conducta en curso (Stern, 1985). En el procedimiento conocido como *rostro inmóvil* el adulto debe mostrar durante un tiempo un rostro inexpresivo hacia el niño, rompiendo la rutina habitual (Tronick y otros, 1978). En menos de tres minutos los bebés, de manera uniforme, se muestran decepcionados y entran en un estado de autoprotección. Al mismo tiempo, las madres, tras el experimento, demostraron su sufrimiento al no haber podido responder a las demandas de su hijo (Brazelton y Cramer, 1993). En palabras de Dio Bleichmar (2005): “Estos hallazgos dan fundamento empírico a las propuestas del psicoanálisis sobre la comunicación de inconsciente a inconsciente [...], acción que no requiere un contenido psíquico simbólico”.

Además del deseo de aprender a reaccionar de una forma controlada en los momentos de tensión psíquica, el ser humano necesita de un otro que contagie y provea de sentimientos de vitalidad y entusiasmo ante determinadas tareas y experiencias del día a día. Bollas (1987) llama a aquél que es capaz de modificar los estados corporales y físicos del sujeto *objeto transformacional*. La *regulación psicobiológica* depende, por tanto, de la dotación de un significado a los diversos sentimientos (frustración, miedo, ira, etc.) y del aprendizaje procedimental de formas controladas de manejar la activación corporal, especialmente la neurovegetativa. En el ámbito clínico, y también fuera de éste, pueden verse personas que, frente a la angustia o las diversas desregulaciones psicobiológicas, “utilizan” la motivación de apego como de defensa para contrarrestar el malestar que sienten. También se da el fenómeno de *acoplamiento*, “a modo de fognazo” como indica Bleichmar (1999, 2001), entre algunos contenidos inconscientes y la angustia desbordante o la descarga del sistema neuro-hormonal. Del mismo modo, puede darse un predominio de las angustias de desintegración o fragmentación –bien

como defensas o bien debidas a fallas estructurales-, constatando que existe un lazo entre la *regulación psicobiológica* y los fenómenos de desconexión o hiperconexión con el propio cuerpo. En algunos casos las experiencias angustiosas serán reprimidas o escindidas, por defensa simbólica frente a algún conflicto, conservando el sujeto intacta su capacidad de atribuir sentido a la experiencia. Pero en otros casos, la función simbólica puede verse seriamente perturbada, y es lejos del ámbito representacional, en la respuesta de activación o desequilibrio biológico, donde será necesario aplicar las soluciones.

Dio Bleichmar (2005) llama a este sistema motivacional “de la regulación emocional” poniendo el énfasis en la capacidad de desarrollo y expresión de los afectos, además del mantenimiento de un óptimo estado de activación del sistema nervioso. Desde el ámbito evolutivo es importante considerar que este sistema madura entre el primer y tercer año de vida, por lo que una correcta heterorregulación emocional en ese período dará paso a la autorregulación del propio individuo, contribuyendo al desarrollo de su self emergente –Beebe y Lachman (1994) consideran que la regulación interactiva también influye en la representación del otro-. A modo de confirmación desde la neurobiología a estos presupuestos, algunas investigaciones han demostrado que las experiencias de sobrecarga emocional afectan a la base anatómica -a consecuencia de la plasticidad sináptica-, por lo que el desarrollo y el posterior funcionamiento se verían afectados (LeDoux, 1996; Siegel, 1999, 2001).

Otros estudios observacionales, llevados a cabo dentro del campo del psicoanálisis, se han interesado por la relación afectiva madre/hijo en poblaciones de alto riesgo y las secuelas intrapsíquicas provocadas por graves estados de desregulación (Emde, 1983, 1991, 2001; Emde y Robinson, 1979; Stern, 1974, 1985, 1988; Osofsky, 1993, 1995). El control ejecutivo sobre la respuesta emocional del niño es altamente dependiente de la interacción afectiva con la madre y las figuras de apego (Schoore, 2001). La madre debe reconocer el estado afectivo de su hijo, a través de las expresiones del rostro de éste y su conducta. Una vez reconocidas las emociones, son funciones reguladoras de la figura de apego el calmar la sobreexcitación, compartir la alegría, consolar el malhumor y, sobre todo, no transmitir ansiedad. Aunque esto, desde luego, requiere previamente de una refinada regulación emocional por parte del adulto en cuestión. La importancia de los afectos de la madre y las figuras significativas para el

niño radica en que éste toma las expresiones emocionales de los adultos como “referencias” (Emde y Sorce, 1983) para adecuar su conducta. Una buena capacidad para regular la emoción, en definitiva, influye en el equilibrio entre el impulso y la acción, refuerza la capacidad de tolerar la frustración, la ambigüedad y la ambivalencia (Tyson, 2002).

Si ocurren trastornos en la regulación mutua entre la madre y el niño, como informa Dio Bleichmar (2005), el estado psicofisiológico de éste se altera: llora, está más molesto, sufre cambios en la alimentación y el sueño, etc. Además, si la madre responde a esto “cargando” emocionalmente al bebé, éste puede reaccionar con rechazo hacia ella. En momentos de desregulación de los sistemas motivacionales, si la díada madre-bebé consigue resolver el desequilibrio, se proveerá de suficiente flexibilidad a la experiencia como para recobrar la regulación. Dio Bleichmar también se pregunta acerca de si los padres que no son capaces en el área de la regulación emocional pueden hacerlo bien en otras áreas. La respuesta es afirmativa puesto que puede haber padres cariñosos y protectores, pero ansiosos, inundando al bebé de excitación y provocando desorganización y dificultades en el manejo de los afectos.

Como se ha visto hasta ahora, la valoración de la realidad externa como inofensiva o peligrosa depende de la significación que le atribuya el adulto. Hay padres que transmiten a sus hijos la vivencia de que determinados acontecimientos producen la sensación de hallarse frente a un peligro mortal, o una catástrofe, teniendo muy presente su vulnerabilidad. Así un niño puede ir adquiriendo una identidad de fóbico a través de lo que Bleichmar (1997) llama “transposición categorial”. Szwarc (2008) añade a éste otro par de ejemplos, consecuencia de los mecanismos de defensa que los niños ponen en marcha para controlar la ansiedad. Las dificultades en la regulación emocional de ciertos niños pueden provocar un estado ansioso de permanente hipervigilancia, con dificultades para focalizar la atención en un nuevo estímulo, que derivarán en problemas de atención y dificultades de aprendizaje. También ocurre, a veces, que muchos de los comportamientos obsesivos de la temprana infancia –como rituales de movimiento, orden o hipervigilancia- son actos tendentes a darle estructura y organización a estados internos de angustia cargados de sentimientos de desorden, vacío y falta de coherencia interna. Existen por último, otro par de formas de hacer frente a las reacciones de angustia. Por un lado, están aquellos padres y sus hijos que no reconocen ningún

conflicto relacional, entendiendo la ansiedad como síntomas exclusivamente físicos. Y por otro lado, la ansiedad puede ser entendida por algunas personas como un marcador somático que tratará de evitarse por cualquier medio (Damasio, 1996), constituyendo una conducta normal de escape en la infancia temprana el buscar la cercanía con el adulto. La “ansiedad de separación” mostrada por algunos niños no siempre es consecuencia de un problema con el vínculo de apego, sino que el apego puede usarse para protegerse de diversos temores: timidez, temor a la agresividad del otro, sentimiento de incompetencia, etc. Ante la retirada, el niño justificará la misma mediante racionalizaciones, que si son apoyadas por el adulto, darán paso a la consolidación de la inseguridad o inhibición creciente como futuro rasgo de carácter o personalidad.

1. 5. El funcionamiento de la mente.

El enfoque *Modular-Transformacional* concede a las leyes del funcionamiento mental la misma importancia que a los contenidos psíquicos. Bleichmar (1997, 1999, 2001) estudia tanto la complejidad de los procesamientos inconscientes, como las relaciones entre la conciencia y lo inconsciente, entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo y relacional, entre lo simbólico y lo procedimental o entre lo representacional y lo corporal o biológico. Una mención especial merece la consideración a igual nivel de la cognición y los estados afectivos (Ablon, 1994; Jones, 1995; Killingmo, 1999; Schore, 1994), habiendo quedado éstos tradicionalmente relegados a un papel subordinado. La cognición activa estados emocionales específicos, pero de igual manera, los estados afectivos, que pueden retroalimentarse unos a otros, van generando representaciones tanto a nivel consciente como inconsciente. Otro nivel de articulación es el de la relación entre el conjunto de ideas y estados afectivos con el tipo de activación neurovegetativa, particular en cada sujeto. La activación neuroquímica y hormonal influye en la regulación/desregulación de la cognición consciente e inconsciente, guiando y seleccionando qué red representacional se activará (Panksepp, 1998) y provocando la modulación de ciertas memorias (Cahill, 1997; Gold y Greenough, 2001; O’Carrol, Drysdale, Cahill y Shajahan, 1999). Del mismo modo, el *enfoque Modular-Transformacional* considera la posible existencia y la proporción que hay en cada individuo de fantasía psíquica en relación a la acción en la realidad externa, aspecto este de gran repercusión para el trabajo clínico. Por último, es imprescindible considerar las

articulaciones entre las disposiciones innatas y las influencias ambientales, mediada dicha interrelación por el fenómeno de la plasticidad cerebral (Bleichmar, 2000). Todas estas articulaciones, o conexiones a doble vía, tienen una implicación directa en la puesta en marcha de propuestas técnicas diversificadas y dotadas de un alto grado de especificidad (Bleichmar, 1996, 1999, 2004, 2005).

En opinión de Bleichmar, al igual que son diferentes los contenidos inconscientes en cada individuo, derivados de su propia historia personal, los modos de organización de lo inconsciente también son diferentes. El *enfoque Modular-Transformacional* señala lo inconsciente como constituido por diferentes sectores sometidos, entre ellos, a combinaciones o desplazamientos, transformándose unos a otros. Estos sectores de lo inconsciente son los siguientes:

1. *Lo originariamente inconsciente: lo inconsciente establecido en las interacciones e identificaciones.* Bleichmar (1997, 2001) integra los planteamientos iniciales de Freud (1915, 1923) sobre la “inscripción originaria” (*tener vivenciado*) con los descubrimientos actuales sobre la memoria procedimental. En base a ello, plantea que lo *originariamente inconsciente* se refiere a todo aquello del orden de lo vivencial subjetivo que los padres, u otros objetos significativos, transmiten y que queda inscrito en lo inconsciente sin que los padres ni el sujeto tengan la más mínima conciencia de ello. En el inconsciente originario se destacan las emociones, los códigos interpretativos y las formas de relación con el otro. Pero, además, el propio funcionamiento inconsciente crea, por las distintas formas en que combina representaciones, nuevas producciones de inconsciente originario.

Bleichmar (2001, 2005) denomina a este inconsciente originario, en razón a los mecanismos a través de los cuales se estructura, *inconsciente de las interacciones y las identificaciones*. La historia del desarrollo teórico-clínico del concepto comienza en Freud (1915) con su establecimiento del término *represión originaria o primordial*. Conceptos posteriores coincidentes con la idea central del inconsciente originario son: los *enunciados identificatorios* (Aulagnier, 1975, 1984), el *objeto transformacional* (Bollas, 1987), el *mensaje enigmático* y la *seducción generalizada* (Laplanche, 1989, 1992), el *pasado inconsciente* (Sandler, 1989), el *dominio no experiencial* (Sandler y

Joffe, 1965), el *conocimiento relacional implícito* (Stern, 1985) y el *saber relacional actuado* (Lyons Ruth, 2000).

2. *Lo secundariamente inconsciente: lo inconsciente efecto de los procesos defensivos.*

Este sector de lo inconsciente se corresponde con aquello que habiendo estado en la conciencia fue relegado a lo inconsciente, mediante procesos defensivos, debido a la angustia que producía su permanencia en la misma conciencia. Por haber estado previamente en ésta, se llama *secundariamente inconsciente*. Es esta parte de lo inconsciente en la que Freud (1915, 1923) centró su interés y la que ha constituido el eje del trabajo psicoanalítico, especialmente en lo referente a los deseos sexuales y hostiles que entraban en contradicción con las representaciones permitidas en el sujeto. Es un *inconsciente reprimido* puesto que su causa es el mecanismo de defensa de la represión –junto con el resto de defensas consideradas tradicionalmente-, al que se llega por razón de un conflicto psíquico. Bleichmar (1997, 1999, 2001) advierte contra la tendencia en la tradición psicoanalítica a considerar este sector de lo inconsciente como el único y verdadero inconsciente psicoanalítico. Es una contradicción que la teoría defienda esto último mientras que en el acontecer de la práctica clínica aparecen situaciones recurrentes como las identificaciones inconscientes, la influencia de la conducta de los padres sobre los síntomas o la personalidad de los pacientes, etc. Además, debido a esta concepción del inconsciente, puede llegar a ser *iatrogénico* para el paciente el quedar siempre relegado al lugar de la persona que se resiste a conocer. Se estaría haciendo una equivalencia total entre hacer consciente lo inconsciente y la acción de *desreprimir* o vencer las resistencias (Bleichmar, 1997, 2004).

3. *Lo no inscrito en lo inconsciente, lo no constituido.* Bleichmar (1997, 2001) ha insistido en este sector del inconsciente, al que considera como aquello que no llegó a constituirse porque faltaron las experiencias, las identificaciones, los intercambios con la función complementaria aportada por el otro que pudieran hacer surgir lo que es un potencial del sujeto, pero que requiere de ese otro para llegar a tener lugar. Méndez e Ingelmo (2009) lo ejemplifican en el proceso de adquisición de la sexualidad. Si unos padres conciben ésta como fuente de peligros y este sentimiento queda grabado en el inconsciente del hijo, la sexualidad como productora de placer no tiene cabida en ese inconsciente y, por tanto, no se constituye. Bleichmar, de manera especial, recalca la diferencia entre esta concepción y el concepto lacaniano de *forclusión* (Lacan, 1966,

1981), que hace referencia a la no inscripción de un significante fundamental, el *nombre-del-padre*.

El *enfoque Modular-Transformacional* resalta que lo verdaderamente importante de este sector de lo inconsciente es que pone en evidencia que la estructuración emocional del sujeto, esto es, la constitución de su deseo, no está garantizada. De manera contraria a los presupuestos del psicoanálisis clásico, se afirma, no sólo que el objeto no es contingente –no existe de modo predeterminado y asegurado para satisfacer la pulsión–, sino que el propio deseo tampoco está asegurado. Más concretamente, son determinadas y específicas inscripciones del deseo las que no llegan a constituirse por la acción de los objetos significativos, bien sea por la inscripción de los acontecimientos habidos en la relación con el objeto, o bien por la identificación con ese objeto en sus modos de funcionar. Bleichmar (1999) amplía esta concepción del objeto que no inscribió una mayor o menor gama de modos de reacción, a la idea de un *objeto perturbador* como fuente del problema y generador de inscripciones claramente patológicas.

4. *Lo desactivado en lo inconsciente*. En términos generales, se puede decir que la *desactivación de lo inconsciente* alude a una pérdida de fuerza y de poder eficiente en la vida psíquica de determinadas constelaciones ideo-afectivas (Méndez e Ingelmo, 2009). Bleichmar (1997), bajo la denominación de *desactivación sectorial de lo inconsciente*, alude a un proceso, a lo largo del tiempo, por el cual que el niño o el adulto van desactivando, imperceptiblemente, sectores de lo inconsciente debido a varias causas: frustración por no realizar el deseo, impotencia interior, falla del objeto significativo en dar respuesta a lo que de él se desea, falta de gratificación, acción de temores reales (traumas) o fantaseados, oposición de diferentes tipos de angustia (narcisista, persecutoria, etc.). En definitiva, se está hablando de un problema en la *constitución de la función deseante*, la cual, en algunos casos, no se ha llevado a cabo debido a la falta de experiencias, identificaciones o intercambios con la función complementaria del otro, produciendo un déficit en la capacidad de entusiasmarse o desear.

Freud siempre mantuvo la idea de un inconsciente continuamente activo, pujando por emerger y produciendo efectos derivados. A pesar de no estar de acuerdo con esta idea, Bleichmar (1997, 2001) rescata este sector de lo inconsciente a partir del

concepto freudiano de *sepultamiento del complejo de Edipo* (Freud, 1924) y, muy especialmente, a partir de la constatación, a través del trabajo clínico, de que la vitalidad y fuerza del deseo no están aseguradas en todas las personas. Freud sostiene que, en cierto momento, el complejo de Edipo sufre un sepultamiento o cancelación –más allá de una simple represión-, debido a la falta de satisfacción esperada, al fracaso de lo deseado, a su imposibilidad interna y/o a la amenaza de la castración. Aproximaciones posteriores al concepto de *desactivación de lo inconsciente* que no han llegado a desarrollarse de manera adecuada son las siguientes: la *regresión a ciertas fases del desarrollo* (Freud, 1905, 1933); la pérdida de fuerza de las representaciones inconscientes en relación a las vicisitudes del sadismo infantil y/o de las ansiedades paranoides (Klein, 1935, 1946); la deformación que un medio inadecuado produce en la constitución del *verdadero self*, que es, a su vez, natural, espontáneo y necesariamente existente (Winnicott, 1965, 1989); la *falta básica* de un sujeto intrínsecamente bueno que es entorpecido por un medio hostil (Balint, 1968); las consecuencias del hospitalismo (Spitz, 1946); y los efectos de la pérdida del objeto de apego (Bowlby, 1969, 1980).

2. La teoría del trastorno en el enfoque Modular-Transformacional.

Bleichmar (1997) opina que la categorización psicopatológica actual posee un grado de abstracción tan alto que no llega a tomar en cuenta la enorme complejidad existente en su interior. Frente a lo que considera un reduccionismo psicopatológico o pensamiento simplificante, aplica también, a la teoría del trastorno, el *pensamiento complejo* de Morin (1977) con su concepto de *modularidad*. Por tanto, en la formación de síntomas habría que tener en cuenta un doble proceso de encadenamiento, tanto serial como en paralelo, que conforme un mapa dinámico donde se dibujen cada uno de los diferentes cuadros psicopatológicos. A pesar de la utilidad epidemiológica para determinadas investigaciones, o como medio unificador de criterios diagnósticos psiquiátricos, los sistemas de clasificación en la línea del DSM-IV (1995) o la CIE-10 (1992), poseen, con respecto a la psicoterapia psicoanalítica, una limitación de fondo que no es superable por las sucesivas revisiones que pudieran sobrevenirles (Méndez e Ingelmo, 2009). Y esto es debido a que, al no incluir los componentes de las estructuras psicopatológicas, ni las motivaciones que los originaron y mantienen, no es posible derivar de todo ello ningún plan de acción terapéutica.

2.1. La génesis de los trastornos mentales: el conflicto intrapsíquico y el déficit estructural.

Durante las últimas décadas, numerosos autores (entre ellos, Stolorow y Lachmann, 1980; Gedo, 1981; Killingmo, 1989; Stolorow, Brandchaft y Atwood, 1987; Pine, 1990) sostienen la existencia de dos mecanismos diferentes en la producción de los trastornos mentales: el conflicto intrapsíquico –ya sea conflicto intersistémico o intrasistémico- y el déficit estructural o déficit en la estructuración del psiquismo; aunque en la realidad de la clínica, y tal y como ha señalado reiteradamente Bleichmar (1997) tomando los trabajos de Killingmo (1989, 1995), conflicto y déficit se combinan en patrones de carácter muy complejo, resultando, a veces, casi imposible distinguir claramente uno de otro.

El conflicto intrapsíquico es para Freud, los psicólogos del yo (Anna Freud, 1936; Fenichel, 1941, 1945; Hartmann, 1939, 1951; Eissler, 1953) y los analistas kleinianos, entre otros, la causa esencial de la angustia y la patología. Freud (1900, 1923) concibió dos modelos metapsicológicos del conflicto intrapsíquico que se corresponden con la primera y segunda teorías del aparato mental por él elaboradas. Desde el *punto de vista tópico*, o siguiendo su primera teoría (Freud, 1916), el creador del psicoanálisis plantea que el conflicto se produce entre sistemas, por un choque entre el sistema inconsciente y el preconscious/consciente –principio del placer vs. principio de la realidad-. Por otra parte, desde el *punto de vista económico*, el conflicto se da entre pulsiones sexuales y pulsiones del yo o de autoconservación (Freud; 1923, 1926). En su artículo *Neurosis y psicosis* (1924), Freud señala el conflicto entre el yo y el ello como generador de las neurosis de transferencia; entre el yo y el superyó como origen de las neurosis narcisistas; y, por último, el conflicto entre el yo y la realidad como productor de psicosis. Además, Freud (1938), desde esta segunda teoría no sólo aborda el conflicto intersistémico (ello vs. yo, yo vs. superyó, etc.) sino que también defiende la existencia de un conflicto intrasistémico (dentro de cada una de las estancias psíquicas –ello, yo y superyó-, por la contradicción entre deseos, representaciones, metas, etc.). El *Complejo de Edipo* es un conflicto nuclear en los seres humanos en el que, desde un punto de vista económico, se enfrentan la sexualidad contra temáticas agresivas y de norma moral,

reducidas éstas últimas, en ocasiones, a la conocida pulsión de muerte o al superyó sádico.

Además del conflicto intrapsíquico, algunos autores han considerado como causa de la angustia y la patología, los *déficit estructurales o la detención en el desarrollo*, que aparecen cuando el medio externo falla en proveer las necesidades del sujeto presentes en cada etapa del desarrollo evolutivo (Ferenczi, 1919, 1933; Balint, 1968; Winnicott, 1965, 1989; Fairbairn, 1952; Kohut, 1971, 1984; Gedo, 1981; Killingmo, 1989, 1995; Stolorow y Lachmann, 1980; Stolorow, Brandchaft y Atwood, 1987).

Dentro de la patología por déficit se incluyen varias condiciones en función de su génesis y desarrollo posterior (Bleichmar, 1997). Las *patologías por déficits del objeto externo* son debidas a que el objeto externo dejó de aportar algo esencial para la constitución de cierta función del psiquismo. Las *patologías deficitarias por trauma* ocurren cuando no sólo existe una falla en la empatía del objeto externo, sino que éste infligió abusos, maltratos, persecuciones, culpa o traumas. En relación a las consecuencias que generan las situaciones de malos tratos, Bion (1959, 1962) desarrolló su concepto de *angustia confusional o terror sin nombre*, previo al cual, Freud (1914, 1926) ya había hecho referencia a la *impotencia/desvalimiento* como generadora de un gran sentimiento de angustia al no poder controlar o dar una explicación a una situación aversiva. Por último, Bleichmar plantea las *patologías por inscripción patológica originaria o patologías por identificación*, en las que los síntomas se generan por identificación con figuras patológicas.

Uno de los problemas *metapsicológicos* con el que se han encontrado los autores que manejan la sintomatología por déficits, hace referencia a dónde ubicar los mismos dentro del segundo modelo del aparato psíquico propuesto por Freud (1923). Por lo general, la solución dada a esta cuestión es la localización de dichos déficits como pertenecientes a la estructura del yo. Sin embargo, Bleichmar (1997, 2001) afirma que los trastornos por déficit pueden afectar a cualquiera de las instancias: ello, yo y superyó.

En primer lugar, puede existir un *déficit del ello*, que afecta a la función, vitalidad e intensidad de los deseos. En algunas personas no existen deseos, o se hallan éstos presentes de un modo mínimo, puesto que sus padres no les aportaron la fuerza del desear y no estimularon el desarrollo de sus potencialidades deseantes. Igualmente, existe un *déficit del yo*, consistente en una falla en sus funciones y representaciones. Una situación emocionalmente deficitaria puede generar consecuencias patológicas tanto en lo que se refiere al modo de representación de la propia imagen o *self*, como al cumplimiento de las funciones del *yo* -distinción, *yo-función* y *yo-representación*, propuesta por Freud (1923) y posteriormente denominada por Hartmann (1939, 1951) *yo* y *self*-. Por último, existe un *déficit del superyó* por no estar constituido –lo que puede dar lugar a un trastorno antisocial de la personalidad- o por no estar idealizado, estando esta última problemática presente en algunas depresiones. Asimismo, Bleichmar (1997) añade a la patología del déficit la diferenciación entre un superyó indiferenciado, sin normas, y un superyó normativo, que en casos extremos dará lugar a un superyó sádico.

Todas estas situaciones de déficit impiden el desarrollo de funciones y estructuras esenciales en el individuo, las cuales incluyen elementos de aprendizaje afectivo y discursivo provenientes de interacciones simbólicas y procedimentales (Bleichmar, 2001). De entre estas funciones significativas, se distinguen cuatro de ellas: *función de apaciguamiento de la angustia*, *función de permitir un desarrollo tranquilizador y seguro*, *función de favorecer el surgimiento y sostén de la función deseante*, y *función de proporcionar potencia y capacidad*.

2.2. Los procesos defensivos.

El enfoque *Modular-Transformacional* distingue entre los clásicos *mecanismos de defensa* y las *defensas en lo inconsciente*. Los *mecanismos de defensa* fueron descritos desde el comienzo del psicoanálisis por autores como Freud (1915, 1916-17, 1924, 1933, 1938), A. Freud (1936), Fenichel (1941, 1945) o Klein (1937, 1946). En un primer momento, el desarrollo de las defensas se apoya en la primera tópica freudiana (Freud, 1900), otorgando a éstas últimas la misión de ocultar a la conciencia las representaciones displacenteras. La segunda tópica (Freud, 1923) muestra la existencia de conflictos dentro de lo inconsciente, de movimientos creativos de nuevas

representaciones para contrarrestar otras. Las *defensas en lo inconsciente* tienen sus ejemplos en los trabajos freudianos sobre el masoquismo moral (Freud, 1924) y en los aportes de Bleichmar (1997), donde éste muestra cómo se trata de contrarrestar la culpa inconsciente mediante el autocastigo inconsciente, o la creación del objeto fetiche para contrarrestar la angustia de castración. En general, algunas de las defensas con transformaciones en lo inconsciente que propone Bleichmar (1997) son: la *asunción defensiva de identidades inconscientes*, la *defensa simbiótica inconsciente* y la *desactivación del deseo en lo inconsciente*. Al mismo tiempo existen defensas mixtas que intentan evitar tanto el placer consciente como el inconsciente: las *experiencias de satisfacción compensatorias* y los *estados mentales como defensas* –en algunos casos contra el psiquismo en general, como en la *amentación* de Ogden (1982) o en ciertos casos esquizoides descritos por Fairbain (1952)-.

Por último, y de manera sintética, Bleichmar (1997, 2004) divide las defensas en *intrapsíquicas* e *interpersonales*. Dentro de las *defensas intrapsíquicas* se encuentran los clásicos mecanismos de defensa, a los que denomina *defensas de ocultamiento*, y las producciones de lo inconsciente para contrarrestar el displacer o *defensas de transformación*. Las *defensas interpersonales* pueden ser, a su vez, *aloplásticas* –intento de transformación del mundo exterior para disipar el afecto displacentero- o *autoplásticas* –modificación del propio sujeto para adaptarse a medios externos patológicos y traumatizantes-.

2.3. Los esquemas y el diagnóstico psicopatológico.

El *enfoque Modular-Transformacional*, en contra de una nosología que considera entidades estancas, busca describir los diferentes cuadros psicopatológicos como el resultado de una articulación de componentes, cada uno de ellos con su propia historia y sujeto a diversas transformaciones a lo largo del tiempo. La obra de Bleichmar (1997, 2001, 2005) ofrece múltiples ejemplos de deconstrucción de las dimensiones del psiquismo y las categorías psicopatológicas: los trastornos depresivos (1976, 1996, 1997, 2003), los trastornos narcisistas (1981, 1997) , los cuadros paranoides (2005), las situaciones de duelo patológico (1997) , los trastornos de angustia (1997, 1999), los cuadros de masoquismo (1997), la agresividad (1997), los trastornos debidos al superyó (1997), etc. El primer gran desarrollo y *deconstrucción* de

una categoría diagnóstica que Bleichmar (1976, 1996, 1997) lleva a cabo es en relación a los trastornos depresivos. Partiendo de la obra de Bibring (1953), quien considera que todo estado depresivo surge de la *impotencia y la desesperanza para la realización de un deseo significativo*, Bleichmar desarrolla la idea de que este trastorno afectivo puede tener múltiples orígenes, ninguno de los cuales es condición obligada. La depresión puede aparecer y mantenerse debido a: la acción de la agresividad, la culpa, los trastornos narcisistas, las angustias persecutorias, la identificación, los déficits yoicos, la realidad externa o las transformaciones de estos mismos circuitos que se encadenan a modo de serie complementaria o secuencial.

El problema del modelo diagnóstico categorial no radica en lo que éste representa, que es de gran valor clínico –como recogen Guimón, Mezzich y Berrios (1989)-, sino en la utilización abusiva de grandes categorías fenomenológicas (histeria, fobia, psicosis, anorexia, etc.) que, según Bleichmar (1997), llevan a un doble proceso de simplificación: el de una *unificación categorial forzada* y el de la *personificación*. La idea de este autor es que el psicoanálisis debería seguir el proceso evolutivo de cualquier disciplina científica, que comienza con la descripción de grandes categorías y que, posteriormente, va encontrando dentro de ella sub-clases y sub-componentes.

En definitiva, y en referencia al psicodiagnóstico, el *enfoque Modular-Transformacional* propone un *diagnóstico de tipo dimensional* que analizaría todo un posible mapa de componentes que se enumeran a continuación (Bleichmar, 2000): los deseos prevalentes del sujeto; las formas de reaccionar frente a los deseos; las angustias emergentes; el grado de tolerancia subjetiva ante la angustia; el grado de desorganización psicobiológica; las defensas; los recursos que se tienen para llevar adelante los deseos; el papel de la agresividad y de las tendencias libidinales; la gramática de la afectividad y los estados mentales; el uso de las emociones y estados afectivos como comunicación y acción sobre el otro; los síntomas que surgen como productos de condensación entre deseos, angustias, defensas y recursos; el tipo de relaciones entre la organización de la consciencia y lo inconsciente; la tendencia a la regresión; la capacidad de despegarse del pasado, de “olvidar” lo que quedó inscrito procedimentalmente, pudiendo recrear nuevas simbolizaciones y pautas de relación; y el grado de *insight* o función reflexiva.

3. La teoría de la cura en el enfoque Modular-Transformacional.

La novedad que incluye Bleichmar (1990, 1994, 1997, 2001, 2004) respecto de la *teoría de la cura*, es la de añadir, a la teoría psicoanalítica clásica de la producción del cambio psíquico mediante la ampliación de la conciencia, la modificación de lo inconsciente como medio de provocarlo.

Cuando el trabajo clínico mostraba al propio Freud la insuficiencia del levantamiento de la represión y el acceso a la conciencia de contenidos inconscientes para alcanzar la cura de sus pacientes, éste optó por justificarlo en base a una serie de afirmaciones de tipo instrumental: el análisis no ha llegado a la suficiente profundidad; se requiere de la reelaboración; no basta con que al paciente se le comunique lo reprimido, lo tiene que buscar por sus propios medios; no es suficiente con el recuerdo, es necesario revivirlo en la transferencia con el afecto correspondiente, etc. Además, Bleichmar descubre una paradoja: si lo inconsciente, como el mismo Freud sostiene, es lo determinante, no parece lógico pensar que la ampliación de la conciencia pueda conseguir, por sí misma, toda la reestructuración del sujeto. Este razonamiento se fundamenta en que, a partir de los años 20, Freud (1920, 1923, 1924) aborda los problemas terapéuticos asignándoles como causa lo que ocurre en el mismo seno de lo inconsciente (*compulsión a la repetición, masoquismo primario, resistencias de lo inconsciente* –del *ello* o del *superyó*-, etc.). En definitiva, la concepción freudiana de la cura y de sus instrumentos siempre se mantuvo retrasada con respecto a las reformulaciones de su teoría de lo inconsciente. Quizá, debido a este problema, el creador del psicoanálisis planteó la expresión de la *doble inscripción* (Freud, 1915), una en la conciencia y otra en lo inconsciente, como forma de explicar la razón por cual la comunicación de la interpretación no modifica al paciente.

Bleichmar (1994, 2001, 2004), además de considerar la necesidad de ampliar el saber de la conciencia, sostiene como algo imprescindible la modificación de los procesamientos inconscientes desde múltiples niveles, incluyendo las creencias matrices pasionales, las formas de reaccionar a nivel afectivo y neurovegetativo, y/o los fenómenos previos a los mecanismos de la represión, la proyección o la negación, etc. Aunque no es suficiente, la ampliación de la conciencia –en forma de aclaración,

comprensión de las motivaciones de conducta o historia reconstruida en la transferencia- es necesaria por su probada eficacia y porque permite al ser humano algún grado de libertad, es decir, le ofrece la posibilidad de no ser guiado ciegamente por su inconsciente. Sin embargo, todo aquello que pertenece a la memoria procedimental, al *saber relacional* actuado, a las reacciones afectivas automáticas o a las formas de inscripción de vínculos, no puede ser evocado y, por tanto, modificado mediante palabras o imágenes (Bleichmar; 2001, 2004).

Sostiene Bleichmar (1994, 1997, 2001, 2004) que cualquier tipo de intervención psicoanalítica actúa de manera equivalente a un resto diurno en el análisis del sueño, es decir, reactiva y moviliza, siendo captada desde el propio inconsciente del analizando. De esto se deduce que la misma intervención tendrá efectos diferentes en función de la estructura psíquica con la que interactúe. Pero examinar los efectos de las intervenciones analíticas para cada tipo de paciente pone en tela de juicio los recursos técnicos que cada escuela sanciona como adecuados y universales. Es por ello que el desarrollo de la investigación en relación a los modos específicos de intervención –tanto en su contenido verbal o procedimental, como por la modalidad del vínculo- y sus efectos, no ha tenido un curso fácil en la historia del psicoanálisis. Bleichmar concluye que sólo el desconocimiento de la complejidad estructural de lo inconsciente, o una consideración reduccionista de la psicopatología, puede mantener la idea de modalidades universales de intervención analítica como forma de conseguir el cambio terapéutico.

Es necesario, en conclusión, que el analista despliegue una amplia gama de estilos relacionales y de instrumentos técnicos adaptados a cada tratamiento concreto -o a los diferentes momentos por los que atraviesa el proceso terapéutico-, preguntándose en todo momento por los objetivos que guían sus intervenciones y las consecuencias de las mismas (Bleichmar, 1997, 1999, 2001). A modo de ejemplo, que el analista sea más activo o pasivo; que sus intervenciones sean más o menos frecuentes; que confronte o no al analizando con sus contradicciones, omisiones u ocultamientos; que se dirija a desmontar defensas o permitir que éstas se consoliden, etc., depende finalmente de cada caso particular.

4. La teoría de la técnica en el enfoque Modular-Transformacional.

Bleichmar (2001) acompaña cada innovación en el plano teórico con aplicaciones técnicas, buscando, en todo momento a lo largo de su obra, establecer una congruencia epistemológica entre las diferentes partes de la *teoría psicopatológica general* (teoría del trastorno, teoría de la cura y teoría de la técnica) y entre ésta y la *teoría de lo inconsciente*. Este modelo dimensional que propone el *enfoque Modular-Transformacional* permite ampliar las posibilidades de investigación del vínculo terapéutico en el que se produce una *co-creación* en el intercambio paciente-analista. Es la llegada del movimiento intersubjetivista (Mitchell, 1993; Stolorw et al., 1987) y los estudios neuropsicológicos del ser humano (Damasio, 1994, 1999; LeDoux, 1994; Amini et al., 1996; Panksepp, 1998; Insel, 1997) lo que cuestiona el que lo interno del paciente –que únicamente necesita de un analista con actitud neutra para emerger- guíe de manera exclusiva la evolución del tratamiento y los fenómenos *transferenciales-contratransferenciales*.

La transferencia es un conjunto de disposiciones del paciente que se manifestarán de modo diferente según las características del analista y el vínculo que formen entre ambos (Bleichmar, 2001), a la manera de los modelos internos de trabajo de Bowlby (1969, 1973, 1980). La consecuencia es que, para Bleichmar (2004), puede hablarse de múltiples transferencias con el terapeuta, en las que, no sólo se produce el fenómeno de la repetición sino que también se dan procesos nuevos de modificación. A la vez, las relaciones que el analizado tiene con otras personas ajenas al terapeuta constituyen también transferencias simultáneas –en contra de las posiciones psicoanalíticas extremas que defienden la presencia corpórea del analista como más importante que el resto de los personajes aludidos en el relato-. El resultado para el tratamiento es que se puede modificar la transferencia sin necesidad de recurrir a la interpretación (aunque ésta no se descarte), únicamente a través de la creación de un vínculo que sea diferente.

Al igual que a lo largo del tratamiento ocurre una secuencia de situaciones articuladas o juego de motivaciones que interactúan en diferentes momentos, el terapeuta debe ser capaz de oponerles una equivalente *secuencia articulada de intervenciones*. Bleichmar considera necesario ir introduciendo en el paciente un tipo de

autoobservación yoica que sustituya la autoobservación crítica impulsada desde su superyó. El *insight cognitivo* es insuficiente si no se acompaña de *insight emocional*, debiendo ser ambos, a su vez, complementados con otras técnicas que consigan el *cambio mediante la acción*.

En cuanto a los fenómenos particulares de la terapia referentes a la asociación libre, por parte del paciente, y a la atención libremente flotante, por parte del analista, Bleichmar (1997, 2001) considera que son metas a las que se puede apuntar pero que no son alcanzables. De hecho, un intento de cumplir ambas de modo estricto es *neurológicamente* imposible puesto que supondría un total abandono del sí mismo. Todo analista tiene siempre un foco de observación que condiciona su intervención, en contra de la posición de Bion (1959, 1962) del analista “sin memoria ni deseo”. Sin embargo, lo que diferencia el psicoanálisis de cualquier teoría focal es la *movilidad continua* del foco en aquél y no la falta del mismo. El foco además de *flexiblemente móvil* debe ser, a su vez, *pertinente y relevante*. La idea es que, tanto el analista como el paciente, se sientan libres de comunicarse consigo mismos y con el otro. Así, autores como Odgen (1982) pretenden que el paciente entienda el tratamiento como una relación basada en el diálogo analítico, donde hablar es más una *posibilidad* que un *deber* y supone una *invitación* y no una *obligación* de transmitir todo. En definitiva, el *enfoque Modular-Transformacional* considera que ninguna regla técnica, ni siquiera la denominada fundamental, debe estar por encima de las características específicas de cada encuentro terapéutico, siendo necesario considerar, por tanto, más de una forma de asociación libre (Bleichmar, 1997).

4.1. Los mecanismos que promueven el cambio terapéutico.

Bleichmar (1999) añade al tradicional e importante cambio terapéutico a partir del *insight cognitivo/afectivo*, el *cambio en la acción* o intervención sobre la memoria procedimental. Dentro de lo inconsciente, además de esquemas simples, se inscriben otros más complejos de enorme importancia para el psicoanálisis como son los *modos relacionales implícitos*. Pero la técnica del psicoanálisis siempre se ha ligado a lo simbólico, como apunta Eissler (1958), a pesar de que Freud (1919) sostuvo en un momento dado la necesidad de impulsar, en los casos fóbicos, intervenciones que facilitasen que en estos pacientes se generaran experiencias que posteriormente fuesen

tratadas de modo verbal. Para Bleichmar (1994, 2004) el tratamiento psicoterapéutico de elección, en líneas generales, tiene como objetivo una ampliación de la conciencia a la que se suma también la modificación de lo inconsciente.

Bleichmar (2004) concede gran importancia al *peso motivacional* o *valencia motivacional* de la intervención terapéutica. Para que la interpretación dé lugar a que el cambio se produzca, es necesario que ésta sea aceptable para el paciente desde el plano de la motivación o motivaciones prevalentes en cada caso. De igual manera, las interpretaciones también implican los sistemas motivacionales del analista puesto que éstas, de manera inevitable, muestran las preferencias del profesional sobre el pensar, sentir o hacer del paciente, con una importante carga de subjetividad. Si el analizado acepta la intervención del terapeuta se producirá una *transformación referenciada* (Bleichmar, 2004) o proceso automático e inconsciente por el que alguien se modifica tomando como punto de referencia un indicador externo o interno. El autor basa este concepto en algunos estudios neurológicos que demuestran cómo determinadas ondas cerebrales se modifican a medida que se adaptan a los estímulos provenientes de un ordenador que actúa como referente externo (Kotchoubey et al., 2002; Kübler et al., 2001).

La relación o vínculo terapéutico es capaz de conseguir modificaciones y cambios clínicos pero, y al igual que en la interpretación, únicamente debido al *valor motivacional* o satisfacción de deseos y necesidades de los diferentes sistemas motivacionales del paciente. Por tanto, la *experiencia emocional correctiva* (Alexander y French, 1946), o lo que haga el terapeuta, da cuenta de sólo una parte del proceso puesto que la relación sólo produce cambio desde los propios sistemas motivacionales del cliente (Bleichmar, 2004). Además de la *empatía* por parte del analista, es necesario que entre cliente y terapeuta se produzcan estados afectivos homólogos, como la excitación y el placer por el encuentro o la alegría por la alegría del otro, que sólo pueden existir en la intersubjetividad (Bleichmar, 1997, 1999). Finalmente, la interpretación puede considerarse también relación –aunque ambas actúan por separado– puesto que la interpretación coloca al paciente en un lugar con respecto al que la formula y, por tanto, reestructura la relación.

Por último, la resistencia al cambio también está influida por el peso de las motivaciones. Bleichmar (2004) entiende la resistencia al cambio terapéutico como la discordancia entre las metas internas del paciente, con sus automatismos de actuación incluidos, y las metas hacia las cuales el analista apunta, más allá de su firme intención consciente de no fijar ninguna. Además de provocar resistencias, algunos tratamientos pueden incluso resultar *iatrogénicos* para el paciente, sobre todo, debido a la aplicación monocorde de una misma orientación terapéutica a no importa qué tipo de analizado ni qué tipo de situación.

4.2. Aplicación de técnicas específicas a diferentes situaciones.

El *enfoque Modular-Transformacional* señala que lo esencial del proceso analítico es que el paciente finalice pudiendo contemplar que las acciones del analista no derivan de una verdad técnica absoluta, sino que son producto de un conocimiento teórico y técnico inscrito en lo que el analista es como sujeto: en sus opciones vitales e ideológicas, en sus deseos y motivaciones, en el modo en que maneja sus propios estados emocionales, etc. Aunque el psicoanálisis es un proceso en el que se examina lo inconsciente del paciente y su relación con la conciencia, es fundamental que el analista esté continuamente revisando el código y marco teórico desde el que se examina ese inconsciente. Por ello, y en definitiva, un buen proceso analítico requiere de la adaptación de la técnica y de los rasgos de personalidad del analista al tipo de paciente y situación clínica con la que se encuentra.

Bleichmar recoge a lo largo de su obra diferentes tipos de trabajos psicoterapéuticos, que aparecerán a continuación de manera muy resumida puesto que pertenecen a la relación diádica paciente-terapeuta y esta investigación se centra en el trabajo con grupos. En primer lugar, Bleichmar (1997, 2001) cuestiona la *neutralidad afectiva* del analista –que no *valorativa*- en tanto objetivo al que hay que tender en todo tipo de tratamiento. En los casos en que se hace necesario *constituir la función deseante* en pacientes con *caractereopatías desafectivizadas*, incapaces de entusiasmarse, y que sólo piensan, en lugar de pensar/sentir, no basta únicamente con una *reconstrucción histórica* sin valor afectivo. El analista debe ser capaz de expresar su propia emocionalidad creando un vínculo vitalizante, que no excluya la confrontación, y en donde el cliente pueda sentir que existe un compromiso emocional del otro

significativo, que hay un lugar para él en la mente del otro. Este vínculo provocará un sentimiento de placer en el encuentro y/o también una reafirmación narcisista cuando se produzca cualquier desencuentro que, en ningún caso, llegará a ser descalificante.

En relación al trabajo psicoterapéutico con el *super-yo*, Bleichmar (1997) se centra, en primer lugar, en las defensas como resistencias a abandonar el *sometimiento al superyó por angustias persecutorias o por narcisización de los mandatos superyoicos*. A lo largo del tratamiento es necesario elaborar, en función de la problemática particular del paciente, las angustias persecutorias y/o las narcisistas y *reconstruir históricamente, y de manera minuciosa, el origen y desarrollo del proceso de normativización*, relativizando las “verdades” adquiridas. Por otro lado, también será necesario trabajar, en el aquí y ahora, el *vínculo que el paciente mantiene consigo mismo* y el *vínculo que establece con el terapeuta*. En casos de pacientes hipersensibles a la crítica, que en su infancia convivieron con figuras amenazantes, se hace necesario que el terapeuta adopte, durante un tiempo, el rol de *superyó auxiliar benévolo* y permisivo, conjugando los momentos de apoyo con la búsqueda del *insight*.

El *enfoque Modular-Transformacional* aborda los siguientes momentos en el trabajo psicoterapéutico con la *agresividad*: en primer lugar, el cliente debe reconocer las formas de agresividad encubiertas y, en segundo lugar, debe ser consciente de las condiciones que frecuentemente anteceden a sus fantasías y conductas agresivas. Esto es útil para manejar o contener la exteriorización de la agresividad, pero es necesario además un verdadero trabajo psicoanalítico de modificación del inconsciente teniendo en cuenta la distinción que Bleichmar (1997) hace de dos tipos fundamentales de agresividad. Si la agresividad es defensiva, el objetivo fundamental de la terapia será trabajar sobre las angustias que la promueven (angustias de autoconservación, narcisistas, sentimientos de culpabilidad, necesidad de separación-individuación o acción sobre uno mismo o el otro). Si, en cambio, se da una agresividad sádica, habrá que modificar el goce que la sostiene con otra forma de placer competitiva o con la transformación del mismo en displacer para otra parte del sujeto (proveniente ésta del superyó, de la identificación con el sufrimiento del otro, etc.). Será necesario, en algunos casos, acabar con el desligamiento entre el narcisismo y la identificación con el sufrimiento del otro, en un intento de restablecer la intersubjetividad emocional.

Aunque de manera siempre limitada, el vínculo de la transferencia puede dotar al sadismo de otras significaciones que hacen desaparecer el placer que lo sostenía.

Bleichmar (2001) plantea la necesidad de trabajar con algunos pacientes el *descentramiento o reflexión sobre la propia mente*, que va más allá de la mera autoobservación, y que conduce al paciente a captar las razones por las cuales su mente construye ciertos significados y no otros. Para que ciertas personas no queden atrapadas en sus convicciones como si fueran verdades inobjetables es necesario, o bien disminuir las angustias que provocan la absoluta equiparación ideas-realidad, o bien apelar a la motivación narcísica que conlleva todo cambio para que éste se produzca. Otra área de trabajo psicoterapéutico lo constituye la *pérdida de la regulación psicobiológica*. En este caso, el terapeuta debe instaurar la *función de apaciguamiento de la angustia* -que no tuvo lugar en su momento- a través, en primer lugar, de la empatía con los estados emocionales del paciente para, posteriormente, intervenir tanto en los contenidos temáticos de las situaciones de angustia como en la ordenación de tareas cotidianas.

También es necesario tratar, en algunos casos, las *angustias persecutorias*. Bleichmar (1997, 2001, 2005) precisa el concepto de angustia persecutoria y amplía los motivos por los que puede aparecer en la clínica y, por tanto, los tipos de intervención a seguir, que pueden ser: actuar sobre las fantasías básicas y sobre las formas de reacción cuando éstas están activas; explorar las condiciones que ponen en marcha estas fantasías; llevar a cabo una reconstrucción histórica; mostrar los códigos que están detrás de los fenómenos de distorsión y aumentar los recursos yoicos. Por tanto, es necesario que, cuando se detecten fuertes ansiedades paranoides en el paciente, no se atribuyan mecánicamente a la agresividad proyectada o a defensas frente a la culpa, ya que es posible que estos sentimientos sean defensa frente a estados de terror que no se pueden precisar o resultan incontrolables.

En relación al *duelo patológico* Bleichmar (1997) analiza los factores que hacen que alguien quede fijado a un objeto perdido o no pueda buscar o vincularse a otro nuevo. A modo de síntesis, serían los siguientes: los sentimientos de culpa; la ofensa narcisista; la existencia de pérdidas en el pasado del sujeto que reactivan estados emocionales de impotencia; las funciones que el objeto perdido tenía para el sujeto (el llamado *objeto de la defensa simbiótica* que cumple *funciones narcisizantes* y de *objeto*

transformacional); los efectos sobre la estructura del ello; el beneficio secundario del sufrimiento; y la particularización y generación de significados. En general, en las intervenciones dirigidas al duelo patológico se busca principalmente *mitigar los déficits en la representación y en la propia capacidad funcional del sujeto*. “Lo central para ayudar al paciente a elaborar el duelo es que pueda superar las ansiedades y limitaciones que le impiden desprenderse del objeto perdido (*fijación primaria*) o le incapacitan para relacionarse con objetos sustitutivos, llevándolo a la añoranza del objeto perdido (*fijación secundaria*), con la idealización consiguiente” (Méndez e Ingelmo, 2009). Para ello es necesario que el sujeto modifique su balance narcisista y su sentimiento de impotencia ante la realidad, supere sus angustias paranoides y desarrolle recursos yoicos e instrumentales, todo ello apoyado por la confianza del analista en la capacidad del paciente para superar la situación.

La *identificación* con figuras patológicas requiere también para Bleichmar (1997) un trabajo psicoterapéutico que incluye la *reconstrucción histórica*, la cual generará defensas en el paciente para evitar la angustia de examinar el carácter patológico de sus progenitores o para evitar adoptar las creencias del terapeuta por resistencias narcísicas, entre otras razones. La búsqueda de la *desidentificación* presenta el riesgo de caer en la *identificación con el mundo patológico del terapeuta*, lo cual en cierto nivel resulta inevitable. De hecho, debe buscarse una identificación en todo tratamiento que es el *desarrollo de la capacidad de autoanálisis*.

Para Bleichmar (1997, 2000) los *trastornos narcisistas* requieren de diferentes intervenciones psicoterapéuticas en función de las siguientes consideraciones relevantes: la especificación de si el trastorno es de *hipernarcisización primaria, déficit primario de narcisización no compensado* o *hipernarcisización secundaria compensatoria*; el nivel estructural de funcionamiento (*neurótico, psicótico o borderline*); la articulación del narcisismo con la agresividad o las tendencias libidinales (*narcisismo destructivo y narcisismo libidinal*; Rosenfeld, 1964, 1987); las relaciones del narcisismo con los procesos primarios o secundarios; el narcisismo como defensa; el predominio de *la representación del self, las ambiciones e ideales o la severidad de la conciencia crítica*; el narcisismo asociado al masoquismo, etc. En cuanto al trabajo psicoterapéutico con las *creencias matrices pasionales*, éste debe fluctuar entre el análisis de lo singular de la vivencia concreta –para evitar la intelectualización de

determinados pacientes- y la elaboración de la idea genérica que nutre la creencia matriz, facilitando que el sujeto no se pierda en las mil producciones que ésta pueda generar. Al mismo tiempo, Bleichmar (1997) considera importante el llegar a alcanzar la *subjetivación de las creencias*, es decir, reconocer que los juicios están llenos de subjetividad. Cuando este ámbito se maneja de manera exitosa se produce la *oscilación identificatoria*, en la que el sujeto lleva a cabo un diálogo interior tomando alternativamente la posición propia y la del otro.

En los casos de *inhibición para la acción* Bleichmar (1999) distingue entre el saber sobre el hacer, o *insight cognitivo*, y el saber hacer o *cambio en la acción*. El cambio terapéutico en los sujetos inhibidos vendrá por una modificación del mismo inconsciente (Bleichmar, 1994) que, a través de la acción, *llegue a saber* que ciertas conductas no son peligrosas. Parte del trabajo terapéutico es entonces ayudar a seleccionar los tipos de vínculos y los intercambios que hacen que ciertas memorias procedimentales se inscriban, todo ello apoyado por la decisiva experiencia emocional en la transferencia. En algunos casos, es necesario que el *sentimiento de potencia* del paciente constituya un foco específico de tratamiento, más allá de la general creencia en las propias capacidades que provoca todo proceso terapéutico (Bleichmar, 1997). El trabajo consistirá en recorrer los mensajes, verbales y procedimentales, y las circunstancias que crearon el sentimiento de impotencia para, a la vez, ir recuperando la potencia del self en el interior de una relación terapéutica que permita varios objetivos: ser capaz de hacer rectificar al analista, defender las propias ideas sin ser perseguido, mostrar el malestar sin ser culpabilizado o, más bien, siendo autorizado, etc.

El trabajo psicoterapéutico sobre los *diferentes sectores de lo inconsciente* se basa en la concepción compleja de lo inconsciente que aporta Bleichmar (1997, 1999, 2001, 2004, 2005). En relación a la técnica a aplicar sobre lo *secundariamente inconsciente* se trata de la *cura-tipo* en el psicoanálisis: el levantamiento de la represión, el relleno de las lagunas mnésicas y la recuperación de los recuerdos olvidados por acción de la represión. En cuanto al tratamiento de *lo originariamente inscrito en lo inconsciente*, Bleichmar parte del procedimiento que Freud (1937) describe en su obra *Construcciones en psicoanálisis*. En primer lugar, deben ponerse al descubierto los mensajes que transmitieron las figuras parentales de manera implícita bajo formas de interacción, representaciones o estados emocionales. Durante este proceso se irán

construyendo además nuevas formas de concebir y reaccionar a los estados emocionales, relativizando los códigos infantiles, dentro del *poder de resignificación de la reconstrucción histórica* que aporta el vínculo terapéutico. Las interpretaciones clásicas resultan, sin embargo, *iatrogénicas* cuando el objetivo es trabajar sobre *lo no inscrito en lo inconsciente*. En este caso, como afirma Bleichmar (1997), se trata de contribuir a crear algo que nunca existió. Por último, el tratamiento de *lo desactivado en lo inconsciente* consiste en dotar de fuerza afectiva a aquellos sectores inconscientes del paciente que han perdido dicho impulso, a través del entusiasmo, el interés y la comunicación afectiva del analista –en lo que Stern (1985) denominó *entonamiento afectivo*–.

Para finalizar, es necesario añadir a la lista de tratamientos psicoterapéuticos específicos aquellos que inciden sobre los *trastornos por déficit del objeto externo*. Killingmo (1989, 1995) denominó *intervenciones afirmativas* a aquellas que permiten devolver al sujeto un sentimiento de identidad de su self y de validez de su experiencia, ambos distorsionados por una figura externa amenazante. Tomando en cuenta las aportaciones de Killingmo, Bleichmar (1997) añade a la técnica fundamentalmente interpretativa otra serie de *intervenciones reparadoras*: la legitimación del sujeto global por encima de rasgos parciales, de fallas e insuficiencias; la catectización afectiva de la función deseante; el favorecimiento del desarrollo de nuevas capacidades en el manejo de la realidad interna y del mundo externo; y la ayuda a la discriminación entre medio patógeno, medio facilitador y medio proveedor.

4.3. El papel de la memoria en el trabajo psicoterapéutico.

Para Bleichmar (2001, 2004) la psicoterapia es como “un trabajo sobre la memoria” y, por tanto, todos los conocimientos que se acumulen acerca de esta última pueden avanzar la puesta en marcha de nuevas técnicas psicoterapéuticas. Freud (1896) ya tomaba en consideración el importante papel de la memoria, como puede apreciarse en su carta número 52 a Fliess. Pero el *enfoque Modular-Transformacional* va más allá y basa sus últimas propuestas terapéuticas, principalmente, en los recientes conocimientos que se manejan acerca de los diferentes tipos de memoria: la *memoria declarativa* y la *memoria procedimental* (Tulving y Craik, 2000). Es importante para el modelo saber cómo están organizados estos diferentes tipos de memoria y cuáles son los

límites en que la memoria procedimental puede ser reinscrita como declarativa y las consecuencias que supone esta reinscripción (Clyman, 1991; Davis, 2001; Fonagy, 1999; Westen, 1999). La memoria procedimental o no declarativa interesa al psicoanálisis, sobre todo, en lo que se refiere a las formas de inscripción de vínculos, a las reacciones afectivas automáticas frente a un otro significativo, a la operatoria de los mecanismos de defensa, etc. Stern (1998) denomina a las formas inconscientes y automatizadas de estar con los demás “conocimiento implícito relacional”. Davis (2001) añade: “Ellas operan por fuera de la percatación del individuo pero no están reprimidas o, de otra manera, no son dinámicamente inconscientes”.

Otro de los pilares de las propuestas terapéuticas de Bleichmar (2001) es el concepto de *memoria afectivamente dependiente*, referida al hecho de que se recuerda aquello que se corresponde con un estado emocional similar al que tiene el sujeto en el momento de recordar. La asociación no está basada únicamente en el significado o significante, como único vínculo considerado tradicionalmente por el psicoanálisis o la psicología cognitiva. Aplicado al ámbito de la intervención psicoterapéutica, debe tenerse en cuenta que los estados emocionales que se vayan creando en la relación paciente-terapeuta tendrán una alta incidencia en las temáticas que se recuerden y el modo de recordarlas.

Una última propuesta que Bleichmar introduce para su aplicación en la clínica psicoanalítica es el estudio de los procesos que forman parte de la estructuración de la memoria. Hasta hace poco se aceptaba la *teoría de la consolidación de la memoria*, la cual afirmaba que las memorias antiguas permanecían inalterables una vez que se inscribían de una determinada manera. Así, cuando estas memorias eran reactivadas y recordadas, se constituía una nueva inscripción que se agregaba a las anteriores, a modo de capas consolidadas y superpuestas. Pero hoy se sabe que las cosas no funcionan de ese modo (Damasio, 1994; Amini y cols., 1996; Panksepp, 1998; Kandel, 1999). Nuevos descubrimientos han llevado al compromiso con una nueva teoría, la de la *reconsolidación de la memoria*, que establece que las memorias antiguas sufren un proceso de reinscripción física en el momento en que son recordadas (Nadel y Land, 2000; Nader, Schafe y LeDoux, 2000; Sara, 2000). Recordar en el marco de una nueva experiencia, con elementos que cambian el sentido y la vivencia de la primitiva inscripción, da lugar a un cambio de ésta. Esto supone un planteamiento acorde con el

concepto freudiano de retroacción o “après-coup”: la experiencia actual reestructura la anterior y le da un significado que antes no tenía. En definitiva, en el momento de recordar se da una reinscripción de la antigua memoria, cambia de estructura –pudiendo incorporar elementos que no estuvieron en la situación original-, entrando en un nuevo estado que se conoce como *memoria en estado lábil*.

Un ejemplo de experimento con animales, que apoya la existencia de un *estado lábil* de memoria y que sustenta la teoría de la *reconsolidación*, es una prueba adicional realizada tras un condicionamiento clásico en el que un estímulo sonoro era inductor de miedo por asociación a un shock eléctrico. Si en el momento en el que se presenta el estímulo sonoro, y se reactiva la memoria que produce el miedo, se le inyecta al animal una sustancia en la amígdala cerebral –anisomycin, inhibidor de la síntesis de proteínas- el animal pierde el condicionamiento, borrándose todo recuerdo de miedo en la memoria. La pérdida de la memoria del condicionamiento se produce sólo si la sustancia se inyecta en el período preciso de la reactivación de la memoria, o momento del recuerdo, pero no ocurre si se hace fuera de ese instante. Si el momento del recuerdo fuera una duplicación de la inscripción ya existente, lo único que el anisomycin borraría sería esa nueva inscripción, persistiendo la antigua y, por tanto, la memoria de las primitivas inscripciones. Este fenómeno de reconsolidación y labilidad de la memoria no ocurre sólo para asociaciones aterradoras –lo cual abre una nueva perspectiva para el trabajo con los trastornos por estrés postraumático- sino también para conductas apetitivas (Sara, 2000), con sus implicaciones para el tratamiento de las adicciones.

El ejemplo anterior es sólo uno dentro de una amplia serie de experimentos que han llevado a los neurocientíficos a reconocer la existencia del *estado lábil* de memoria, en el cual ésta se reorganiza, y al que se accede en el momento en que la persona pretende recordar algo. La aplicación de estos descubrimientos en animales al comportamiento humano es factible si se tiene en cuenta que el psiquismo de las personas en sus niveles más básicos y primitivos se rige por leyes semejantes a las de la mente animal. Además, en favor de la incorporación de estas técnicas como argumentos válidos para la teoría psicoanalítica está la reiterada consideración de Freud hacia el condicionamiento como productor de síntomas (ejemplos se encuentran en el caso Dora, 1905, y en “Inhibición, síntoma y angustia”, 1926) o los efectos de la relación metonímica de Lacan (1966), como clara variante del fenómeno de condicionamiento.

La aplicación de todos estos conceptos a la terapia, tal y como apuntan Méndez e Ingelmo (2009), supone la apertura de un nuevo camino en la investigación de las intervenciones tendentes a modificar creencias matrices o inscripciones presimbólicas, firmemente arraigadas en la memoria. La propuesta de Bleichmar (2001) para conseguir este propósito es intentar que en la terapia se reviva cada una de las experiencias concretas que están a la base del trastorno. Pero, como aporta este mismo autor, no sería suficiente con la catarsis o rememoración intensa puesto que el único efecto que se conseguiría sería la reconsolidación de dichas experiencias. Es necesario, por tanto, que en el momento de recordar se produzca un cambio, algo nuevo que se reinscriba y de lugar a otro significado, aprovechando ese estado lábil de la memoria que los neurocientíficos han descubierto.

Bleichmar (2001, 2004) utiliza la expresión *acoplamiento de experiencias* para significar la puesta en contacto de dos experiencias con todos sus componentes, tanto perceptuales como cognitivos o vivenciales. Es una de las propuestas técnicas más innovadoras de este autor, cuyo objetivo es que en el curso del tratamiento se puedan *revivir* y *re-experimentar* determinadas situaciones en cada uno de los diferentes niveles en los que éstas se han inscrito en lo consciente y lo inconsciente. Por tanto, el pasado y la nueva experiencia deben estar juntas en la memoria para que haya reconsolidación de lo antiguo. Después será necesario que las nuevas experiencias vayan asentando el proceso a través de su repetición. Los recursos técnicos que el *enfoque Modular-Transformacional* permite poner en marcha para revivir experiencias concretas pueden ser de lo más variado, dependiendo, a veces, de la creatividad del paciente o del terapeuta: traer fotos de la infancia, videos, cartas, etc.

Un ejemplo de aplicación a la clínica de estos procedimientos sería el tratamiento del alcoholismo. Bleichmar (2001) afirma que cuando el terapeuta comunica al paciente las motivaciones o consecuencias de su adicción, ese momento terapéutico está ocurriendo en un estado afectivo que no es el estado de placer del momento del consumo. Se produciría entonces una disociación entre el estado afectivo en la terapia y el del momento en que el deseo de beber es activado. La manera de evitarlo es *recrear* en el tratamiento el momento de la activación del deseo de consumir, de la forma más vivencial posible, incluso casi alucinatoria. En el instante en que esto

sucede, entonces sí que valen las interpretaciones de las motivaciones o las consecuencias, pues se acoplarán o reestructurarán con la memoria del deseo de beber. También se puede proponer al paciente, aunque no sea sencillo de conseguir, que en el momento de tomar la copa evoque lo tratado en la sesión –y no sólo lo hablado-.

Otro ejemplo sería el uso de la técnica en los trastornos narcisistas con baja autoestima por déficit de narcisización. No es suficiente con que el terapeuta reasegure al paciente o con que ambos recorran los méritos o logros de este último. Tampoco basta la discusión de sobre las “falsas creencias” acerca de la inferioridad, en el sentido de la terapia cognitiva, puesto que se produciría una disociación entre las experiencias de inferioridad y los reaseguramientos del terapeuta. Resulta indispensable la conexión vivencial de esas experiencias de inferioridad o temor con otras experiencias del pasado, o con aquellas nunca antes vividas pero experimentadas por primera vez en la relación terapéutica.

CAPÍTULO 2

La Adolescencia y la Intervención con Grupos

1. Aproximación al concepto y situación actual.

La adolescencia es *el período evolutivo de transición entre la infancia y la etapa adulta que implica cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales* (Santrock, 2003). En la mayoría de las culturas actuales, la adolescencia se inicia alrededor de los 10 años -o incluso 13- y finaliza cuando el individuo alcanza una edad de entre los 18 y 20 años. Los especialistas en desarrollo distinguen entre *adolescencia temprana* y *tardía*. La adolescencia temprana incluye el desarrollo de la pubertad y abarca prácticamente hasta el final de la enseñanza obligatoria. Durante la adolescencia tardía, sin embargo, los principales cambios y avances se dan en cuanto a los intereses profesionales, la exploración de la propia identidad y las relaciones íntimas o amorosas.

Hall (1904), considerado el padre de la investigación científica sobre la adolescencia, caracteriza a ésta –desde una perspectiva más bien biologicista- como un período de tempestad y estrés, dominado por los conflictos y cambios anímicos. Margaret Mead (1928) determinó, más tarde, la naturaleza sociocultural de este período

tras un estudio de los adolescentes en la isla de Samoa. De manera contraria a Hall, afirma que la adolescencia no tiene por qué ser una etapa especialmente estresante si la cultura permite hacer una transición suave y gradual entre el período infantil y el adulto. Hoy en día se acepta que la condición de juventud no es uniforme y que ésta varía de acuerdo al grupo social que se considere. La adolescencia debe de abordarse desde un enfoque multidisciplinar que tenga en cuenta los diferentes contextos históricos y culturales, los cambios individuales tanto a nivel psicológico como biológico, y las interacciones grupales e interpersonales (Pardo y Corral, 2001).

Los adolescentes de hoy en día viven, en muchos sentidos, en un entorno bastante menos estable que los adolescentes de hace varias décadas (Weissberg y Greenberg, 1998) –debido a cambios familiares por separaciones, a la creciente movilidad geográfica y de residencia, a la inestabilidad laboral, el rápido crecimiento tecnológico, etc.-. Tessier (2004) explica las paradojas en las que están atrapados los adolescentes de, al menos, esta última década y que dificultan su búsqueda de identidad. El tamaño de los cuerpos juveniles es grande, ya cercano al adulto, y su acceso al instituto les hace sentir mayores. Sin embargo, son pequeños por su condición de colegiales o estudiantes (“en derecho, el adolescente no cuenta” dice Rassial; 1996). Los adolescentes siguen siendo dependientes económicamente de su familia, pero desde el punto de vista sexual son ya adultos. Esta madurez genital para la reproducción contrasta con la inmadurez afectiva con sus objetos de amor, de los que necesitan distanciarse psicológicamente manifestándolo en conductas de aislamiento en su habitación o en frecuentes salidas nocturnas. Esta situación no parece mejorar en la adolescencia tardía puesto que los estudios se prolongan cada vez más y, aunque con 18 años ya son físicamente maduros y adultos, las condiciones económicas siguen manteniendo los vínculos de dependencia con respecto a la familia. En relación a la sexualidad adolescente un estudio reciente de García-Vega y cols. (2010) revela que la mayoría de los jóvenes no se acomodan a los estereotipos de género tradicionales, definiéndose como andróginos (34.4%), lo que, junto a la masculinidad, se haya relacionado con mayor erotofilia y un número más alto de conductas sexuales.

Revisando las publicaciones recientes de artículos sobre adolescencia en nuestro país, el interés en el estudio y la búsqueda de una solución al problema del “botellón” en los jóvenes constituye el tema central de la mayoría de las investigaciones. Citando

algunos ejemplos, Gómez-Fraguela y cols. (2008) comprueban que los jóvenes que participan habitualmente en el botellón, empujados por la presión del grupo de amigos y la accesibilidad a las drogas, son los que más problemas presentan con el alcohol y otras sustancias y los que más actos vandálicos provocan. El consumo de alcohol por parte del mejor amigo es el principal indicador social de la intención y conducta de beber alcohol por parte de los adolescentes, seguido del consumo de los hermanos (Espada Sánchez y cols., 2008). Cortés, Espejo y Giménez (2008), en relación a los aspectos cognitivos implicados en la práctica del botellón, constatan que los principales motivos de su realización son el consumo en sí mismo y la diversión, al anticipar el adolescente una mejora de sus habilidades personales y un estado de euforia provocados por la bebida. Como contrapartida al estudio de los factores de riesgo en relación al consumo, se ha comprobado que una adecuada comunicación familiar es un factor de protección al mismo en la adolescencia temprana y media (Cava, Murgui y Musitu, 2008). Sin embargo, y en contra de algunos presupuestos aceptados, una elevada autoestima social se plantea como factor de riesgo asociado a una mayor conducta de beber alcohol en la adolescencia media. Fuentes y cols. (2011), ante este último resultado, aconsejan el control estadístico del posible efecto de terceras variables, como la edad, ya que apoyan y demuestran la idea del autoconcepto como estrechamente relacionado con el ajuste psicosocial en la adolescencia. Un último dato de Becoña y cols. (2011), caracteriza a los jóvenes que consumen psicoestimulantes con prototipos de personalidad Rebelde, Rudo, Opositorista y Tendencia límite.

Por último, es interesante considerar la visión que tienen de este período sus propios protagonistas. En una investigación reciente, Ridao y Moreno (2008) se preocupan de la percepción que tienen los jóvenes y sus progenitores de la adolescencia como etapa evolutiva. Los resultados concluyen que, de manera general, los padres perciben esta etapa de forma más negativa, mientras que los adolescentes son más optimistas al respecto. Al mismo tiempo, la edad del hijo o hija adolescente y el sexo del progenitor intervienen en la formación de estas percepciones entre los adultos, no ocurriendo igual entre los jóvenes. En la misma línea, uno de los resultados de la investigación de Rodrigo López y cols. (2009) fue que, en relación a los conflictos, padres y madres –en comparación con los adolescentes– se atribuyen en menor medida la causa de los mismos, declarando ésta como más incontrolable y atribuyendo a sus hijos una mayor intencionalidad hostil (sobre todo las madres). En relación al clima

social familiar de los jóvenes, un estudio de Pichardo y cols. (2002) indica que los adolescentes cuyo clima familiar es percibido como elevado en cohesión, expresividad, organización, participación en actividades intelectuales e importancia atribuida a las prácticas y valores de tipo ético o religioso, así como con niveles bajos en conflicto, evidencian una mayor adaptación general que sus iguales cuyas percepciones sobre la familia van en la línea inversa. Pero, como dice Peter Blos (2003), “sólo utilizando un entorno social más amplio, como continuación, rechazo o revisión de las pautas familiares habituales, adquiere el adolescente pautas propias estables, duraderas, acordes con su yo, y se convierte en adulto”.

2. Marcos conceptuales tradicionales y contemporáneos.

El interés por la adolescencia, como parte del estudio del desarrollo humano, se ha hecho manifiesto en las elaboraciones teóricas de los diferentes marcos conceptuales, tanto tradicionales como contemporáneos. Las *teorías psicoanalíticas* -dentro de los paradigmas tradicionales- ponen el énfasis en los mecanismos de sublimación de la energía libidinal, en los que el intelecto trata de imponer orden al creciente mundo afectivo y emocional. Freud (1905) sitúa la adolescencia dentro de la *fase genital* de su teoría psicosexual. Los impulsos sexuales sufren una reactivación, cuya fuente es ahora una persona ajena al contexto familiar; aunque los conflictos no resueltos con los padres interferirán en el desarrollo de una posible relación amorosa madura y también en el futuro funcionamiento del individuo como adulto independiente. Posteriormente, Ana Freud (1966) concederá especial importancia a los mecanismos de defensa como clave para entender la adaptación adolescente. Hoy en día, las numerosas revisiones de los teóricos psicoanalíticos contemporáneos (Luborsky, 2000; Westen, 2000) muestran una tendencia a restar importancia a los instintos sexuales en favor de las experiencias culturales, así como a reconocer un mayor papel a la conciencia del que ésta había recibido hasta entonces.

Desde otro marco teórico diferente -también tradicional-, las *teorías conductistas* se centran en las relaciones con los padres, analizando las pautas de respuesta adquiridas por el hijo a lo largo de su desarrollo y el refuerzo familiar que han recibido dichas conductas. Las *teorías contextuales*, por otro lado, intentan superar el

limitado marco de desarrollo intraindividual para analizar la influencia de las variaciones contextuales de carácter macroestructural.

Las *teorías organísmicas* tienen su máximo representante en las aportaciones de Piaget (1970). Según la teoría de Inhelder y Piaget la adolescencia se corresponde con la etapa lógico-formal del pensamiento en la cual se adquieren estructuras cognitivas que permiten resolver los problemas y situaciones más complejos. La visión piagetiana se centraría en los logros hipotético-deductivos de un adolescente, teóricamente, prototipo, pasando por alto la heterogeneidad individual y los desarrollos en otras áreas como la narrativa, la artística o el ámbito psicomotriz.

El período adolescente también es abordado desde marcos conceptuales contemporáneos como los que siguen a continuación. En primer lugar, desde la *Psicopatología Evolutiva* se atiende tanto al desarrollo normal de los adolescentes -al igual que en las teorías clásicas- como al anormal, para así entender mejor los logros alcanzados en esta etapa analizando también sus dificultades. La *perspectiva del curso vital*, además de incluir el cambio y la continuidad individual, intenta abarcar los efectos generacionales, el contexto histórico, las normas propias de cada edad, los cambios de papeles, etc. De manera también inclusiva, el *modelo de los sistemas ecológicos* trata de captar toda la complejidad de la interacción de múltiples variables como la persona, el proceso, el contexto, el tiempo y el medio (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema). Por último, y en referencia al *modelo de la bondad de ajuste*, éste pretende averiguar si hay correspondencia o ajuste entre el desarrollo evolutivo adolescente y el medio que le rodea.

3. Los cambios en la adolescencia.

Durante la adolescencia se producen una serie de cambios *neurofisiológicos* y *biográficos* que influyen en la evolución de la actividad mental y ésta, a su vez, en el resto de funciones y comportamientos de nueva adquisición. A *nivel cognitivo* el adolescente presenta un avance en la capacidad de abstracción, a la vez que el resto de habilidades intelectuales se desarrolla considerablemente. Esto se hace patente en tres esferas de conocimiento: las habilidades combinatorias, las habilidades experimentales -con la consolidación del esquema de control de variables-, y la integración de las

reversibilidades por negación y por reciprocidad en un solo sistema de doble reversibilidad. Estas nuevas habilidades permiten al adolescente desarrollar también: la formulación de hipótesis y su comprobación sistemática; la comprensión de la noción de razón entre dos magnitudes y la probabilidad; la comprensión de las relaciones de proporcionalidad entre razones; un principio de relatividad simple, que supone la comprensión de la relatividad de un movimiento de un móvil con respecto al sistema de referencia considerado; y la noción de principio, derivable del uso de la deducción.

La base de los desarrollos teóricos en el campo de la evolución cognitiva gira alrededor de las aportaciones de Inhelder y Piaget (1955). Según estos autores, la fase de las operaciones formales aparecería entre los 11 y los 12 años, consolidándose hacia los 14 o 15. El sujeto es capaz de realizar las mismas operaciones que en el estadio anterior incluso aunque los objetos no estén presentes y aunque el planteamiento del problema se haga sólo verbalmente. Dentro de esta misma fase, se distinguirían dos subetapas: la de las operaciones formales incipientes y la de las operaciones formales avanzadas. Piaget, posteriormente y en algunos casos, admite la demora en unos pocos años de la adquisición de los logros cognitivos propios de esta etapa. Sin embargo, se ha criticado a la escuela de Ginebra el que no todos los adultos alcanzan a lo largo de su desarrollo un pensamiento formal o, al menos, no en todas las áreas.

La teoría de Piaget no explica de manera adecuada las diferencias individuales que se aprecian a lo largo del desarrollo cognitivo de los adolescentes (Overton y Byrnes, 1991), documentadas anteriormente en numerosas investigaciones (Neimark, 1982). También se han considerado las operaciones formales como un paso más en la secuencia del desarrollo intelectual, pero no el último. En apoyo a la posible existencia de un quinto estadio postformal, Bruner (2004) fijó la atención en el concepto de lógica narrativa, que haría referencia al ámbito de desarrollo intelectual no formal, el cual es imprescindible para la construcción de la identidad personal. El adolescente necesita explicarse su propia vida y las transformaciones, tanto voluntarias como involuntarias, que se producen en ella. Necesita conferir a su vida unidad y propósito.

Parece, por tanto, que para un desarrollo intelectual pleno hace falta algo más que una total competencia de la lógica formal. Es lo que se vendría a denominar el uso del pensamiento dialéctico, dialógico o dinámico. Este pensamiento no formal admite la

contradicción y la dificultad de su superación; intenta desentrañar los presupuestos implícitos; reconoce la existencia de múltiples marcos de referencia y, por tanto, acepta la incertidumbre y, en último término, la imposibilidad de un conocimiento absoluto. Perry (1970, 1999) cree que el cambio hacia un pensamiento relativista y reflexivo tiene lugar en la adultez emergente -transición entre la adolescencia y el período adulto- y considera también el período universitario como fundamental para superar el pensamiento absolutista. Se ha comprobado, en la línea de estos presupuestos, que las personas que van a la universidad piensan de forma más relativista que aquellas otras que no alcanzan dicho nivel de estudios (King y Kitchner, 1994).

Desde teorías más cercanas al procesamiento de la información, Case (1992, 1998, 2000) -principal representante del enfoque neopiagetiano- amplía la clasificación de los estadios con la explicación del desarrollo cognitivo como producto de una mayor capacidad en la memoria de trabajo, debida ésta a la automatización de diversos procesos. Por otro lado, bajo los presupuestos del constructivismo social, Vygotsky (1962) enfatiza la importancia de las influencias sociales en el desarrollo cognitivo del adolescente a través de una de sus concepciones más importantes: *la zona de desarrollo próximo*. La renovación reciente de esta teoría está de acuerdo en que el conocimiento se produce dentro de un contexto e implica *colaboración* (Greeno, Collins y Resnick, 1996; Rogoff, 1998) e interacción con otras personas en actividades cooperativas (Glassman, 2001; Gojdamaschko, 1999; Kozulin, 2000; Tudge y Scrimsher, 2002).

El marco teórico del procesamiento de la información también añade concepciones sobre el funcionamiento de la mente adolescente e incluye los mejores métodos para estudiarlo (Logan, 2000). En relación a la atención, una investigación de Manis, Keating y Morrison (1980) puso de manifiesto que los adolescentes de 12 años obtenían resultados considerablemente mejores que los niños de 8 años y ligeramente peores que los jóvenes de 20 en la distribución atencional aplicada a una situación de doble tarea. La memoria a corto plazo aumenta significativamente en la primera infancia y de manera más lenta en el resto de la etapa infantil y la adolescencia. A modo de ejemplo, se comprobó que, entre los 7 y los 13 años la memoria aumenta 1,5 dígitos en tareas de recuerdo inmediato de estímulos (Dempster, 1981). Más recientemente, Swanson (1999) refirió, entre las conclusiones de su estudio acerca de rendimiento en

memoria de trabajo, un incremento considerable en la memoria operativa -tanto verbal como visoespacial- entre los 8 y los 24 años.

La adolescencia es una etapa de la vida que implica la toma de múltiples decisiones (Byrnes, 1997; Galotti y Kozberg, 1996; Parker y Fischhoff, 2002). Los adolescentes de más edad se consideran a sí mismos como más capaces a la hora de tomar decisiones que los más jóvenes, y éstos a su vez muestran mayor competencia que los niños (Keating, 1990). Quadrel, Fischhoff y Davis (1993) llegan a la conclusión de que no hay diferencia entre adultos y adolescentes en sus habilidades para tomar decisiones, las cuales, a su vez, distan mucho de ser perfectas en ambos grupos (Klaczynski, 1997). En relación a otra esfera cognitiva, el pensamiento crítico, Klaczynski y Narasimham (1998) comprobaron que, aunque éste aumentaba con la edad, sólo estaba presente en el 43 % de los jóvenes de entre 16 y 17 años, mostrando muchos sujetos sesgos a favor de sus razonamientos. Por otro lado, la previsión de consecuencias inesperadas de los actos en el futuro, o la discriminación de lo importante respecto a lo accesorio, es un logro que va más allá del período adolescente. Finalmente, se considera una meta importante, en relación al aprendizaje de los adolescentes, el ayudarles a desarrollar un pensamiento creativo (Csikszentmihalyi, 2000). Una forma de hacerlo es dejar que los jóvenes elijan sus intereses, apoyando sus inclinaciones en lugar de dictarles actividades a realizar, para no destruir su curiosidad natural (Conti y Amabile, 1999; Runco, 2000).

Aunque el adolescente haya adquirido, hasta el momento, toda una importante y compleja serie de habilidades intelectuales aún no está en completa posesión de ellas a un nivel metacognitivo. Deanna Kuhn (2000) considera que el trabajo en metacognición debería ser una de las estrategias principales para ayudar a los estudiantes de enseñanza secundaria y preuniversitarios a mejorar sus habilidades de pensamiento crítico. Dentro del nivel metacognitivo, y en cuanto a la cognición epistémica, el adolescente se encuentra en una etapa subjetivista considerando el conocimiento como incierto, ambiguo, contextual y relativista. Además es importante su nueva capacidad de imaginar mundos posibles o estados alternativos del mundo. Esto supone también un problema de cara al enfrentamiento de su posición con la de otras personas y, a su vez, en la admisión de las limitaciones del pensamiento –el cual debe someterse a la dictadura de la experiencia y de la práctica-. Esta capacidad de concebir lo posible

permite la construcción de una *identidad* propia que deberá controlar mediante esquemas cognitivos emergentes en etapas posteriores a la adolescencia. Zacarés y cols. (2009) observan una maduración en el desarrollo de la identidad especialmente durante la adolescencia tardía y en el área escolar, con mayor rapidez evolutiva en el género femenino. Erikson (1968), desde una perspectiva psicoanalítica, afirmó que en la adolescencia el desafío principal es lograr una identidad coherente, es decir, un conjunto congruente de aspiraciones y percepciones sobre uno mismo. El punto de vista contemporáneo sobre la construcción de identidad sugiere ésta como un proceso más largo, gradual y menos abrupto que la solución de la *crisis* propuesta por Erikson (Baumeister, 1991).

Para muchos autores, como Piaget y Kohlberg, el desarrollo cognitivo transcurre paralelo al *desarrollo moral*. Piaget (1974) supondría para el adolescente el uso de una moral autónoma –que aparece a los 10 años aproximadamente- frente a la moralidad heterónoma de los años previos. En esta etapa los juicios ya no son absolutistas y el individuo puede ponerse en el lugar de los otros, juzgando los actos por su intención y no por sus consecuencias. De igual manera entiende las reglas como una elaboración humana y acepta una necesaria reciprocidad para actuar de manera conforme a las mismas. Para Kohlberg (1984) el pensamiento moral entre los 10 y los 13 años podría situarse en un nivel convencional. El niño o adolescente acepta las normas porque sirven para mantener el orden y no deben ser violadas ya que ello atraería consecuencias peores. El control de la conducta es, por tanto, externo y se considera como comportamiento moral aquel que contribuye al orden social y a las expectativas que marca la cultura. A partir de los 13 años puede desarrollarse –aunque no siempre lo hace- un nivel moral postconvencional. En este caso, la moralidad quedaría determinada mediante principios y valores universales que permitirían examinar de modo crítico la moral de la propia sociedad. Se reconoce también la posibilidad de conflicto entre dos normas socialmente aceptadas. Pero, para algunos autores, la propuesta de Kohlberg pasa por alto los sesgos culturales (Glassman, 1997; Haidt, 1997; Miller, 1995). Carol Gilligan (1982, 1992), desde un enfoque moral *centrado en el cuidado* –frente al *centrado en la justicia* de Kohlberg-, opina que debería darse más importancia a las relaciones y la preocupación por los demás como origen del comportamiento moral.

El *autoconcepto* es el conjunto de representaciones que el individuo elabora sobre sí mismo y que incluye aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales. Según Rosenberg (1965), el paso de la segunda infancia a la adolescencia está marcado por cinco tendencias evolutivas. En primer lugar, disminuye la tendencia del individuo a concebirse a sí mismo a través del exterior social en beneficio del interior psicológico. También aumenta la intención de describirse en términos de relaciones y de sentimientos interpersonales en lugar de basarse en el número de vínculos. El adolescente comienza a referirse a sí mismo de manera conceptual y abstracta, disminuyendo la terminología específica y concreta. Ya no se concibe tanto de un modo global, simple y no diferenciado sino como un objeto complejo y diferenciado. Por último, su autoconcepto deja de depender exclusivamente de bases externas y arbitrarias y aumenta la fundamentación del mismo en bases autónomas y centradas en pruebas. Relacionado con el autoconcepto estaría la *autoestima*, que supone una evaluación o valoración del yo. Durante la adolescencia, el mejor predictor de la autoestima es la valoración del aspecto físico (Harter, 1989; Lord y Eccles, 1994), característica esta última que, junto a la percepción de salud y al autoconcepto general, se haya estrechamente relacionada con la satisfacción vital (Videra-García y Reigal-Garrido, 2013). El apoyo y las buenas relaciones con los padres e iguales se ha demostrado que contribuyen a elevar la autoestima (Coopersmith, 1967; Usher et al., 2000; Harter, 1987; Robinson, 1995), por lo que se recomienda el fomento de las mismas en los jóvenes, junto a la identificación de las causas de la baja autoestima (Harter, 1998), la ayuda en la consecución de logros (Bednar, Wells y Peterson, 1995) y la mejora de las habilidades de afrontamiento (Lazarus, 1991).

En los últimos años, el estudio de la adolescencia sigue siendo abordado desde múltiples ámbitos gracias a un número importante de investigaciones científicas. Rieffe y cols. (2009) demuestran una evidencia a favor de la hipótesis de que la conciencia emocional precede a los estados afectivos, los cuales, a su vez, poseen un efecto en la percepción que los jóvenes tienen sobre su salud. Por otro lado, una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales, o mayor inteligencia emocional en los jóvenes, implica mejores relaciones sociales con iguales y padres (Salguero y cols., 2011). Desde el polo opuesto, los niveles de fobia social -dentro de la población normal de adolescentes- son más altos en las chicas mientras que los chicos con puntuaciones

elevadas de ansiedad tienden a evitar y escapar más de las situaciones sociales (Inglés y cols., 2010).

En general, los trastornos más frecuentes en la adolescencia son los trastornos de conducta y de ansiedad, entre los 12 y los 15 años, y los trastornos de conducta, entre los 16 y los 18, con mayor incidencia de manifestaciones externalizantes en los chicos e internalizantes en las chicas (Navarro-Pardo y cols., 2012). A su vez, los problemas externalizantes se relacionan negativamente con las prácticas educativas positivas de los padres y positivamente, junto a los problemas internalizantes, con las prácticas educativas negativas (García Linares y cols., 2011). El estilo educativo permisivo en los hogares hace que los adolescentes manifiesten menores índices de estrés en relación a los jóvenes que pertenecen a hogares autoritarios (De la Torre y cols., 2011). También Muela y cols. (2012) han demostrado que sufrir maltrato antes de los 13 años representa un factor de riesgo para mostrar apego inseguro y psicopatología en la adolescencia.

4. Algunas variables de personalidad y correlatos socioafectivos del adolescente desde diferentes perspectivas teóricas.

Aunque esta investigación parte de presupuestos integradores –en la línea de las propuestas de Richelle (2000)-, se van a considerar también ciertas variables socioemocionales y de personalidad resultado de elaboraciones teóricas específicas en las áreas de Psicología de la Personalidad y Psicología de la Educación. Se pretende con ello, analizar facetas concretas tanto de la personalidad adolescente -estilos atributivos o motivación para el aprendizaje- como de la influencia y constitución de su red social más cercana –apoyo social percibido-.

4.1. La motivación en el aprendizaje.

Para Gonzalo Sampascual (2006) no hay aprendizaje sin motivación. El aprendizaje de los alumnos depende de tres grandes grupos de variables: las inherentes al sujeto que aprende, las relacionadas con el contenido que se aprende y las que hacen referencia al cómo se aprende. La motivación por el aprendizaje se encontraría dentro del primer grupo junto a los componentes cognitivos de la persona. Según Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978) las variables cognitivas afectan de una manera

directa y específica al aprendizaje, mientras que las motivacionales intervienen facilitando el incremento de la atención, la persistencia ante las tareas y la tolerancia a la frustración.

La motivación es la fuerza que impulsa y orienta la actividad de los individuos para conseguir un objetivo. El origen de esta activación de la conducta humana ha sido explicado desde diversas teorías. Durante el siglo XIX predominó la *corriente instintivista*, actualmente superada, que justificaba todo comportamiento en función de los instintos. La psicología científica de las décadas siguientes va afianzándose gracias a una creciente productividad teórica y práctica que en el ámbito de la motivación conduce a los siguientes desarrollos que se exponen a continuación.

La *teoría homeostática*, desarrollada por Cannon en 1932, fue uno de los primeros marcos teóricos de la motivación puesto que se remonta a las aportaciones de Claude Bernard a mediados del siglo XIX. La motivación se entendería como un proceso de equilibración en el que una carencia llevaría a una necesidad y ésta, a su vez, a un impulso que provocaría una conducta que finalizaría en incentivo. Cualquier alteración del equilibrio psicológico produce una necesidad o exigencia de reequilibración que no cesa hasta que la carencia es eliminada.

El Conductismo basa su teoría en el anterior esquema homeostático imprimiendo a la motivación un carácter extrínseco puesto que aparece determinada por la obtención de recompensas o incentivos externos. La satisfacción de las necesidades lleva a que ciertos actos y experiencias se asocien a reforzadores primarios a través del condicionamiento. Una de las teorías más importantes dentro de este paradigma autorregulativo es la *reducción del impulso* de Hull (1952). El propio Hull vio la insuficiencia de estas explicaciones puesto que algunas conductas no se activaban por carencias o necesidades previas. Algunos incentivos tienen fuerza motivacional propia por el hedonismo que desprende su obtención (siempre dependiendo de cada sujeto en particular y el momento concreto que atraviese éste).

Para las corrientes cognitivas las personas no respondemos de manera automática ante las carencias o los estímulos externos, sino que actuamos promovidos por procesos perceptivos e intelectuales que nos evoca la situación. Tolman (1932,

1951) propuso que en la conducta motivada se integraban tres tipos de variables: el motivo (carencia o necesidad de algo), la expectativa (esperanza de poder conseguir el objetivo) y el incentivo (valor que el objetivo tiene para el individuo). Festinger (1957) fundamenta la motivación en la *disonancia cognitiva* o alteración mental que se produce cuando dos ideas incompatibles entran en conflicto. La aversión que produce la disonancia cognitiva impulsaría al individuo a conseguir la consonancia o armonía de sus ideas.

Una de las teorías más destacadas de la motivación, y enmarcada dentro de la corriente cognitiva, es la teoría de la *motivación de logro* de McClelland (1951, 1961) y Atkinson (1957, 1964). La fuerza de la motivación de una persona para alcanzar cualquier objetivo es, en última instancia, el resultado del producto de tres factores: la fuerza del motivo o impulso, la expectativa o probabilidad de éxito y el valor del incentivo. A su vez, este producto se computaría dos veces puesto que la resultante de la motivación total sería la suma de dos tipos diferenciados: la motivación para lograr el éxito y la motivación para evitar el fracaso. Atkinson sostiene que en todas las personas se da tanto la motivación para lograr el éxito como la motivación para evitar el fracaso, si bien difieren en cuanto a su disposición para afrontar el riesgo. Los individuos con mayor motivación de éxito que de fracaso tienden a implicarse en tareas de dificultad intermedia. Por el contrario, cuando predomina la motivación de fracaso se eligen tareas de dificultad extrema, asegurándose el éxito para las tareas fáciles y no afectando a la estimación personal el fracaso en tareas difíciles. Esto sería extrapolable al aula en donde los alumnos con tendencia a la motivación de éxito aceptarían mejor los fracasos que aquellos con motivación de evitación de fracaso. La motivación de logro puede estimularse en el ambiente educativo pero está también comprobado empíricamente que las expectativas, el reforzamiento, el promover la independencia y confianza en sí mismo en el niño en edades muy tempranas dentro del marco familiar favorece el desarrollo de esta motivación.

Producto de la investigación sobre la motivación de logro surgió la *Teoría de la Atribución* de Weiner (1974, 1979, 1986, 1992). Esta teoría afirma que las personas en cualquier circunstancia tratan de explicarse sus éxitos y sus fracasos atribuyéndolos a distintas causas, tales como la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea o la suerte, y que esta atribución afecta a la conducta de la persona. Por tanto Weiner habla de dos

elementos: las causas o naturaleza de las inferencias y las consecuencias emocionales y conductuales. Las causas poseen un locus de causalidad (interno o externo), una estabilidad (estable o inestable) y una controlabilidad (controlable o incontrolable). Las consecuencias más positivas de estas inferencias causales en los alumnos se darían en los casos en que éstos atribuyeran su éxito a causas internas, estables y controlables. Por el contrario, las consecuencias más negativas vendrían de atribuir el fracaso a causas internas, estables e incontrolables. Diversos trabajos (Navas, Sampascual y Castejón, 1991-1996) apuntan a la existencia de relaciones significativas entre el tipo de atribuciones que realiza el alumno y su rendimiento escolar y expectativas. A su vez, es importante comprobar que el cambio atribucional es posible de cara a mejorar el contexto educativo (Dwek, 1975; Andrews y Debus, 1978; Bar-Tal, 1978).

Las explicaciones psicoanalíticas, que tuvieron una fuerte influencia en la primera mitad del siglo pasado, basan la conducta en los instintos. El objetivo principal de la actividad es la homeostasis y el hedonismo (conseguir el placer y evitar el dolor). Freud (1933) enmarca los instintos en el “ello” de su estructura de la personalidad. Para él habría dos clases de instintos: el *eros* (instinto de vida, sexualidad) y el *tánatos* (instinto de muerte, agresividad). La motivación psicoanalítica del “ello” es inconsciente y el “yo”, anclado en el principio de la realidad, reprimiría los instintos de búsqueda de placer del “ello” si éstos pusieran en peligro la autoconservación del organismo.

La psicología humanística surge a la vez que la teoría cognitiva y defiende el estudio de la personalidad a través de la introspección. La motivación o fuerza para la acción la explican en base a unas necesidades básicas jerarquizadas que mueven a la persona a la autorrealización. Desde la libertad y la autodeterminación, cada individuo en particular posee la capacidad innata de realizar su propio proyecto de vida, de llegar a ser la clase de persona que potencialmente se es capaz de ser. Los autores más importantes de esta corriente son Allport, Rogers y Maslow. La teoría de la motivación de Maslow (1968) señala siete necesidades básicas ordenadas jerárquicamente: necesidades fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y afecto, de autoestima, de logro intelectual, de apreciación estética y de autorrealización.

La motivación para el aprendizaje puede ser de tipo intrínseco o de tipo extrínseco, al igual que la motivación para llevar a cabo cualquier actividad. La motivación es intrínseca cuando los motivos que conducen al alumno hacia el aprendizaje son inherentes al propio alumno. Por ejemplo, motivos intrínsecos pueden ser la satisfacción por la propia realización de la actividad o el gusto por el conocimiento en sí mismo. La motivación es extrínseca cuando el motivo que impulsa a aprender es ajeno al propio aprendizaje, es decir, que el aprendizaje está determinado por incentivos o reforzadores positivos o negativos externos al propio alumno. Un sujeto puede, por ejemplo, estudiar para conseguir una elevada calificación o también la aprobación de sus padres.

Parece deseable que el aprendizaje se lleve a cabo por motivos intrínsecos, pues las recompensas externas pueden provocar un aprendizaje impreciso y descuidado. Pero no siempre es posible que esto ocurra en el aula y en muchos alumnos se mezclan las motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Bruner (1966), aunque no rechaza el uso del reforzamiento, sostiene que el interés por el aprendizaje solamente se mantiene cuando existe una motivación intrínseca. Ésta sería fácil de conseguir puesto que existe en los alumnos, según él, un motivo innato de curiosidad. Berlyne (1960) estudió de manera especial este motivo distinguiendo entre curiosidad perceptual (dirigir la atención hacia un estímulo novedoso del medio ambiente) y curiosidad epistémica (intento de resolver un conflicto conceptual). Otro motivo intrínseco destacado por Bruner sería la necesidad de los individuos de desarrollar sus competencias (motivación de competencia), demostrándose que las personas toman interés por aquellas actividades en las que se sienten capaces y competentes.

La motivación extrínseca fue a su vez defendida por la psicología conductista y, de un modo especial, por Skinner. Para éste, el aprendizaje es siempre función del reforzamiento. En 1954 Skinner critica a la enseñanza tradicional por la escasez de reforzadores suministrados a los alumnos. Él propone como solución la enseñanza programada en la que se presenta al alumno la información de forma secuencial y en pequeñas fracciones. Si supera el aprendizaje éste recibe, de manera inmediata y con frecuencia, una recompensa.

Según las referencias de Good y Brophy (1995), Keller (1983), Woolfolk (1987), Brophy (1987) y Alonso Tapia (1991) existen diferentes tácticas para estimular la motivación por el aprendizaje, como son: propiciar un clima relajado y de seguridad en el aula; proponer objetivos y contenidos de aprendizaje significativo; provocar la disonancia y el conflicto cognitivo; estimular en el alumno la aparición de expectativas y de atribuciones deseables; separar en el aula las actividades orientadas a servir de experiencias de aprendizaje de las actividades de evaluación; y orientar el aprendizaje de los alumnos prestando atención a las diferencias individuales.

En definitiva, una gran cantidad de estudios y aportaciones vienen a afirmar que el aprendizaje no depende exclusivamente de la inteligencia del alumno. Lozano, García-Cueto y Gallo (2000) hacen referencia a la necesidad de variables atencionales y motivacionales como imprescindibles para una verdadera asimilación, en contraste con un aprendizaje exclusivamente memorístico. Los resultados de su investigación revelan una gran relación entre los niveles motivacionales para el aprendizaje y las puntuaciones obtenidas en las pruebas de lenguas extranjeras. De igual modo, Torrano (2005) se interesa por las relaciones existentes entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de secundaria, concretamente en el área de matemáticas. En cuanto a los resultados obtenidos en el ámbito de la motivación, dicho estudio constata que los alumnos presentan una alta motivación intrínseca y que el rendimiento obtenido guarda relación con casi todos los factores motivacionales -siendo los más importantes los factores de autoeficacia académica, las metas de aprendizaje y las metas contexto aprendizaje-. Navas y cols. (2002) ponen de manifiesto que las metas en relación con los aprendizajes académicos que señalan los alumnos van diversificándose a medida que se avanza en el nivel educativo de éstos. La importancia de las metas en el afrontamiento de una tarea de aprendizaje, como determinantes de la motivación a la misma, ya fue puesta de manifiesto por la teoría de Dweck en 1986.

Otros estudios también recientes hacen referencia al tema de la motivación relacionada con el aprendizaje. La investigación de Alonso Tapia y Ruiz Díaz (2007) supone una nueva aportación al comprobar que la motivación, a su vez, modula también el efecto motivacional del entorno de aprendizaje. Esta conclusión partió del objetivo de conocer el valor motivacional del entorno de aprendizaje para, en último término, responder a la pregunta de cómo puede mejorarse la motivación por aprender. García

Legazpe (2004) elaboró un programa para la mejora de la motivación para el aprendizaje en alumnos de 1º de la ESO. Aunque los resultados de su aplicación no fueron todo lo eficaces que se esperaba, sí que se confirmó la primera de sus hipótesis: aumentará la motivación por el aprendizaje y por el incremento de competencia en los alumnos.

Esta preocupación por la falta de motivación académica de muchos estudiantes queda, también, reflejada en el artículo de Valle y cols. (2006), donde se reflexiona sobre la motivación, el aprendizaje y la LOE. Consideran la desmotivación de los alumnos como un factor central de las situaciones problemáticas que se están viviendo en la educación escolar actual. También tienen en cuenta los cambios que la sociedad ha sufrido en los últimos años, y que el sistema educativo no ha sido capaz de asumir, como posible desencadenante de esta falta de motivación. En resumen, se hace preciso analizar las variables que contribuyen a la motivación (o desmotivación) como importantes factores a tener en cuenta si queremos que se produzca alguna mejora de la situación.

4. 2. La atribución.

Algunos autores (Kelley y Michela, 1980; Weiner, 1990) diferencian dos dimensiones de la atribución: los procesos de atribución y las consecuencias de la atribución. Los *procesos de atribución* son juicios causales que realizan las personas para explicar su conducta o la de los demás, mientras que las *consecuencias de la atribución* son los efectos emocionales, cognitivos y motivacionales que afectarán la forma en que la persona se enfrentará en el futuro a situaciones similares (Pérez García, 2003).

Aunque puede considerarse el de Heider y Simmel (1944) como el primer experimento sobre atribución, posteriormente surgieron aproximaciones teóricas que intentaron explicar los factores o causas que la gente utiliza para explicar la conducta. Las teorías más importantes sobre los procesos de atribución son las de Heider, Kelley, Jones y Davis y Weiner. Heider (1958) señaló dos clases de fuerzas para explicar la acción: los factores personales (motivación y capacidad) y los factores situacionales (dificultad de la tarea, suerte u oportunidad). Por tanto, la atribución de responsabilidad

varía en función de las fuerzas ambientales o personales que finalmente posibilitan la acción.

Kelley (1976, 1971, 1972, 1973) añadió dos factores en la explicación de la conducta: la autoatribución y las fuerzas ambientales. Para este autor las causas potenciales de la conducta serían tres, las cuales a su vez provocan diferentes tipos de información: las entidades (distintividad), el contexto (consistencia) y las personas (consenso). Los posibles efectos serían el éxito y el fracaso, que se relacionan con los factores causales en función del “principio de covarianza”. De este modo, y según explicaba McArthur (1972), cuando hay bajo consenso, baja distinción y alta consistencia son más probables atribuciones referidas a variables personales; cuando la conducta es alta en consenso, distinción y consistencia se generan atribuciones a la entidad; y, por último, cuando la conducta es alta en distinción y baja en consistencia y consenso se producen atribuciones al contexto.

La teoría de la Inferencia Correspondiente de Jones y Davis (1965), en relación a las aportaciones de Kelley, lleva a cabo un análisis más detallado de las fuerzas personales y enfatiza los efectos producidos por una acción. Serían los *efectos no comunes* los que permitirían inferir las razones de las elecciones realizadas. Cuando el número de estos efectos es bajo, la causa de la conducta parece más clara; al igual que si la *deseabilidad* de los efectos es baja, puede entonces inferirse una disposición personal en la conducta lo bastante fuerte como para superar las presiones ambientales inclinadas hacia otra acción.

La teoría de la atribución de Weiner (1972, 1974, 1979, 1980, 1982, 1986, 1990, 1992; Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest y Rosenbaum, 1971) tuvo su origen en la investigación sobre la motivación de logro y en los efectos motivacionales de las experiencias de éxito y de fracaso (Sampascual, 2004). Su mayor aportación a la investigación en atribución radica en haber elaborado un modelo integrador de las adscripciones causales y de los efectos cognitivos, conductuales y afectivos, aplicado principalmente a situaciones de logro (Pérez García, 2003). Es, por tanto, la explicación más cognitiva de la motivación y considera que las personas, en cualquier circunstancia, tratan de explicarse sus éxitos y sus fracasos atribuyéndolos a distintas causas

(capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte) y esa atribución afecta a la conducta de la persona.

Según la teoría de Weiner, las causas de los éxitos o fracasos se clasifican en tres dimensiones: internas o externas (locus de causalidad), estables o inestables (estabilidad) y controlables o incontrolables (controlabilidad). Estas dimensiones generan diferentes expectativas hacia el futuro, provocan reacciones emocionales diferentes y afectan de forma distinta a la autoestima de la persona.

Weiner (1985), en relación a la figura concreta de los alumnos, destaca que las causas de atribución más frecuentes del éxito y del fracaso son la habilidad y el esfuerzo. La atribución del éxito a causas internas, estables y controlables constituye la situación más positiva para el alumno, mientras que la más negativa es el atribuir el fracaso a causas internas, estables e incontrolables (Sampascual, 2006).

Una serie de trabajos (Navas, Sampascual y Castejón, 1991, 1992, 1995; Navas, Castejón y Sampascual, 1993; Castejón, Navas y Sampascual, 1993, 1996; Sampascual, Navas y Castejón, 1994) acerca de la relación entre las expectativas y atribuciones causales y el rendimiento académico arroja los siguientes resultados: los alumnos con buenos resultados académicos atribuyen su rendimiento a la capacidad y al esfuerzo, mientras que aquellos que obtienen un rendimiento bajo lo atribuyen a la suerte; las atribuciones del alumno a la capacidad y al esfuerzo se asocian con altas expectativas de rendimiento futuro, mientras que las atribuciones a la suerte se asocian con bajas expectativas. A pesar de estos resultados, no es menos cierto que el cambio atribucional es posible (Dweck, 1975; Andrews y Debus, 1978) si los profesores destacan la importancia del esfuerzo (Bar-Tal, 1978).

Una vez analizados los procesos de atribución, es necesario estudiar sus efectos o consecuencias (cognitivas, emocionales y motivacionales) en la manera en que la persona se enfrentará a similares situaciones tiempo después. A nivel cognitivo, las atribuciones pueden afectar las expectativas futuras de la persona en contextos similares. Atkinson (1964) señala que, tras el éxito, las expectativas aumentan y, tras el fracaso, disminuyen. Aunque, según la *teoría del aprendizaje social* (Rotter, 1966; Rotter, Chance y Phares, 1972) es necesario tener en cuenta el tipo de situación, interna

o externa. El éxito obtenido debido a la capacidad interna generaría mayor grado de expectativas que el éxito producto de un hecho externo como la suerte o el azar. Igualmente, el fracaso debido a una situación externa mantiene o incluso aumenta las expectativas, mientras que el fracaso generado por una situación interna hace disminuir las expectativas futuras de éxito (Douglas y Powers, 1982; Powers y Douglas, 1983; Rotter, Liverant y Crowne, 1961).

Además del grado de internalidad percibido, el nivel de estabilidad juega también un papel determinante en el desarrollo de las expectativas futuras. La adscripción causal a factores estables provoca mayores cambios típicos en las expectativas (aumento tras el éxito y disminución tras el fracaso) que la adscripción a factores inestables (Weiner, 1980; Thomas, 1983). Incluso, teniendo en cuenta la evidencia derivada de la teoría de la atribución (Weiner, Nierenberg y Goldstein, 1976), es posible inclinarse por la dimensión de estabilidad en la determinación de los cambios en las expectativas, en lugar de la internalidad. Por último, Weiner (1990) añade también un determinante a las adscripciones causales realizadas, la *expectativa previa*.

Aparte de las consecuencias cognitivas de la atribución, existen otras emocionales o afectivas, posteriores a los procesos de atribución y anteriores a la conducta. Se trata de una aproximación cognitiva a la emoción, donde la percepción de lo que causó éxito o fracaso determina, en parte, las reacciones afectivas de ese resultado (Weiner, 1986, 1990; Weiner, Russell y Lerman, 1978, 1979). La controlabilidad se relacionaría con las llamadas emociones sociales, como la ira, la piedad, la culpa o la vergüenza. El locus de causalidad influiría en la autoestima. Por último, la estabilidad estaría más relacionada con las consecuencias cognitivas, o cambio en las expectativas futuras, aunque puedan llevar asociadas emociones como la esperanza o el miedo.

Alonso Tapia y Mateos (1986) proponen la “teoría atribucional” de Weiner como una de las de mayor aceptación para explicar la motivación humana en general y la motivación con que los alumnos afrontan el aprendizaje y el trabajo escolar en particular. Según esta teoría, el éxito y el fracaso provocan respectivamente respuestas emocionales positivas y negativas, pero si los resultados son inesperados, negativos o de gran importancia, las personas tienden a preguntarse por las causas que los han

determinado y a buscar respuestas a tales preguntas (Wong y Weiner, 1981; Alonso Tapia y Pardo Merino, 1986). Pero, de cara a la intervención psicológica, no sólo es interesante conocer las atribuciones específicas que el sujeto lleva a cabo ante determinados hechos, sino si tales atribuciones son consistentes a través de distintos momentos y situaciones. Habría que evaluar entonces los llamados “estilos atributivos” (Metalsky y Abramson, 1981).

Puede haber tantos tipos de estilos atributivos como causas a las que atribuir los hechos que se tratan de explicar. Las causas, a su vez, pueden clasificarse dentro de distintas dimensiones (interno-externo, estable-variable, controlable-no controlable, general-específico) (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Weiner, 1979, 1986; Alonso Tapia, 1983), definiéndose entonces los estilos atributivos en función de tales dimensiones. El conocimiento de tales estilos atributivos parece especialmente relevante en el contexto de la evaluación que con fines psicopedagógicos se realiza con frecuencia en el ámbito escolar, dado que algunos de estos patrones son especialmente perjudiciales puesto que contribuyen a desmotivar a los alumnos, haciendo que no se esfuercen y que tiendan a evitar todo lo relacionado con la escuela (Alonso Tapia y Sánchez García, 1986).

4. 3. El apoyo social.

Desde mediados de los 70 se ha venido produciendo un gran aumento de las investigaciones en torno al apoyo social y su relación con el bienestar psicosocial y el afrontamiento de situaciones estresantes (Caplan, 1974; Cassel, 1974; Cobb 1976). La autoestima y la capacidad de los individuos para afrontar de manera adecuada situaciones difíciles y estresantes son afectadas positivamente por el hecho, real o percibido, de sentirse escuchados y aceptados como personas (Lin y Ensel, 1989; Herrero, 1994; Cava, 1995; Musitu et al., 2001). Es indudable la importancia de disponer de gente cercana y de confianza a la que poder contar experiencias, problemas o dificultades, teniendo la libertad de expresar emociones y de pedir opinión y, sobre todo, en un contexto de mutua escucha y aceptación.

El apoyo social, por tanto, hace referencia al conjunto de aportaciones emocionales, materiales, informacionales o de compañía que la persona percibe o recibe

de distintos miembros de su red social (Gracia, Herrero, y Musitu, 1995). Es más, según Hegelson (1993) y Kessler (1991), parece que el apoyo percibido presenta una relación más clara en cuanto a impacto beneficioso en el ámbito concreto de la salud que el apoyo realmente recibido. Pero, como propusieron Kahn y Antonucci (1980) en su “metáfora del convoy”, en cada etapa evolutiva de la vida de un individuo las personas que componen su entorno social van variando, así como también la importancia que se les concede como fuente de apoyo.

En relación a los adolescentes y su adaptación al entorno, uno de los principales recursos de que disponen para afrontar los cambios propios de su edad es el apoyo que perciben de su red social (Musitu et al., 2001; Demaray y Malecki, 2002; Levitt, GuacciFranco y Levitt, 1993), la cual evoluciona a través de las propias subetapas que componen la adolescencia (Furman y Buhrmester, 1992). Se ha constatado que aquellos adolescentes que perciben mayor apoyo de sus padres usan estrategias de afrontamiento más efectivas, tienen una mejor autoestima y cuentan con mayores competencias sociales (Barrera y Li, 1996; Musitu et al, 2001).

En relación a lo anterior, algunos autores han estudiado, bajo diferentes hipótesis, la conexión que existe entre la percepción de apoyo de los padres y la percepción de apoyo de los iguales (Beest y Baerveldt, 1999; Martínez y Fuertes, 1999). Fuligni y Eccles (1993) han sugerido un modelo complementario, al constatar que aquellos adolescentes que poseen una mayor participación en la toma de decisiones familiares y una mayor autonomía e independencia, buscan más apoyo y consejo en sus amigos que en su familia. Por otro lado, Dekovic y Meeus (1997), y anteriormente Gold y Yanof (1985), observaron relaciones positivas entre el apoyo parental y una mayor satisfacción en las relaciones con los iguales. Y ello debido a que las relaciones familiares proporcionan un aprendizaje en habilidades sociales y en esquemas interpersonales que facilitan o dificultan las relaciones entre los compañeros de la misma edad. Otros autores que apoyan la calidad de las relaciones familiares como factor favorecedor del desarrollo de unas relaciones susceptibles de proveer apoyo social, es decir, íntimas, significativas y duraderas son Van Aken y Asendorpf (1997), Honess y Robinson (1993), Sánchez-Queijada y Oliva (2003). Es cierto que los padres regulan el contexto social del niño y del adolescente, potenciando o inhibiendo su acceso a recursos sociales fuera de la familia (Parke, 2004). Influyen, por tanto, en una

selección positiva o negativa del grupo de iguales a través de un mayor o menor grado de coerción, control y afecto (Engels, Knibbe, De Vries, Drop y Van Breukelen, 1999; Simons, Chao, Conger y Elder, 2001).

A pesar de los estudios anteriores, existen muy pocas investigaciones que hagan hincapié en cómo el contexto familiar y el de relaciones personales del adolescente se articulan en la predicción de conductas de desajuste como el consumo de sustancias. Desde el análisis de las fuentes proveedoras de apoyo (Van Aken, Van Lieshout, Scholte y Branje, 1999) y en lo que se refiere al consumo de sustancias, se han observado tanto relaciones de riesgo -el bajo apoyo familiar se relaciona con un elevado consumo de sustancias en los hijos adolescentes (Mc Gee, et al., 2000)-, como relaciones de protección -el alto apoyo familiar se relaciona con un bajo consumo de drogas por parte de los jóvenes (Farrell y Barnes, 1993; López et al., 1998; Musitu y Cava, 2003)-. Además, diversos autores han encontrado relaciones positivas entre el apoyo de los iguales y del novio/a y el consumo de alcohol (Ciriano, Bo, Jackson y Van Mameren, 2002; Musitu y Cava, 2003), y han constatado que la disponibilidad del apoyo de una persona adulta (como un profesor o un vecino) se ha relacionado con efectos protectores frente al consumo de cannabis (Zimmerman y Bingenheimer, 2002).

Cabe la duda, como expresan algunos autores, de que la relación entre características familiares estresantes y conductas de riesgo en la adolescencia no sea directa y unidireccional y esté mediada por terceras variables (Butters, 2002; Peiser y Heaven, 1996). Estas otras variables constituirían potenciales factores de riesgo o de protección que aumentarían o disminuirían la importancia de la relación entre las variables familiares y las conductas problemáticas en los hijos (Jackson, Sifers, Warren y Velásquez, 2003). Si se considera el apoyo social como un recurso de protección frente a la implicación del adolescente en conductas de riesgo, algunos estudios han planteado efectos moderadores, es decir, elevados niveles de estrés interactuando con altos niveles de apoyo se relacionan con reducidos niveles de conducta desajustada (Jackson y Warren, 2000). Otros estudios han sugerido más bien efectos mediadores, o consecuencias beneficiosas del apoyo social en el ajuste del adolescente independientemente de los niveles de estrés que éste experimente (Graham-Bermann, Coupet, Egler, Mattis y Banyard, 1996; Carter Guest y Biasini, 2001). Y aunque ya en 1986 Baron y Kenny señalaron la necesidad de diferenciar estos dos tipos de efectos en

la investigación psicosocial, todavía existen trabajos recientes (Ciriano et al, 2002) en los que resulta confuso analizar los efectos mediadores y moderadores de terceras variables en la predicción del consumo de sustancias en adolescentes.

En definitiva, distintos autores están de acuerdo en que la amplia variedad de interpretaciones y operacionalizaciones del constructo de apoyo social podría estar a la base de la inconsistencia de los resultados de investigación cuando se analiza el efecto protector de esta variable (Jackson y Warren, 2000). Por esta razón, es conveniente realizar estudios que clarifiquen el papel del apoyo social como recurso protector y más aún cuando son escasos los trabajos llevados a cabo en esta línea. Jiménez, Musitu y Murgui (2006) aportaron resultados al respecto que muestran que el apoyo social no media la relación entre características familiares y consumo de sustancias. Por otro lado, el apoyo procedente de la pareja predice positivamente el consumo, mientras que el apoyo de la figura paterna lo hace negativamente. Este último resultado corrobora una investigación anterior de Musitu y Cava (2003) en la que una mayor percepción de apoyo paterno se relacionaba con un menor ánimo depresivo y menor consumo de sustancias por parte de los adolescentes, teniendo también en cuenta que el análisis de los datos revelaba una disminución de la percepción de apoyo de los padres a partir de la adolescencia media, al tiempo que un incremento de la percepción de apoyo de la pareja.

5. Apuntes sobre intervención grupal.

En respuesta al amplio número existente de definiciones de *grupo social*, algunos autores (Cartwright y Zander, 1971; Shaw, 1989) optaron por clasificar dichas definiciones en función de diversos criterios: perceptivo-cognitivo, motivacional, organizacional, de interdependencia y de interacción. Estos criterios resultan válidos para referirse a grupos pequeños, pero existen también estudios muy importantes que buscan identificar los mínimos atributos que están a la base de cualquier tipo de grupo, grande o pequeño (Tajfel, 1978). En esta línea, Turner (1990) define el grupo en relación a tres criterios: *de identidad o perceptivo cognitivo*, en el que los individuos comparten una identidad social siendo conscientes de ello; *de estructura social*, u organización y estabilización de las interrelaciones; y *de interdependencia*, necesaria para conseguir ciertos objetivos y reforzante además en sí misma. Brown (1988) añade a

estos criterios el reconocimiento, por parte de los otros, de la existencia del grupo para que éste se conforme como tal.

Pero más allá de las diversas definiciones de grupo propuestas en las últimas décadas (Lewin, 1963; Tejada, 1997; Villa-Bruned, 1998; y Schafers, 1984, entre otros), resulta interesante considerar las razones por las cuales los individuos tienden a agruparse. Shaw (1989), a modo de ejemplo, enumeró los siguientes motivos: satisfacción de necesidad/es individual/es, atracción interpersonal, personalidad, nivel económico, raza y compatibilidad de necesidades. Espada (2001) afirma que los grupos ofrecen modelos de comportamiento social, proporcionan sentimientos intensos y apoyo social y dan respuesta a necesidades específicas.

Sin embargo, antes de profundizar en las ventajas y beneficios de “lo grupal”, es necesario aclarar a nivel terminológico conceptos muy utilizados en el área de las intervenciones grupales que no se han diferenciado convenientemente. Aguilar Idáñez (2000) distingue entre *trabajo con/de/en grupos*, *técnicas grupales* y *dinámica de grupos*. El trabajo en grupo es, según esta autora, una realización colectiva de una actividad dentro del marco de una interacción mutua. Las técnicas grupales son “los instrumentos que aplicados al trabajo en grupo, sirven para desarrollar su eficacia y hacer realidad sus potencialidades” (Ander-Egg, 1998). Por último, la *dinámica de grupos* haría referencia a las interacciones y procesos generados dentro del grupo mismo, lo que, en opinión de la mayoría de psicólogos sociales, sería diferente de la simple suma de fuerzas individuales. Pero, como apuntan también Canto y Montilla (2008), el término *dinámica de grupos* se utilizaría, de forma abarcativa, para referirse a los métodos prácticos de trabajo en grupos. Además se le considera, a veces, sinónimo de la psicología de grupos, constituyendo, en la práctica, un área interdisciplinar donde intervienen psicólogos, sociólogos, antropólogos, pedagogos, trabajadores sociales, etc. (Forsyth, 2006).

Garaigordobil (2000) hace hincapié en la influencia que la dinámica de grupos – tanto a nivel de fenómeno como de método- tiene en la personalidad y comportamiento de los individuos que lo componen. La dinámica de grupos provoca procesos de cambio en áreas tales como las actitudes, los sentimientos, las percepciones de uno mismo y de los demás, además de servir para el diagnóstico y tratamiento de las alteraciones de la

personalidad. Al igual que el psicoanálisis, la dinámica de grupos busca operar un cambio en los individuos para mejorar su adaptación y, por tanto, puede considerarse como un método de cura terapéutica. Para Muchielli (1977) el cambio que fomenta la dinámica de grupos opera a tres niveles: *a nivel del yo*, *a nivel del papel social* y *a nivel de las organizaciones sociales*. *A nivel del yo* se da un aumento en la autoconciencia, percibiéndose las propias reacciones y sentimientos y los efectos que uno mismo provoca en los demás. También se hacen igualmente conscientes los sentimientos y reacciones de los demás y las consecuencias que éstos tienen en nosotros. Aparece un cambio de actitud hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el grupo, adquiriéndose una serie de habilidades sociales que se traducirán en unas relaciones interpersonales más satisfactorias. *A nivel del papel social* hay una mayor percepción del mismo en cada individuo, asumiendo este último, de manera progresiva, una creciente responsabilidad en los procesos de cambio. Se modifica, además, la actitud hacia el propio rol, el de los demás y hacia las relaciones sociales en el ámbito socioprofesional, mejorando de manera eficaz el conocimiento social en este área. *A nivel de las organizaciones sociales* se produce un aumento en la valoración de los efectos de la dinámica de grupos, a la vez que se toma conciencia de los problemas organizativos en los organismos sociales. Se da además un cambio de actitud, desarrollándose la capacidad para resolver problemas de la organización que, finalmente, llevará a una mayor eficacia de los organismos sociales por acción de estos pequeños grupos.

Aunque la dinámica de grupos produzca cambios terapéuticos en los individuos, no siempre ha habido un acuerdo en aplicar sus principios al grupo terapéutico. Kadis y cols. (1969) recogían la discusión entre los partidarios del uso de la dinámica de grupo, para la terapia con el mismo (Foulkes, 1957; Ezriel, 1952; Frank, 1957; Bach, 1957; Durkin, 1957), y sus detractores (Slavson, 1957; McComarck, 1957; Wolf y Schwartz, 1960), los cuales consideraban la dinámica de grupos como un proceso más aplicable al ámbito escolar, las plantas industriales y el trabajo en cooperación, en contraposición al ámbito clínico, pues aminoraba los procesos psicoterapéuticos en el grupo. Durkin (1957) y Foulkes (1957) intentaron superar la aparente dicotomía que la dinámica de grupos tenía en relación a la terapia de grupos. El primero de estos autores apunta al fundamento dinámico común de todos los tipos de grupos: la psicología de la interacción del ego. Las fuerzas del grupo y las fuerzas terapéuticas, por lo general, se refuerzan mutuamente pero, a veces, pueden funcionar en direcciones opuestas.

Foulknes (1957) y Spotnitz (1957), de manera independiente, declararon que todo acontecimiento grupal comprende a todo el grupo, aunque aparentemente esté limitado a uno o dos de los participantes. En cualquier caso, y cómo se verá más adelante, es un hecho que la psicoterapia grupal, a lo largo de toda su historia, se entrelaza y funde –en algunos casos- con el origen y evolución de la dinámica de grupos.

Como recogen Ávila, García y Rubí (2004), citando a Monod (1970), se puede decir que la *psicoterapia de grupo*, al igual que otros muchos acontecimientos, surgió del *azar* y la *necesidad*. La historia de esta disciplina se ordena y elabora según criterios de diferentes autores, entre los que destacan Foulkes (1963), Cartwright y Zander (1971) o Sbandi (1973). Pese a esta diversidad -y como señala Villegas (2005)-, existe un amplio consenso en atribuir a Pratt (1907, 1908) la iniciativa de haber formado los primeros grupos de pacientes con finalidades terapéuticas. Se trató de una intervención psicopedagógica a tuberculosos, basada en el modelo médico tradicional, donde se favorecía la *dependencia* con respecto al líder (el médico) y la *sugestión* para adherirse a sus consejos y al tratamiento en general. Otro autor destacado en los comienzos de la terapia de grupo, que sigue una similar línea de intervención, es Lazell (1921) con sus grupos de pacientes esquizofrénicos a los que daba conferencias para su posterior discusión. La participación de estos pacientes en los debates era un buen indicio terapéutico y, a diferencia de otras técnicas más impositivas como la de Pratt, la relación en estos grupos era más igualitaria y la intervención del terapeuta más didáctica y fraternal. Si bien en los comienzos de la historia de los grupos se trabajó bajo un modelo médico, en años posteriores, algunos autores (Allport, 1924; Sherif, 1935; Asch, 1951; Freedman y Fraser, 1966; Milgram, 1960, 1966) se interesaron por el efecto que el grupo tenía sobre el individuo y sus reacciones, pero adoptando, esta vez, un marco exclusivamente empírico y descriptivo.

La figura clave en la transformación de los grupos psicopedagógicos en grupos terapéuticos fue Moreno (1924, 1953, 1957, 1960). Este autor introdujo los términos de *psicoterapia de grupo*, *encuentro* y *comunicación interpersonal*. Creó el *psicodrama* como técnica terapéutica en la que a través del “teatro de la espontaneidad” se recreaban escenas de la vida cotidiana que producían un efecto inmediato de *catarsis* en la persona. Gracias al grupo, las personas encarnan sus conflictos y descubren su espontaneidad perdida, cuya ausencia provoca la enfermedad. Las relaciones del

Psicodrama y la terapia de grupo con el Psicoanálisis no fueron fáciles en un primer momento, aunque a la larga se han demostrado muy productivas (Villegas, 2005). Igualmente, aunque Lewin (1936, 1940) es considerado el padre de la dinámica de grupos, fue en realidad su principal impulsor, tanto en el ámbito académico como experimental, pues el verdadero fundador de la misma no es otro que el propio Moreno (Canto y Montilla, 2008).

Además de perfeccionar la dinámica de grupo, Lewin ha contribuido a la psicología social moderna con la *teoría de campo* en la que sostiene que cada objeto queda definido de una forma determinada por el contexto total en que está incluido (Gómez y Canto, 1997). Lewin era un psicólogo gestaltista que investigó con sujetos humanos aplicando el método experimental. Inspirados en el análisis de la dinámica de grupo llevado a cabo por Lewin, Bradford y Lippit crearon en 1946 unos laboratorios de entrenamiento social, llamados grupos T, cuya finalidad era ajena a propósitos terapéuticos. El método de aprendizaje del grupo T parte de una situación informal sin planes prefijados para conseguir, en definitiva, ejercitar las habilidades básicas necesarias para que el individuo funcione en el grupo como agente de cambio. La actividad del grupo T se enfoca en el presente y pretende que cada individuo descubra varios aprendizajes: *cómo soy, cómo me ven y cómo veo yo a los demás*. A ello se llega a través de la invitación a expresar las propias emociones en un contexto en el que la franqueza es lo más importante del grupo (Aronson, 1975).

En la década de los sesenta se produjeron una serie de cambios socio-culturales, sobre todo en los Estados Unidos, que llevaron a la evolución y transformación de los grupos T en *grupos de crecimiento personal o grupos de encuentro*. Uno de los laboratorios dedicado al estudio de los grupos T –el de Murphy y Price, fundado en 1962- fue especializándose en la organización de estos grupos de crecimiento personal, que algunos de sus líderes llegaron a denominar “terapia de grupo para gente normal” (Wechsler, Messarik y Tannenbaum, 1962). La atención al material emocional, siempre dentro del “aquí y ahora”, llevó a la conclusión de que los problemas que arrastran las personas “normales” tienen que ver con las limitaciones que impone la sociedad al crecimiento personal y/o la autoactualización. Los síntomas de este “síndrome cultural” eran la tensión, la inseguridad, la soledad y la apatía. Los grupos de encuentro, por tanto, debían facilitar el desarrollo del máximo potencial de crecimiento o

autorrealización (Maslow, 1954). Los métodos terapéuticos usados por la corriente humanista en el trabajo con grupos van más allá de la expresión verbal y utilizan la *catarsis emocional*, la *expresión corporal*, el *arte*, el *masaje sensitivo* y los *ejercicios bioenergéticos*, entre otros. A modo de ejemplo, Schutz (1967, 1989) fue uno de los más importantes autores que introdujo masivamente el uso de técnicas no verbales en los grupos. En esta misma línea de trabajo destacan el surgimiento de los *Grupos de Encuentro* de carácter no directivo de Rogers (1970), la *Terapia Gestalt* de Perls (1970) y el *Análisis Transaccional* de Berne (1964). El mismo Rogers, frente a los beneficios del trabajo con este tipo de grupos, apuntó también algunos fracasos que podían producirse debido a, entre otras causas: el no mantenimiento del cambio producido por el grupo y la falta de elaboración completa de los problemas revelados al sí mismo.

Mientras que en EE.UU. fueron principalmente psicólogos sociales los interesados en primer lugar por la dinámica de grupos, en Europa, y concretamente en Gran Bretaña, fue la corriente psicoanalítica la que mostró un mayor acercamiento hacia la dinámica de grupos (Canto y Montilla, 2008). Según Espada, García y Rubí (2004), se le atribuye a Simmel (1918) el ser pionero en utilizar el esquema referencial psicoanalítico en grupos de terapia. Trató con el trauma psíquico y las neurosis de guerra en soldados, esperando que cualquier abreacción individual repercutiese beneficiosamente en el resto de los miembros del grupo, los cuales supuestamente habían compartido escenas muy similares. Kadis y cols. (1963) mencionan también los ensayos de Burrow (1926) en los que se utilizaron conceptos psicoanalíticos aplicados a la terapia de grupo. Según este último autor, el aislamiento del individuo durante el tratamiento podía destruir su sentimiento de relación con su grupo o sociedad. Durante el trabajo con grupos relativamente grandes también advirtió de la aparición de material verbalizado en las sesiones individuales, así como de otras dimensiones tradicionales del psicoanálisis individual como la transferencia y los mecanismos de defensa. Además el mayor mérito del grupo, para Burrow, era su potencial para conseguir la disminución de la resistencia del paciente frente al proceso de tratamiento.

A principios de la década de los treinta, Wender (1936) emprendió el uso de la terapia de grupo psicoanalíticamente orientada en un marco clínico, como respuesta a la necesidad de perfeccionar el tratamiento de ciertos tipos de enfermedades leves que recibían además tratamiento individual. Descubrió que los pacientes se expresaban más

libremente y descubrían mayor material conflictual en las sesiones individuales cuando también se sometían a la psicoterapia de grupo. De igual manera, Schilder (1936) prescribió tratamientos conjuntos de terapia individual y grupal. Este autor intentó analizar las *ideologías* de los pacientes, formadas en la vida en comunidad y en las situaciones de grupo. Su técnica se centraba en el *insight* del individuo sobre su pasado histórico y sus características personales. Como pionero de la psicoterapia psicoanalítica en grupo, tuvo que enfrentarse a ciertas dificultades tales como la imposibilidad de la asociación libre en los grupos o los problemas contratransferenciales que surgían al tener que representar el terapeuta dos roles diferentes adaptados a las necesidades específicas de cada contexto (individual vs. grupal).

Tiempo después Slavson (1950) retomaría la “Psicoterapia psicoanalítica de grupo”, cuyo objetivo era tratar psicoanalíticamente al individuo *en* el grupo, de manera equivalente a la situación psicoanalítica individual. La contribución más original de este autor es el uso de técnicas basadas en la actividad extraverbal y el juego, ubicadas dentro del trabajo con grupos de niños. Dentro de esta llamada “escuela americana”, también Wolf (1950) defendió que el psicoanálisis en grupo no era más que un psicoanálisis individual aplicado en un marco grupal. Como innovación, entre otras, creó la sesión alterna, que es una sesión de grupo regularmente programada pero sin la presencia del terapeuta, lo cual facilitaba la autoexpresión de algunos pacientes y daba la oportunidad al grupo de funcionar como tal al margen de la dependencia creada frente a la figura “paternal” del profesional de la clínica.

Tras estas primeras experiencias, fueron acumulándose, poco a poco, sucesivos descubrimientos que llevaron al surgimiento de un nuevo lenguaje que consideraba al grupo como-un-todo. Es, sobre todo, con las figuras de Bion (1948), Foulkes (1975) y Pichon Rivière (1975, 1978), que comienza a escribirse una auténtica historia contemporánea de la psicoterapia psicoanalítica *de* grupo. En Inglaterra, Rice (1977) y Bion (1948) crearon, alrededor de los años 50 del siglo pasado, el Instituto Tavistock de Relaciones Humanas donde, a partir de planteamientos psicoanalíticos, se reproducen en las dinámicas de grupo los aspectos conflictivos de la situación grupal. Se asume que el conflicto con la autoridad es el más importante de la dinámica grupal y es, además, especialmente relevante en la constitución de la personalidad del ser humano. Por tanto, el objetivo principal de los grupos de Tavistock era el proporcionar a los participantes

una oportunidad única para aprender sobre el liderazgo y ponerse en contacto con sus propios problemas de relación con la autoridad (Rice, 1977). Evidentemente, el interés hacia la autoridad por parte de los psicoanalistas dedicados a la dinámica de grupos proviene de las aportaciones del mismo Freud (1921) al análisis de los grupos, los cuales estaban determinados, en último término, por la constitución psíquica del ser humano. Bion (1948) entiende el grupo como una fantasía de los individuos en estado regresivo. En su globalidad, la concepción de este autor es afín a la teoría de Klein (1984) y, por ello, el grupo se concibe como un sustituto del *seno materno*, cuya afectividad no procede de un vínculo, sino de instintos de apropiación (vida) o destrucción (muerte).

En el Instituto Tavistock de Rice y Bion las técnicas utilizadas fueron diversas. En 1957 se organizó una técnica denominada “reunión” en régimen de internado dirigida por Rice y apoyada por otros instructores, los cuales simbolizaban la máxima autoridad dentro del grupo. A su vez, este programa estaba formado por otra serie de técnicas y actividades, tales como: el grupo de estudio, formado por alrededor de 10 personas, que dialogan sin contenido preestablecido, y cuya tarea principal es poner en contacto al propio grupo con su inconsciente y así provocar intuiciones válidas y profundas (López-Yarto, 1997), centrándose más en los aspectos grupales que en los interpersonales; el grupo grande, de unos 40 o 50 miembros, y presente desde el comienzo, en el que se intentan estudiar las relaciones personales y grupales en un grupo en el que existen subgrupos previos y las relaciones cara a cara son más difíciles; y los ejercicios prácticos conformados por el ejercicio intergrupar, en el que el grupo se relaciona sin sus instructores, y el grupo de aplicación, formado por personas con intereses profesionales semejantes.

En referencia al marco teórico adoptado, Bion es claramente diferente del creador del *Grupo-Análisis*, Foulkes (1975); diferencia que, sin embargo, apenas existe entre ambos en relación a la práctica terapéutica. Foulkes hace hincapié en la noción de *situación*, como un “todo social” formado a partir de las comunicaciones y relaciones entre los miembros. En el *Grupo-Análisis*, siete u ocho miembros se reúnen, durante hora y media, junto al analista, que no da ningún tipo de instrucción y que exhibe una actitud similar a la mostrada en la psicoterapia clásica individual. Las contribuciones de los miembros del grupo deben ser espontáneas, dentro de un ambiente de participación

activa, simulando el proceso de la asociación libre del tratamiento individual (denominada “libre discusión flotante” en la terapia de grupo). Todas las comunicaciones y relaciones son tenidas en cuenta como parte de un campo total de interacción o *Matriz grupal*. En definitiva, el objetivo último del tratamiento va dirigido al individuo, a través del análisis del material producido en el grupo y las acciones e interacciones entre sus miembros, siempre buscando, además del contenido manifiesto, aquél otro que se supone inconsciente.

Por último, son de destacar las aportaciones de Pichon Rivière (1975, 1978) que recopilaron sus seguidores, pues fue éste un profesional de la psicoterapia más preocupado por la intervención activa en el sufrimiento de sus pacientes que por la elaboración de un completo sistema teórico. Pichon Rivière propone el *modelo de Cono invertido* que permite evaluar los procesos de un grupo para promover el cambio, definido éste como “la modificación de estructuras relativamente estables” (Bleger, 1958). El cambio posee seis constantes en referencia al grupo: la pertenencia, la cooperación, la pertinencia, la comunicación, el aprendizaje y el telé o afecto a distancia. Para incitar al cambio y manejarse en la práctica clínica, todo psicoterapeuta debe poseer el ECRO (*Esquema Conceptual Referencial y Operativo básico*), que incluye ideas sobre la teoría de campo de Lewin (1936) y multitud de elementos pertenecientes a las distintas ciencias del hombre. Un ECRO grupal es el objetivo a conseguir en psicoterapia de grupos. Pichon también concluye que la enfermedad mental no es la enfermedad de un sujeto, sino la enfermedad de la familia. Finalmente, su trabajo lleva a crear el *Grupo Operativo* que, como recogen Espada, García y Rubí (2004), es “el grupo que, centrado en una tarea, se propone la movilización de estructuras estereotipadas y la resolución de las dificultades de aprendizaje y comunicación, debidas al monto de ansiedad que genera el cambio. Los roles, fijos al comienzo, deben configurarse en liderazgos funcionales u operativos, en el aquí-ahora de la tarea”.

5. 1. La intervención con adolescentes.

Tras haber realizado una breve aproximación a la terapia de grupo y su evolución, resulta necesario centrarse a continuación en el ámbito de *intervención con adolescentes*, el cual posee diferencias, pero también aspectos comunes, con el trabajo

en grupos de adultos. Por ejemplo, el *counseling*, como marco de intervención que puede apoyarse en diferentes teorías psicológicas, se aplica tanto a jóvenes como a sujetos de mayor edad. Se diferencia, entre otras cosas, del trabajo del psicólogo clínico en que brinda ayuda psicoterapéutica y promueve el despliegue de las potencialidades de las personas normales (no consideradas como pacientes y, por tanto, exentas de patología). Para ello, utiliza en sus tratamientos algún tipo de técnica psicológica o combinación de éstas. Morganett (1995), tras una dilatada experiencia de trabajo con grupos de *counseling* para jóvenes, afirma que éstos proporcionan una atmósfera de aceptación, ánimo y sana experimentación para nuevas conductas. Ya que en la vida en sociedad, los niños juegan, aprenden y se socializan en grupos, pueden, a su vez, emplearse éstos para lograr una educación psicológica (Seligman, 1982). De igual manera, los compañeros ejercen una gran influencia en los adolescentes, por lo que el grupo de *counseling* incrementa la posibilidad de que los jóvenes intenten practicar nuevos comportamientos realizados y modelados por sus pares y por otras personas significativas para ellos (Gazda, 1989).

Morganett (1995) diferencia los grupos educativos, en los que se ofrece información y contenidos cognitivos a un grupo amplio, de los grupos de *counseling*. Estos últimos se centran principalmente en los sentimientos y en la resolución de los aspectos afectivos, ya sea con un carácter de ayuda a quien padece problemas de conducta o de personalidad, o bien únicamente con un propósito preventivo. Pero esta distinción terminológica no siempre parece tan clara puesto que para algunos autores la intervención psicoeducativa sirve también a similares propósitos. Aciego y cols. (2003) señalan que la intervención psicoeducativa se caracteriza por ser una acción sistemática y organizada que se desarrolla preferentemente en el marco de la escuela con cuatro objetivos básicos: prevención, corrección, optimización y compensación de aspectos psicológicos y/o educativos que afectan al alumnado. Estas intervenciones, efectuadas normalmente a través de paraprofesionales, tienen una temporalidad breve y son muy específicas en cuanto al objetivo de intervención (Román y García, 1990).

Al hilo del cambio de perspectivas pedagógicas ocurrido en España en las dos últimas décadas, y de las exigencias tanto de los padres como de la sociedad en relación a la educación psicosocial de los menores, se ha venido realizando un continuado esfuerzo de investigación para elaborar programas de intervención en el ámbito

psicológico, muchos de ellos relacionados con la adaptación social de los alumnos (Díaz Aguado, 1992; Monjas Casares, 1993; Moraleda, 1995; Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1994; Valles, 1994). Moraleda (1998) advertía del bajo nivel de convergencia de estas investigaciones, de la escasez de intervenciones en relación a la edad adolescente y de la poca eficacia, en general, de los programas utilizados. Entre algunas de las posibles causas, generalmente metodológicas, de esta pobre eficacia de las intervenciones es de destacar la siguiente: el uso de la competencia social como un concepto restrictivo al considerarla únicamente como un conjunto de “habilidades observables y objetivamente analizables”, en las que se concede importancia primordial a sus aspectos funcionales (habilidades para presentar quejas, para pedir favores, etc.) y sus elementos atomísticos y conductuales (modos de mirar, de mantener la postura, de hablar, pasos concretos adecuados, etc.) (Caballo, 1988; Goldstein y cols., 1980; Kelly, 1987; Michelson y cols., 1983; Trower y cols., 1981).

Parra y cols. (2009) contemplan que el modelo de déficit, o prevención de conductas de riesgo, en que se basaban la mayoría de las intervenciones dirigidas a la población adolescente, está actualmente siendo sustituido por otro de competencia que pretende promover el desarrollo en esta etapa evolutiva. Además recalcan la progresiva mayor conciencia de las actividades extraescolares como importante recurso para estimular la competencia. Para poder investigar dentro de este contexto de desarrollo positivo adolescente se están creando tanto un modelo de competencias (Oliva y cols., 2010) como escalas de valores o autoinformes (Antolín y cols., 2011). Pero si se contextualiza el trabajo grupal psicoterapéutico con adolescentes dentro del ámbito educativo, es necesario hacer referencia a la perspectiva psicosocial de este último y al grupo-aula como sistema de relaciones socioafectivas. Partiendo de las reflexiones de Garaigordobil (2000), puede decirse que, aunque el objetivo de los profesionales de la educación sea la formación y el desarrollo integral de las personas, en la práctica se da un claro centramiento hacia el aprendizaje cognitivo y de conocimientos. Sin embargo, la vida afectiva en las aulas es un claro potenciador de todos los recursos humanos. De ella depende el clima humano, en el cual se producen los fenómenos educativos, y a ella se refieren muchas de las más importantes metas de la escuela (Ortega, 1990).

Dentro del paradigma ecológico, y desde una perspectiva sistémica, el grupo-aula puede ser considerado como el ecosistema básico de relaciones humanas donde se

produce el proceso educativo y, el cual, es escenario o nicho social del que se espera el progreso de todos sus miembros (Santos, 1989). En el escenario social del aula se articulan las diferentes dimensiones psicológicas que dan lugar al proceso de enseñanza/aprendizaje, y esto se entiende desde un marco en que la personalidad del individuo se considera constituida en relación a la interacción con otros y dentro de un proceso dinámico de organización social. Ya el interaccionismo simbólico de Mead (1934) consideraba la construcción del *self* como producto de la experiencia de relación social, no dejando nunca la propia identidad de ser social, pues está compuesta de relaciones experimentadas y representadas internamente a través de códigos simbólicos que constituyen el pensamiento y, a su vez, expresada a través de la comunicación y la interacción. Por ello, el grupo-aula es considerado como una unidad psicológica que proporciona a sus miembros motivación, estímulos y recursos para regular su actividad de progreso, a veces de forma adecuada y otras inadecuada.

Aunque esta investigación se centra en la intervención con sujetos no clínicos y estrechamente ligados al contexto escolar, resulta también interesante considerar otros resultados importantes encontrados dentro del ámbito clínico como los del estudio de Lacasa (2008). Este autor analizó la relación entre el vínculo y la patología en una muestra de 129 adolescentes que participaban en psicoterapia grupal en un Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil. Posteriormente recogió los resultados a nivel del vínculo, funcionamiento mental y síntomas percibidos tras un tratamiento psicoterapéutico de grupo. Sorprendentemente, y en contra de las hipótesis previas, fueron los adolescentes con vínculo inseguro los que obtuvieron un mayor nivel de mejora en los síntomas percibidos tras el tratamiento, en relación a los adolescentes seguros. Lacasa, por tanto, concluye que la evaluación del vínculo afectivo en la adolescencia puede enriquecer el diagnóstico y la comprensión clínica de los casos, así como ayudar en la planificación y realización del tratamiento.

Stipek, de la Sota y Weishaupt (1999) recogieron en su artículo la entonces creciente aceptación de que el aprendizaje y el ajuste futuro del adolescente estaban condicionados por su desarrollo y experiencia psicosocial. Considerando los cambios de la adolescencia como etapa evolutiva, propusieron un programa preventivo de intervención para preadolescentes, integrado en las actividades de clase, en orden a evitar potenciales conductas de riesgo y autodestructivas como problemas con la

alimentación, tabaquismo, consumo de alcohol, hábitos sexuales perjudiciales y violencia.

Son programas dirigidos a la mejora de ciertas conductas de riesgo concretas, como las expuestas en el párrafo anterior, los más abundantes en la bibliografía referida a la intervención con adolescentes. Por ejemplo, en el área del consumo de drogas se han elaborado diversos programas específicos, impartidos por los propios profesores dentro del ámbito escolar, que han mostrado su efectividad para reducir el consumo (Conrod, Steward, Comeau y Maclean, 2006; Conrod, Castellanos y Mackie, 2008; O'Leary-Barrett, Mackie, Castellanos-Ryan, Al-Khudhairy y Conrod, 2010). También se han hecho intentos por crear una escuela segura implementando un programa que redujese las relaciones de agresión (Nixon y Werner, 2010) y acabase con el problema del *bullying* o acoso escolar (Gázquez, Pérez, Cangas y Yuste, 2007). Igualmente, las conductas agresivas y de interrupción por parte de una muestra de adolescentes en situación de riesgo disminuyeron apreciablemente gracias al Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1985) que Escartí y cols. (2006) pusieron en funcionamiento.

En 1995 Wassef y cols. llevaron a cabo un análisis para comprobar la efectividad de los programas escolares y comunitarios, desarrollados en los cinco años anteriores y dirigidos a paliar la angustia emocional de los estudiantes y sus problemas de conducta. Las intervenciones propuestas hasta ese momento adolecían de varias limitaciones entre las que se encuentran: la escasa definición de la población de estudio; el malestar o angustia emocional no era incluido como un criterio; focalización excesiva en las variables conductuales y en ciertos tipos de población o problemáticas; no se tenía en cuenta la opinión de los estudiantes acerca del problema y apenas existían evaluaciones de seguimiento más allá del test inmediato a la finalización del programa. Años después, Buddeberg-Fischer, Klaghofer, Reed y Buddeberg (2000) llevaron a cabo un programa de promoción de la salud en institutos que provocó cambios sistémicos estructurales en la relación profesor-alumno debido a las características de participación e interacción que el programa otorgó a la misma. Esto, a su vez, redujo la sintomatología física y psicológica de los adolescentes, a la vez que aumentó su actitud crítica hacia el clima de enseñanza y el estrés escolar. Aparte de las recomendaciones generales que Black y Krishnakumar (1998) proponen para mejorar la salud mental y el

bienestar en sujetos jóvenes, Cuijpers y cols. (2006), tras un previo metanálisis sobre el asunto, recomiendan la evaluación y la temprana intervención en las escuelas para reducir los efectos negativos de la depresión en niños y adolescentes.

Algunos estudios (Ruini, Ottolini, Tomba, Belaise, Albieri, Visani, Offidani, Caffo y Fava, 2009; Tomba, Belaise, Ottolini, Ruini, Bravi, Albieri, Rafanelli, Caffo y Fava, 2010) inciden en la promoción del bienestar psicológico de los jóvenes desde programas integrados en las instituciones escolares que logran tanto aumentar el bienestar como reducir ciertas señales de malestar como la ansiedad y la somatización. Otros estudios, sin embargo, se centran en aspectos concretos que influyen positivamente en el bienestar de los alumnos de secundaria, como la mejora y desarrollo del autoconcepto (Alonso García, 1999), el entrenamiento en habilidades sociales (Camacho Gómez y Camacho Calvo, 2005; Garaigordobil, 2001), la mejora de la convivencia (del Barrio y cols., 2011) y/o la estimulación del afrontamiento adaptativo, la regulación emocional, las habilidades interpersonales y la autonomía responsable (Cingolani y Castañeiras, 2011).

Los valores y las conductas prosociales conforman un área del desarrollo personal a la que varios autores han prestado especial atención implementando programas que provocan cambios positivos en la empatía, realización social (Aciego de Mendoza, Domínguez Medina y Hernández Hernández, 2003), percepción, valoración y aproximación a los demás (Romersi, Martínez y Roche, 2011). Además, en el mismo programa de Aciego de Mendoza y cols. (2003), el PIECAP, se conseguían también resultados favorables en cuanto a la capacidad de afrontamiento, la operatividad y realización en el quehacer, el autoconcepto y la autoestima, sobre todo en adolescentes de mayor edad (15 a 18 años). El PIECAP (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990), o Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal, es un programa instruccional de corte cognitivo-emocional que promueve la realización personal y social de los adolescentes abordando una serie de temas: la importancia de tener proyectos; el trabajo y el ocio como fuentes de realización personal; el disfrute de las relaciones interpersonales; la implicación solidaria en la mejora de la sociedad y el afrontamiento de los problemas como alternativa constructiva frente a la evasión de la realidad y, en especial, frente a la drogadicción (Domínguez, 2001). Asociado a esta intervención, Franco y cols. (2011) recomiendan un programa de entrenamiento en

conciencia plena (mindfulness) que generó un impacto positivo en las medidas de crecimiento y autorrealización personal en una muestra de adolescentes.

Además del PIECAP, se han desarrollado otros programas de intervención para adolescentes con objetivos similares, como el PDP (Programa de Desarrollo Personal), encaminado a promover el desarrollo de los educandos en las áreas de afectividad, cognición, comunicación y actitudes y valores, bajo el marco de una educación personalizada (Martínez Otero, 1999). Igualmente existen programas de intervención educativa con adolescentes para mejorar la adaptación y la personalidad, pero en el caso concreto de jóvenes en situación de riesgo y marginación, como el programa de Sagaseta de Ilurdoz y Capote Morales (2002). Estas autoras registran una reducción significativa de la indisciplina y la culpabilidad, tras la aplicación de la intervención, así como otras mejoras en la adaptación personal, social y familiar.

Por último, un programa de intervención psicológica con adolescentes muy destacado y, a la vez, completo y exhaustivo es el ya mencionado de Garaigordobil (2000) para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos. La implementación más importante de este programa se llevó a cabo con 125 sujetos experimentales, dando lugar a una serie de resultados positivos. Por un lado, se incrementaron las relaciones amistosas y prosociales, la conducta asertiva, las conductas de consideración por los demás, las conductas de liderazgo, la empatía, el autoconcepto y la autoestima, la imagen de los compañeros del grupo, las estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales conflictivas y la capacidad de analizar sentimientos. Por otro lado, disminuyeron significativamente las conductas de ansiedad-timidez, las de timidez-retraimiento, las cogniciones prejuiciosas, la ansiedad estado-rasgo y la conducta antisocial o inhibición del aumento.

6. Orientación psicopedagógica de la acción tutorial.

Al igual que aparece en el marco legal educativo español, para Mañú (2006) una de las principales tareas de las instituciones de enseñanza dentro del horizonte educativo es formar personalidades fuertes y equilibradas. Aunque es responsabilidad de todo profesor, de manera especial la misión del tutor consiste en crear un clima de exigencia amable; ayudar a actuar con libertad responsable; ayudar a desarrollar al máximo las

capacidades intelectuales; forjar personalidades firmes y estables; detectar y corregir carencias de personalidad; desarrollar ideales; desarrollar habilidades sociales; formar la voluntad; educar los sentimientos; detectar y corregir problemas de aprendizaje y decidir cuándo hay que acudir al experto. Para estos propósitos, y desde una perspectiva un tanto humanista, Gil Martínez (1998) propone 33 sesiones de reflexión para fomentar los valores humanos y el desarrollo personal dirigido principalmente al trabajo dentro de las tutorías de Educación Secundaria y en las Escuelas de Padres. Este autor estructura una secuencia de Información-Lectura-Estudio, Reflexión-Análisis-Diálogo y Actuación-Autorregulación de conducta en el desarrollo de los siguientes diez valores: la persona, la tolerancia como respeto activo, la libertad, el valor de la autoestima, la reflexión crítica, la justicia, el respeto al medio ambiente, la solidaridad, el diálogo y la comunicación en grupo y el amor y la amistad.

La Orientación psicopedagógica se plantea “como un proceso de ayuda continuo y sistemático dirigido a todas las personas en todos sus aspectos, poniendo énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales)” (Álvarez y Bisquerra, 1996). Además sería impensable y ateo, como afirma Rodríguez Espinar (1993), plantear la orientación al margen de la actividad docente.

Longás y Mollá (2007) profundizan en la función orientadora que debería desarrollar todo centro educativo en cuanto institución y proyecto, yendo más allá de las tareas particulares de asesoramiento y orientación por parte de los tutores y orientadores, su fundamento epistemológico y ciertas consideraciones organizativas. Para estos autores la acción tutorial es compartida puesto que consiste en una tarea orientadora en la que todo el equipo de educadores pertenecientes a un centro tiene una serie de responsabilidades. La acción tutorial se desarrolla en un doble nivel de intervención: *macrointervenciones* y *microintervenciones*. Las macrointervenciones, con un efecto indirecto sobre los alumnos, son intervenciones educativas globales llevadas a cabo por los órganos de dirección-gestión y por los órganos asesores en materia psicopedagógica. Las microintervenciones, por el contrario, se centran en el

plano cotidiano y son llevadas a cabo por los profesores y tutores en contacto directo con los alumnos. Las sesiones de tutoría serían un subtipo de microintervención.

La acción tutorial posee una dimensión específica, desarrollada por los tutores del centro y apoyada por los jefes de estudios y el SAP (Servicio de Asesoramiento Psicopedagógico), y una dimensión más general, o acción tutorial compartida, que compete a todos los educadores y órganos de la escuela (Longás y Mollá, 2007). Igualmente, es importante considerar la relación con las familias como factor fundamental que se incluye en el concepto amplio de acción tutorial. El Plan de Acción Tutorial, intergrado en el Proyecto Curricular de Centro, define objetivos, líneas de actuación y ámbitos de intervención tutorial más allá de las clases programadas de tutoría.

Pastor (1995) caracteriza una acción tutorial eficaz y eficiente como sistemática, coherente, sistémica, continua, abierta y flexible. La elaboración del Plan de Acción Tutorial parte de la identificación de las necesidades de los alumnos y del contexto para planificar una acción tutorial cuya finalidad fundamental es favorecer la personalización y la formación integral de todos los alumnos, apoyando su desarrollo autónomo. Las tres líneas principales de trabajo del Plan de Acción Tutorial serían las estrategias de aprendizaje, la orientación académico-profesional y el desarrollo socioafectivo.

Para fomentar un adecuado desarrollo afectivo es función de la orientación realizar un diagnóstico a nivel psicológico de los principales rasgos de personalidad de los alumnos, sus intereses, actitudes y motivaciones que determinan su modo de ser y de actuar (Sampascual, 1999, 2006). El desarrollo socioafectivo implica el aprendizaje de cómo los alumnos pueden llegar a ser personas autónomas, responsables y comprometidas. Para favorecer una integración personal y social saludable de los alumnos se contemplan varios bloques temáticos como la cohesión grupal, la afectividad y la sexualidad, la participación en la vida de la escuela, la educación para la salud, el tiempo libre y las habilidades sociales. Así, cualquier tema o conflicto psicológico que se pueda generar dentro del contexto de la escuela debe ser respondido prioritariamente desde la mejora pedagógica de las relaciones educativas (Longás y Mollá, 2007).

Álvarez González (1995) destaca dos modelos a potenciar dentro de la orientación: el de programas y el de consulta y formación. En el ámbito más restringido del trabajo con los alumnos la tutoría individual, que permite un acompañamiento y apoyo personalizado al proceso que cada alumno va realizando, complementa y optimiza la orientación que se da desde la tutoría grupal. El grupo, a través de una buena dinámica liderada por el tutor, será un lugar de referencia para el alumno donde éste pueda expresarse, autoafirmarse y desarrollar un verdadero aprendizaje social. La acción tutorial busca generar sentimientos de pertenencia, colectividad y confianza dentro del grupo, ayudando también a gestionar normas internas al mismo que garanticen la tolerancia, el respeto mutuo y el sentimiento democrático entre los alumnos.

Planteamiento del Problema

CAPÍTULO 3

Objetivos e Hipótesis de la Investigación

1. Objetivos generales.

Los objetivos generales de esta investigación parten del conocimiento acerca de la funcionalidad tanto de la psicoterapia analítica como de la intervención o dinámica de grupos. Para Ávila (2004) el término psicoterapia psicoanalítica abarca un diverso número de prácticas que combinan los objetivos psicoanalíticos (de auto-observación, descubrimiento del mundo subjetivo, auto-conocimiento, sentido de sí mismo y logro de una identidad personal) con los psicoterapéuticos (alivio sintomático, capacidades funcionales y estructurales, cambios en los patrones de relación y experiencia subjetiva de cambio).

Hugo Bleichmar (1994, 1997, 2001) remarca textualmente como objetivo central de la psicoterapia psicoanalítica la consecución de dos funciones diferentes, pero estrechamente relacionadas: “la ampliación de la conciencia y la modificación de lo inconsciente”. La experiencia emocional del vínculo terapéutico resulta un factor decisivo para el cambio. Sin embargo, este autor señala la necesidad de no caer en la

omnipotencia de pensar que todo puede ser vivido en la relación con el analista y que la fantasía en la transferencia equivale a la experiencia real con el objeto (Méndez e Ingelmo, 2009). En consecuencia, una de las funciones del terapeuta será ayudar a elegir los tipos de vínculos e intercambios relacionales que harán que ciertas memorias procedimentales se inscriban (Bleichmar, 1999), es decir, que nuevas experiencias que satisfagan a los sistemas motivacionales queden grabadas en lo inconsciente.

Estas experiencias enriquecedoras, que complementan la labor de la psicoterapia individual, pueden desarrollarse a través de la acción de las diferentes formas de terapia de grupo o de programas grupales de intervención. Entre la abundante bibliografía sobre el tema, Canto y Montilla (2008), ven como posibilidades que pueden brindar las técnicas grupales las siguientes: conocerse mejor a uno mismo y a los demás; conocer la dinámica y el funcionamiento de los grupos; desarrollar la eficacia de las actividades grupales y lograr la madurez del grupo y la de sus miembros.

A modo de resumen y síntesis, y teniendo en cuenta lo anterior, este proyecto plantea como objetivos generales los siguientes:

- Reconocer las necesidades a nivel psicológico de los adolescentes, conceptualizándolas desde un enfoque teórico integrador y no reduccionista que tome en cuenta toda la complejidad del psiquismo y la motivación humanas.
- Ofrecer oportunidades de desarrollo y mejora del equilibrio y bienestar psicológico a través de diversas experiencias programadas con los otros, que impriman en la memoria –consciente e inconsciente- una nueva manera de sentir y ver el mundo más beneficiosa y adaptativa.

2. Objetivos específicos.

- Conocer el nivel de desarrollo de los diferentes sistemas motivacionales que conforman la personalidad de los adolescentes y evaluar, a su vez, diversas características de estos últimos en referencia su ámbito social y académico.

- Diseñar e implementar un programa de intervención que contribuya a la mejora de la estructuración psíquica de los adolescentes a través de una mayor toma de conciencia de sus propios procesos psicológicos y de la experimentación de nuevas vivencias que lleven a modificar los patrones desadaptativos inconscientes en cada uno de sus sistemas motivacionales.
- Comprobar la efectividad del programa de intervención a través de una nueva evaluación de las variables de personalidad consideradas.

3. Hipótesis de partida.

1. El programa de intervención psicológica mejorará la percepción y el sentimiento interno de equilibrio y bienestar con la propia sexualidad-sensualidad, valorada ésta en su dimensión de representación mental.
2. Los adolescentes tendrán, tras el programa de intervención, una mayor valoración de sí mismos reflejada en un adecuado balance en las representaciones y ambiciones narcisistas, la autoobservación y la severidad crítica consigo mismos.
3. Los adolescentes, a través de vivencias individuales y grupales durante el transcurso del programa de intervención, desarrollarán una mayor conciencia sobre su necesidad y motivación de apego que se pondrá de manifiesto en un progresivo mayor desarrollo de patrones relacionales o estilos afectivos seguros.
4. El programa de intervención psicológica aumentará la motivación de hetero-autoconservación, es decir, la tendencia y acción hacia la protección de la vida, el cuidado, la satisfacción de las necesidades y la protección contra los peligros, tanto en uno mismo como en relación a las demás personas y seres vivos del entorno natural.
5. Los adolescentes que hayan participado en el programa de intervención psicológica tendrán mayores habilidades de regulación psicobiológica, tanto en la capacidad de alcanzar la vitalidad y el entusiasmo necesario para llevar a cabo determinadas

acciones, como en la función de control de la ansiedad en momentos de tensión psíquica o también en el manejo de ciertas funciones biológicas como el apetito, el sueño, la tensión arterial, etc.

6. Los beneficios con respecto a los sistemas motivacionales de la personalidad que genere la participación en el programa de intervención serán mayores que aquéllos que puedan afectar a otras variables más sociales o académicas como la motivación de aprendizaje, el estilo atributivo o el apoyo social percibido.

Método

CAPÍTULO 4

Método

1. Diseño

Las variables, grupos y momentos del estudio aparecen reflejados en la siguiente tabla número 1.

Tabla 1.
Diseño de la investigación.

Grupo	Momento		
	Pretest	Entrenamiento	Postest
Experimental	O ₁ O ₂ O ₃ O ₄	Sistemático	O ₁ O ₂ O ₃ O ₄
	O ₅ O ₆ O ₇ O ₈		O ₅ O ₆ O ₇ O ₈
Control	O ₁ O ₂ O ₃ O ₄	Ausente	O ₁ O ₂ O ₃ O ₄
	O ₅ O ₆ O ₇ O ₈		O ₅ O ₆ O ₇ O ₈

Nota: O₁: Motivación de apego. O₂: Motivación narcisista. O₃: Motivación de regulación psicobiológica. O₄: Motivación de hetero-autoconservación. O₅: Motivación sensual-sexual. O₆: Motivación de aprendizaje. O₇: Estilo atributivo. O₈: Apoyo social percibido.

La presente investigación sigue un diseño cuasiexperimental de dos grupos independientes con pretest y postest, según la clasificación de Campbell y Stanley (1966). Estos autores sistematizaron los diseños cuasiexperimentales para casos como este, relacionados sobre todo con la Psicología Aplicada, en el que existe una

intervención específica o variable independiente que pretende afectar a otra dependiente (al igual que en los diseños experimentales), pero cuyos grupos de estudio no se pueden organizar por asignación aleatoria.

2. Participantes y contexto.

La descripción de la muestra de participantes presenta dos divisiones: la muestra piloto y la muestra de participantes definitiva. Para obtener el primer par de conjuntos de estudio se seleccionaron dos grupos scout de la ciudad de Valladolid que hicieron el papel de experimental y control en la prueba. El grupo experimental contó con 9 sujetos y el control con 10. La edad media de la muestra fue de 15.32 años, con un rango de 14 a 17, escolarizados entre los cursos de 2º, 3º y 4º de ESO. Dentro del total de la muestra las mujeres suponían 13 de los 19 miembros y los hombres, los otros seis. Entre el grupo experimental hay que destacar tres casos particulares, con una situación sociofamiliar algo diferente, que quizá hubiera podido influir en la personalidad de estos individuos. Por un lado, estaban dos hermanos adoptados y, por otro, un sujeto que vivía en un piso tutelado debido a la mala situación familiar de su hogar. Pero, en general y a grandes rasgos, la muestra se puede considerar como perteneciente a una población de nivel socioeconómico medio que comparte la inquietud de participar en un movimiento “scout” (de orientación cristiana), pero que asiste a diferentes centros educativos situados en varios distritos de la población de Valladolid.

En cuanto a la muestra definitiva de estudio, está compuesta en su totalidad por 126 participantes, alumnos de tres centros educativos de la provincia de Murcia. La edad media de la muestra es de 15.78 años, dentro de un rango que varía desde los 15 a los 21. Los sujetos están escolarizados en tres niveles diferentes de enseñanza, 4º ESO, 1º Bachillerato y 2º PCPI, habiendo obtenido una nota media en el anterior curso académico de 6.6, en una escala de 0 a 10. Estos sujetos fueron elegidos mediante muestreo incidental, asignando de manera aleatoria los seis grupos-aula seleccionados a cada una de las condiciones experimentales.

En función de los objetivos de la investigación, se seleccionaron 50 alumnos pertenecientes a tres aulas para el grupo experimental, lo que significa el 39.7% de la muestra, y 76 alumnos de otras tres aulas para el grupo control, conformando el 60.3%

restante. La distribución por sexos según las condiciones experimentales fue la siguiente: 27 varones (54%) y 23 mujeres (46%) dentro del grupo experimental, y 42 varones (55.3%) y 34 mujeres (44.7%) dentro del grupo control. Dentro de lo que supone el contexto de centros educativos en la región de Murcia, la muestra integra grupos de sujetos con diferentes condicionantes y características sociodemográficas asociadas de manera importante a la zona en la que viven y se hayan escolarizados.

De los tres centros educativos participantes en la investigación y situados en las comarcas de Huerta de Murcia y Campo de Cartagena, uno de ellos está ubicado en un entorno urbano. Es un centro privado-concertado de reciente creación (finalizado en Agosto de 2006) que destaca por su integración y atención a la discapacidad, su disponibilidad de recursos técnicos e instalaciones de calidad y por la baja ratio profesor-alumnos. Escolariza a alumnos de los 3 a los 18 años y también a aquellos con necesidades educativas especiales de los 3 a los 21 y con necesidades educativas específicas (superdotados) de los 3 a los 18. Debido a los pocos años de funcionamiento, va ampliando poco a poco su oferta educativa. Actualmente posee tres aulas de infantil, siete de primaria, cuatro de secundaria y nueve unidades de aulas especializadas para la atención e integración de alumnos con necesidades educativas especiales. También ofrece Programas de Iniciación Profesional y la posibilidad de cursar Ciclos de Grado Medio, como Bachillerato y Ciclos de Grado Superior. El centro se ubica hacia las afueras de la capital de Murcia lindando con tres barrios, uno de los cuales está sufriendo una transformación y expansión urbana y poblacional que permite la incorporación de un gran número de nuevas familias. El perfil humano del alumnado está en consonancia con la zona en la que se ubica el centro, caracterizada por su nivel socioeconómico medio. Los alumnos son, en su mayoría, hijos de trabajadores autónomos, obreros y empleados por cuenta ajena. En los últimos años también se ha producido un incremento de población inmigrante asentada en la zona que ha hecho crecer el número de alumnos de este colectivo.

Los otros dos centros corresponden a áreas rurales, aunque con diferentes características. El primero de ellos está situado en la zona centro del núcleo rural más extenso e importante de la región, con dimensiones propias de una ciudad. Es un colegio concertado de Educación Infantil, Educación Primaria y ESO, y privado de Bachiller, que sigue un ideario católico, potenciando la educación en valores basada en el

Evangelio, la tolerancia y el diálogo constante entre todos los miembros de la Comunidad Educativa. Tiene un número importante de alumnos puesto que hay tres aulas por curso académico desde 1º de Educación Infantil hasta 2º de Bachillerato. Debido a su céntrica ubicación, la mayoría de las familias con hijos escolarizados en el centro son de nivel socioeconómico medio-alto. Por el contrario, el último centro, ubicado en un entorno y ambiente rural más marcado, tiene alumnos pertenecientes principalmente a familias de nivel socioeconómico bajo.

Este centro es un Instituto público de Enseñanza Secundaria situado en el extrarradio de un núcleo rural de unos 15.000 habitantes. Los alumnos provienen de familias que residen en la propia localidad y en pedanías y municipios cercanos y cuya fuente principal de ingresos proviene del trabajo, mayormente en el área peri-urbana, en actividades como la construcción, hostelería, comercio y otros servicios. La oferta educativa del centro incluye el nivel de ESO, Diversificación Curricular, dos ramas de Bachillerato, PCPI y tres Ciclos Formativos. El nivel educativo del centro resulta bajo o muy bajo, debido a que la enseñanza del profesorado debe adaptarse a las características de unos alumnos que provienen de un entorno socioeconómico y cultural bajo y con un alto porcentaje además de jóvenes pertenecientes a diferentes etnias y nacionalidades y otra pequeña proporción de sujetos con discapacidad.

3. Variables e instrumentos de recogida de datos

3.1. Variables Dependientes.

La motivación de apego.

Según el creador del término (Bowlby, 1969), el *apego* sería una necesidad del ser humano que le lleva mantener vínculos con otras personas. Bleichmar (1997) considera el apego como una de las cinco motivaciones básicas en que se estructuran los contenidos de la mente. Aunque la relación privilegiada de apego es la que se conforma entre la madre y el niño a los pocos meses de nacer éste, la tendencia a la formación de vínculos con otras personas se mantiene a lo largo de toda la vida. Fruto de experiencias tempranas con las figuras significativas, se conformará en cada individuo una manera de relacionarse afectivamente con los demás. Delgado y cols. (2011), en un estudio acerca

del apego adolescente, comprueban que el apego hacia los iguales aumenta con el paso del tiempo, existiendo mayores niveles del mismo en aquellos jóvenes que recordaban un alto afecto parental. En la modificación de este patrón relacional, cuando exhibe un estilo inseguro, reside uno de los objetivos principales de este programa de intervención. El instrumento de evaluación utilizado para dicho propósito es el siguiente:

- *Cuestionario de apego adulto*

El *Cuestionario de apego adulto* fue diseñado por Melero y Cantero (2005) y está compuesto por 40 ítems con una escala de respuesta que va del 1 (completamente en desacuerdo) al 6 (completamente de acuerdo). Son cuatro los factores en que saturan los resultados:

1. “Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo”. Formado por 13 ítems que evalúan aspectos tales como baja autoestima, miedo al rechazo, dependencia, preocupación por las relaciones y problemas de inhibición conductual y emocional.
2. “Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad”. Es un factor que agrupa 11 ítems referidos a la tendencia al enfado, rencor, hostilidad y posesividad.
3. “Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones”. Son 9 ítems relativos a la sociabilidad, facilidad para expresar sentimientos, estrategias bilaterales de resolución de conflicto y confianza a la hora de contar problemas a los demás.
4. “Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad”. Este último factor, formado por 7 ítems, mide una elevada necesidad de individualidad, prioridad de la autonomía frente al establecimiento de lazos afectivos y evitación del compromiso emocional.

De estos cuatro factores, el tercero de ellos está relacionado con la seguridad afectiva o apego seguro, mientras que el primero, segundo y cuarto factores hacen referencia a la inseguridad afectiva o apego inseguro.

El estudio de la fiabilidad del cuestionario se llevó a cabo mediante índices de consistencia interna aplicados a las 4 escalas del instrumento, en concreto utilizando el coeficiente alpha de Cronbach. Los resultados muestran unos índices de .86 para el primer factor, .80 para el segundo, .77 para el tercero y .68 para el cuarto. El análisis de la validez descubre la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones promedio de las escalas del “Cuestionario de Apego Adulto”; resultado que se corresponde con las diferencias también señaladas por la literatura sobre el apego y con los grupos de apego obtenidos por el “Cuestionario de Relación” (CR, Bartholomew y Horowitz, 1991).

Las autoras del cuestionario, Melero y Cantero (2005), consideran la evaluación de los estilos afectivos adultos como un tema complicado desde sus orígenes, debido, entre otras cosas, a la complejidad cognitiva del adulto y a la menor variedad de situaciones capaces de activar su sistema de apego. Basan su trabajo en la teoría del apego de Bowlby (1969), para centrarse posteriormente en investigaciones posteriores sobre el apego adulto (Bartholomew, 1990; Bartholomew y Horowitz, 1991) que consideran una tipología de cuatro estilos afectivos: *huidizo-temeroso*, *preocupado*, *seguro* y *huidizo alejado*.

A continuación se presentan las tablas que permiten interpretar los resultados del cuestionario. La primera de ellas incluye los factores con los ítems que pertenecen a cada uno. De entre estos últimos, hay que considerar los que puntúan de forma inversa a la hora de corregir, como son el 11, 21, 25 y 35.

Tabla 2.
Ítems del “Cuestionario de Apego Adulto” distribuidos por factores.

Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo.	3, 8, 10, 12, 14, 18, 21, 23, 26, 30, 34, 37, 39.
Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad.	2, 4, 7, 9, 13, 17, 20, 24, 29, 31, 36.
Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones.	1, 5, 11, 16, 27, 32, 35, 38, 40.
Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.	6, 15, 19, 22, 25, 28, 33.

En función de la puntuación media en cada escala obtenida por los sujetos que responden al cuestionario, se puede clasificar a cada individuo dentro del par de categorías *apego inseguro vs apego seguro*. Los autores del cuestionario establecen un perfil para ambos tipos de apego en función del nivel y puntuación media obtenidos por la muestra de estudio en cada escala del cuestionario. Por ejemplo, una persona que mostrase *apego inseguro* debería tener un alto nivel de “baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo”, una “resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad” y una “autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad” entre moderadas y altas, y una baja o moderada “expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones”. La forma de analizar el perfil de *apego seguro* es la misma siguiendo la lectura de la tabla siguiente.

Tabla 3.
Seguridad/Inseguridad afectiva en función del análisis de dos conglomerados.

	APEGO INSEGURO	APEGO SEGURO
Escala 1: Baja Autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo.	ALTO 48.30	BAJO 32.32
Escala 2: Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad.	MOD/ALTO 36.30	BAJO/MOD 25.32
Escala 3: Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones.	BAJO/MOD 37.25	MOD/ALTO 42.54
Escala 4: Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.	MOD/ALTO 18.97	BAJO/MOD 15.51
Casos	208 (46.74%)	237 (53.26%)

Además de la tipología dual de seguridad-inseguridad en cuanto al *apego*, los autores del cuestionario presentan una clasificación más exhaustiva que incluye, a mayores de la categoría de *apego seguro*, una división del estilo de apego inseguro en tres tipos de personalidad: *temeroso-hostil*, *preocupado* y *alejado*. La lectura de la tabla es como la anterior, con un valor medio y un nivel en cada una de las escalas presentes en las cuatro tipologías.

Tabla 4.

Tipologías de apego adulto en función del análisis de cuatro conglomerados.

	Temeroso hostil	Preocupado	Seguro	Alejado
Escala 1: Baja Autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo.	Muy alto 52	Alto 49.15	Muy bajo 28.94	Bajo/Mod. 35.73
Escala 2: Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad.	Muy alto 44.73	Moderado 28.17	Bajo 22.34	Moderado 32.70
Escala 3: Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones.	Bajo 35.51	Mod./Alto 40.40	Alto 44.13	Bajo/Mod. 38.29
Escala 4: Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.	Mod./alto 18.41	Moderado 17.97	Bajo 13.99	Alto 18.73
Casos	70 (15.73%)	116 (26.07%)	127 (28.54%)	132 (29. 66%)

La motivación narcisista.

La motivación narcisista sería para Bleichmar (1981, 1997, 2000) la tendencia de todo ser humano a quererse a sí mismo y a valorarse, en función de la comparación constante con un yo ideal. El origen de estos sentimientos está en las relaciones intersubjetivas, que conformarán el definitivo balance narcisista en cada una de las personas, determinado por los siguientes componentes: las representaciones narcisistas, el área de ambiciones del sí mismo, y el grado de vigilancia, de autoobservación, de severidad o de tolerancia de la función crítica del superyó. Dio Bleichmar (2005) diferencia, a su vez, dos componentes en la representación del sí mismo: el autoconcepto y la autoestima. Son estas dos dimensiones las que serán evaluadas para comprobar la eficacia de la intervención, a través del siguiente instrumento:

- *Escala de autoconcepto (AC).*

La *escala de autoconcepto (AC)* consta de 38 ítems a los que se responde en base a cuatro alternativas, correspondientes a las siguientes categorías: “nunca”, “algunas veces”, “muchas veces” y “siempre”. Este cuestionario fue elaborado por

Martorell, Aloy, Gómez y Silva (1993), quienes propusieron la interpretación de los resultados teniendo en cuenta los siguientes tres factores:

- *Autoconcepto negativo (AN)*: Formado por 18 ítems que reflejan la “hipersensibilidad negativa o autodepreciación”.
- *Autoconcepto positivo (AP)*: 7 ítems que consideran aspectos relacionados con la importancia de sí mismo en relación con los demás. Debe interpretarse teniendo en cuenta la escala de autoconcepto-autoestima, por ser ambas complementarias.
- *Autoconcepto-autoestima (AA)*: Consta de 13 ítems que hacen referencia tanto al autoconcepto como a la autoestima, términos que muchos autores utilizan de forma indistinta. El contenido de la escala respondería, básicamente, a la definición de autoconcepto que considera “lo que yo pienso que los demás piensan de mí”.

La fiabilidad de la escala en cuanto a la consistencia interna, y calculando el coeficiente alfa de Cronbach, es muy aceptable, resultando unos valores de .88 para la escala de autoconcepto negativo, de .86 para la escala de autoconcepto positivo y de .85 para la escala de autoconcepto-autoestima. Así mismo, se da una buena estabilidad temporal (con media de 0.75) tras un período de dos meses posterior a la primera medida. El estudio de la validez mostró correlaciones con otros instrumentos psicométricos, en referencia a cinco factores con entidad definida: el factor I de estrés, relacionado con el autoconcepto negativo; el factor II, compuesto por variables de personalidad que aparecen en EPQ-J (1975) de Eysenck y Eysenck, y por medidas de impulsividad y afán de aventura evaluadas en el IVE-J de Eysenck, Easting y Pearson (1984); el factor III, correlacionado positivamente con la inteligencia general del Raven y la escala de afán de aventura del IVE-J, y negativamente con aspectos como el neuroticismo, el autoconcepto negativo, el control externo y la inquietud; el factor IV, como claro factor de autoconcepto positivo y extraversión, dimensión esta última medida por el EPQ-J; y el factor V, que en su dimensión positiva se identifica con la empatía del IVE-J junto a la extraversión del EPQ-J, y en su dimensión negativa alude al psicoticismo y sinceridad del EPQ-J.

La escala de evaluación del autoconcepto (AC) se elaboró teniendo en cuenta los aspectos más relevantes de algunos cuestionarios, como el *Self Description Questionnaire* (SDQ) (Marsh, Smith y Barnes, 1983), el *Tennessee Self-Concept Scale* (TICS) (Fitts, 1965), el *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS) (Piers y Harris, 1969) y el *Self-Esteem Inventory* (SEI) (Coopersmith, 1967).

A continuación se presentan dos tablas con los elementos necesarios para obtener e interpretar los resultados. En primer lugar, aparecen las tres categorías del cuestionario asociadas a sus ítems y, en segundo lugar, las equivalencias de las puntuaciones directas en cada dimensión con una escala de centiles.

Tabla 5.
Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en autoconcepto-autoestima del AC.

Autoconcepto negativo	9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 34, 36.
Autoconcepto positivo	1, 4, 14, 27, 29, 35, 38.
Autoconcepto-autoestima	2, 3, 5, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 28, 30, 37.

La motivación de regulación psicobiológica.

La motivación de regulación psicobiológica lleva a los seres humanos a intentar regular, o manejar adaptativamente, todas sus funciones psicológicas y biológicas: la ansiedad, el hambre, el sueño, la motilidad intestinal, la tensión arterial, etc. (Bleichmar, 1997). Dio Bleichmar (2005) hace también hincapié en la “regulación emocional”, como capacidad de desarrollo y expresión de los afectos, además de la búsqueda del mantenimiento de un óptimo estado de activación del sistema nervioso. Igualmente, se hace necesario considerar, dentro del manejo emocional, el desarrollo de la capacidad de entusiasmarse y de la vitalidad para llevar a cabo ciertas acciones. La medición de esta variable se ha llevado a cabo de forma inversa; es decir, partiendo de un cuestionario de ansiedad, que muestra la incapacidad de regular las respuestas del sistema nervioso, se añadieron algunos ítems *ad hoc* que evalúan también la dificultad en cuanto al control de las respuestas psicológicas y biológicas. Cuanto menor sea la puntuación obtenida por los jóvenes en el “inventario de desregulación”, mayores serán, por contra, sus niveles de motivación de regulación psicobiológica.

- *Inventario de desregulación psicobiológica.*

Este inventario está formado por la Escala Reducida de Ansiedad (ERA), de Martínez-Sánchez, Cano-Vindel, Castillo Precioso, Sánchez García, Ortiz Soria y Gordillo del Valle (1995), a la que se añaden siete ítems adicionales, elaborados *ad hoc*. Estos ítems tienen el mismo formato de respuesta que la ERA y recogen otras manifestaciones de desregulación psicobiológica distintas de la ansiedad. Los ítems 3, 5 y 6 puntúan de manera inversa.

Escala Reducida de Ansiedad (ERA)

La *Escala Reducida de Ansiedad* es el resultado de un trabajo exploratorio (Martínez-Sánchez y cols., 1995) que presenta una versión preliminar de una escala extraída del Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad, I.S.R.A. (Miguel Tobal y Cano Vindel; 1986, 1988, 1994), con la que se pretende evaluar el Nivel General de Ansiedad de una manera simple y rápida. Este proyecto surgió por las limitaciones que presentaba el ISRA en cuanto a exigencias de tiempo -para contestar sus 224 ítems- y de nivel cultural de los sujetos evaluados. La ERA puede considerarse como una medida del rasgo o nivel general de ansiedad que se obtiene mediante la suma de sus tres componentes, que se corresponden con los factores de la escala: Factor I de Respuestas Fisiológicas (ítems 6 al 13), Factor II de Respuestas Cognitivas (ítems 1 al 5), y Factor III de Respuestas Motoras (ítems 14 al 17).

El número de ítems de la ERA es de 17 y el formato de respuesta se corresponde a una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de 0 o “Casi nunca” a 4 o “Casi siempre”. La fiabilidad total de la escala es notable, siendo el alfa de Cronbach igual a 0.90 y las fiabilidades respectivas de los tres factores ordenados 0.92, 0.82 y 0.71. En cuanto a la validez, las correlaciones obtenidas entre la ERA y el STAI (Spielberg et al., 1970) fueron todas significativas, y las comparaciones intergrupos, para valorar la capacidad de discriminación de la escala, arrojaron la existencia de diferencias significativas en todos los factores.

Tabla 6.

Medias y desviaciones típicas (S.d.) de las puntuaciones de la E.R.A. de los distintos grupos.

Escala	Control Acomp.	Trastornos de Ansiedad	Trastornos Somáticos
Total	12.20 (7.33)	25.81 (10.90)	19.31 (10.41)
Cognitiva	5.98 (3.40)	11.80 (4.82)	8.64 (4.78)
Fisiológica	4.31 (3.49)	9.15 (5.03)	7.52 (4.80)
Motora	1.90 (2.04)	4.86 (3.47)	3.14 (2.63)

La motivación de hetero-autoconservación.

La motivación de hetero-autoconservación hace referencia a dos condiciones (Bleichmar, 1997). Por un lado, la *autoconservación* es la tendencia al mantenimiento de la integridad corporal y mental propia. Por otro, la *heteroconservación*, necesaria en los progenitores para que se desarrolle el sentido de *autoconservación* en el infante, implica el cuidado y protección de la vida del otro. Ambos factores de una misma variable se han incluido en el instrumento de evaluación específico creado para los propósitos de esta investigación:

- *Inventario de hetero-autoconservación.*

La motivación de hetero-autoconservación es evaluada a través de una serie de ítems elaborados *ad hoc* que conforman un inventario (sistema de medición que Moreno Rosset, 2005, diferencia del cuestionario o la escala). Las respuestas son codificadas en una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta, desde 1= “completamente en desacuerdo” hasta 6= “completamente de acuerdo”. El número total de ítems es de 16, refiriéndose los ocho primeros a la medida de autoconservación y los ocho restantes a la de heteroconservación. En este último factor se han incluido dos ítems que aluden a la conservación del medio ambiente, condición indiscutiblemente necesaria para nuestra propia supervivencia. Aunque la teoría de Bleichmar no mencione este aspecto, esta investigación considera que una completa motivación de heteroconservación, o sentimiento por la protección del otro, incluye también la tendencia a conservar y proteger el entorno medioambiental, que no es incompatible con el aprovechamiento de sus recursos. La tendencia a cuidar cualquier forma de vida que va más allá de nuestra propia persona, se adquiere en una relación interpersonal que reconoce los sentimientos

de malestar que provoca la visión de la devastación natural o las precarias condiciones de vida que soportan muchos animales por culpa del ser humano.

Los ítems 6, 12, 13 y 16 del inventario puntúan de forma inversa.

La motivación sensual-sexual.

La variable “motivación sexual” será tratada, en esta investigación, como la representación mental subjetiva del “instinto” sexual humano, tal como así lo hace el propio Psicoanálisis. Bleichmar (1997, 1999, 2001), que concibe el origen de dicho sistema motivacional fruto de la interacción entre lo biológico y lo ambiental, añade a lo sexual el término *sensual*. La sensualidad resalta, así, la dimensión más intersubjetiva de la sexualidad y considera la interacción de esta última con el resto de motivaciones que podrán potenciar, inhibir o cambiar el significado del propio sistema sensual-sexual. Para su medición se ha utilizado el siguiente instrumento de evaluación:

- *Inventario de motivación sensual-sexual.*

Este inventario está formado por 15 ítems a los que se responde mediante una escala Likert de 7 puntos. Los primeros 5 ítems fueron elaborados *ad hoc* para evaluar el componente sensual del sistema motivacional objeto de estudio. Los sujetos deben considerar el grado de acuerdo con las afirmaciones propuestas, que fluctúa desde el máximo acuerdo (7 puntos) hasta el máximo desacuerdo (1 punto). A la hora de analizar los datos, el ítem 1 debe puntuar de manera inversa. La segunda parte del inventario está compuesta por 10 ítems que evalúan la actitud hacia la sexualidad, desde una versión reducida de la *Encuesta de Opinión Sexual* o *Sexual Opinion Survey* (SOS).

Sexual Opinion Survey (SOS).

El Sexual Opinion Survey (SOS) fue elaborado por White, Fisher, Byrne y Kingma en 1977 y revisado por Fisher, Byrne, White y Kelley en 1988. Posteriormente, en 1994, Carpintero y Fuertes validan la versión castellana del test, que es utilizada en un estudio posterior como complemento para evaluar las actitudes homofóbicas en universitarios (Albelda, Guerrero, Farré, Canella-Soler y Abós, 2001). El SOS es una

sistematización del continuo de actitudes respecto a la sexualidad que sitúa a los individuos en una dimensión de erotofilia-erotofobia. Ésta es definida como la disposición aprendida a partir de la exposición particular a las restricciones y castigos relacionados con la sexualidad durante el proceso de socialización. El cuestionario original consta de 21 ítems, existiendo una versión reducida de 10 ítems que muestra una muy buena correlación con respecto al primero (0.9382 para una $p < 0.001$).

La escala de respuesta en la versión reducida del SOS se interpreta de forma contraria a todos los inventarios expuestos hasta ahora: el 1 correspondería al máximo acuerdo y el 7 al máximo desacuerdo. La corrección aplicada consiste en sumar las cifras de los ítems directos, de cuyo resultado se restan las de los inversos, y a esto se le suma un factor de corrección (38 en este caso) para obtener una escala de 0 a 60 (donde 0 = máxima fobia y 60 = máxima filia). Los ítems directos son el 2, 6, 7 y 8, y los inversos el 1, 3, 4, 5, 9 y 10.

La motivación de aprendizaje.

La motivación de aprendizaje explica las razones que llevan a aprender, las expectativas en cuanto a esta tarea y el afecto surgido en su puesta en marcha y ejecución.

- *CEAM. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación.*

El *CEAM* es la traducción y adaptación al castellano por C. Roces del *MSLQ*. El *MSLQ* (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) (Pintrich et. al., 1991) es un cuestionario diseñado para medir las estrategias de aprendizaje y la motivación de los alumnos de educación secundaria y universitarios. La fundamentación teórica de los ítems es el modelo de aprendizaje autorregulado de McKeachie, Pintrich y sus colaboradores (McKeachie et al., 1986; Pintrich y Schrauben, 1992). Según este modelo, múltiples factores influyen en el aprendizaje, resaltando las variables cognitivas, motivacionales y sus relaciones, como las influencias más directas en el aprendizaje del estudiante y en su rendimiento académico.

El modelo teórico de la motivación presenta tres componentes: el valor (¿por qué estudio?), las expectativas (¿soy capaz de llevar a cabo lo que se me pide en la escuela?) y el afecto (¿cómo me siento cuando estudio o hago exámenes?). Respecto a las estrategias de aprendizaje el marco teórico tiene en cuenta: las estrategias cognitivas -que ayudan a incorporar la información-, las estrategias metacognitivas de autorregulación del estudio, y las estrategias de apoyo o de control de variables externas que influyen en la realización de las tareas.

El *MSLQ* y, por tanto el *CEAM*, es un cuestionario de autoinforme con 81 ítems: 31 de motivación y 50 de estrategias. Se responde de acuerdo a una escala tipo *Likert* de 7 puntos (1= no, nunca;...; 7= sí, siempre). De acuerdo a los objetivos e intereses de esta investigación únicamente se ha utilizado la escala de motivación que presenta, a su vez, seis subescalas:

1. Orientación a metas intrínsecas, OMI.
2. Orientación a metas extrínsecas, OME.
3. Valor de la tarea, VT.
4. Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, CCAA.
5. Autoeficacia para el rendimiento, AR.
6. Ansiedad, ANS.

La fiabilidad total de la escala de motivación es de .79. Los valores del coeficiente alpha de Cronbach para cada escala son aceptables, encontrándose entre .57 y .84.

El estilo atributivo.

Metalsky y Abramson (1980) definen los estilos atributivos como la tendencia a hacer tipos particulares de inferencia de forma consistente a través de los tiempos y las situaciones diferentes.

- *EAT. Cuestionario de estilos atributivos.*

El EAT fue elaborado por Alonso Tapia y Sánchez García (1986) para medir los estilos atributivos, intentando mejorar -en relación a cuestionarios de otros autores- ciertas variables referidas a los ítems, como el sujeto de referencia, las causas posibles, la referencia al éxito o al fracaso, a resultados pasados o futuros y/o generales o específicos. Los índices de consistencia interna de Cronbach, en el conjunto de las escalas, oscilan entre .613 y .779, y los estudios de validez predictiva y validez cruzada ponen de manifiesto que las escalas referidas al ámbito de los resultados académicos pueden ser utilizadas eficazmente como predictores del rendimiento escolar.

Los 72 ítems del cuestionario se responden en una escala de 0 a 4, en la que “0” significa el “máximo desacuerdo” y “4” el “máximo acuerdo”. De cara a la corrección, se utilizan unas tablas de baremos para los factores de primer y segundo orden que presenta el cuestionario:

- Escalas de primer orden correspondientes al área de LOGROS ACADÉMICOS:
 - Escala 1: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito (ítems 20, 33, 40, 51, 52, 56, 62 y 64)
 - Escala 2: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo (ítems 7, 17, 26, 34, 47 y 72).
 - Escala 3: Atribución del éxito académico a la habilidad (ítems 2, 14, 23, 44, 59 y 60).
 - Escala 4: Atribución del fracaso al profesor (ítems 6, 9, 28, 36, 53 y 69).
 - Escala 5: Atribución del éxito al esfuerzo (ítems 3, 13, 21, 42, 57 y 63).
 - Escala 6: Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte (ítems 5, 11, 30, 37, 56 y 65).
 - Escala 7: Atribución del fracaso a la falta de habilidad (ítems 8, 19, 49 y 68).
- Escalas de segundo orden del área de LOGROS ACADÉMICOS:
 - Indefensión en los logros académicos (escalas 1, 4, 6 y 7 de los logros académicos).

- Internalización del fracaso v. Externalización del mismo en los logros académicos (escalas 2, 4 y 6 de los logros académicos).
- Internalización del éxito en los logros académicos (escalas 3 y 5 de los logros académicos).
 - Escalas de primer orden correspondientes al área de las RELACIONES INTERPERSONALES:
 - Escala 1: Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales (ítems 10, 16, 27, 29, 54, 70 y 71).
 - Escala 2: Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo (ítems 4, 12, 31, 38, 55 y 66).
 - Escala 3: Externalización del éxito en las relaciones interpersonales (ítems 1, 15, 24, 41, 45 y 61).
 - Escala 4: Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad (ítems 18, 25, 39, 48, 67 y 41).
 - Escala 5: Externalización del fracaso (ítems 22, 32, 35, 43, 46, 50 y 58).
 - Escalas de segundo orden del área de las RELACIONES INTERPERSONALES:
 - Indefensión en las relaciones interpersonales (escalas 1, 4 y 5 de las relaciones interpersonales).
 - Internalización del éxito en las relaciones interpersonales (escalas 2 y 3 de las relaciones interpersonales).

El apoyo social percibido.

“El apoyo social se define como el conjunto de provisiones expresivas o instrumentales -percibidas o recibidas- proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las personas de confianza, tanto en situaciones cotidianas como de crisis (Lin y Ensel, 1989), y cumple funciones tanto expresivas (apoyo emocional) como instrumentales (apoyo material y de información)” (Jiménez, Musitu y Murgui, 2006).

- *Escala de Apoyo Social Percibido.*

La Escala de Apoyo Social Percibido es una adaptación al castellano llevada a cabo por el grupo LISIS (Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia) del Relational Support Inventory, RSI, de Scholte, van Lieshout y van Aken (2001). Consta de 27 ítems que se responden en un tiempo aproximado de entre 10 y 15 minutos y que van dirigidos a una población desde 11 hasta 20 años. El test completo evalúa la percepción que el adolescente tiene de su padre, madre, hermano/a, mejor amigo, otro adulto significativo y su novio/a en cuanto a las siguientes dimensiones:

- Apoyo Emocional (ítem 1 + 10 + 19 + 15 + 23 + (24 - (ítem 5+ 6 + 14+ 24))).
- Respeto por la autonomía (ítem 2 + 11 + 20 + (18 - (ítem 7 + 16 + 25))).
- Apoyo informacional (ítem 12 + 21 + (24 - (ítem 3 + 8 + 17 + 26))).
- Convergencia de metas (ítem 13 + 9 + 18 + (18 - (ítem 4 + 22 + 27))).

La fiabilidad de las dimensiones es de .83 para el apoyo del padre, de la madre y del hermano, .94 para apoyo del amigo/a y .97 para apoyo del novio/a. En cuanto a la validez, el apoyo parental correlaciona positivamente con la comunicación familiar abierta, con medidas de ajuste, con la autoestima familiar y escolar, y negativamente con el conflicto familiar y la sintomatología depresiva. El apoyo del amigo muestra relaciones positivas con la autoestima social.

3.2. Variable Independiente.

- *Programa psicodinámico de intervención grupal para el fomento del equilibrio en la personalidad adolescente (PIGFEPa).*

Las sesiones del presente programa de intervención pretenden ser, ante todo, vivenciales y participativas, persiguiendo que los jóvenes se impliquen y lleguen a sentir tanto lo previamente verbalizado como el componente implícito y constructivo que toda relación personal aporta. Las actividades propuestas incluyen discusiones dialécticas y razonamientos lógicos, dramatización y expresión de sentimientos y

vivencias, reflexión e interiorización, relajación, juegos, experiencias musicales de canto, baile y meditación, masajes y contacto corporal, etc. Algunas dinámicas, o cierta perspectiva y organización de las mismas, son novedosas. Otras se extraen de la revisión de fuentes bibliográficas que contienen recursos de los distintos ámbitos anteriormente mencionados (Garaigordobil, 2000; Espada, 2005; Aguilar, 2000; Canto, 2000; Canto y Montilla, 2008; Moraleda, 1998; Ledochowski, 2009; Morganett, 1995; Lázaro, 2003).

Principios en los que se basa el PIGFEPA:

Desde el marco teórico modular-transformacional, sustentador de la intervención, se pueden deducir los siguientes principios:

- El desarrollo de la personalidad está sometido a la *intersubjetividad*.
- La personalidad engloba tanto comportamientos e ideas conscientes como elementos simbólicos y procedimentales inconscientes.
- La mente humana está formada por cinco módulos o sistemas motivacionales (*narcisismo, apego, hetero-autoconservación, sensualidad-sexualidad y regulación psicobiológica*) que pueden organizarse en una personalidad equilibrada u originar síntomas por conflicto o déficit en los mismos.
- El objetivo de la psicoterapia es ampliar la conciencia y modificar lo inconsciente.
- La intervención psicoterapéutica debe ser activa, focal y flexible. Hará uso de diferentes medios como el hacer consciente lo inconsciente, la reestructuración cognitiva, el cambio en la acción y la exposición a nuevas experiencias, todo ello con énfasis en el papel de la memoria procedimental y en el propio *valor motivacional* de la relación terapéutica.
- Sólo es posible el desarrollo y la mejora desde un marco integrador que acerque teoría y técnica y reúna los avances más valiosos, en este caso, de las diferentes corrientes psicoanalíticas, la psicología cognitiva y la neurociencia.

Objetivos del PIGFEPA:

En base a una distinción entre objetivos generales y otros más específicos incluidos en los anteriores, el presente programa de intervención persigue:

- Fomentar sentimientos y conductas seguras de apego, intentando reducir y/o eliminar estímulos de relación inseguros.
 - o Inducir la creación y el fortalecimiento de lazos de apego seguros a través del trabajo cooperativo en grupo.
 - o Permitir vivenciar situaciones de desacuerdo sin que éstas desequilibren los sistemas motivacionales del individuo ni su vínculo de apego con los demás.
 - o Favorecer la toma de conciencia de la opresión y/o dependencia que ciertos vínculos o lazos sociales (o su representación) ejercen sobre la propia libertad de pensamiento y conducta.
 - o Promover el reconocimiento de las capacidades ajenas y de la importante significación emocional que los demás tienen en uno mismo.
 - o Alentar la confianza y seguridad en uno mismo necesarias para poder exponer a otra persona, de manera clara y asertiva, las dificultades que su conducta y actitud presentan de cara a las relaciones o trabajo en grupo.

- Propiciar un desarrollo equilibrado del sistema motivacional narcisista que desemboque en una valoración y autoobservación realista y positiva.
 - o Elevar la autoestima del adolescente a través del sentimiento de ser capaz de expresar sus opiniones frente a un público que valora las mismas y le escucha con atención.
 - o Profundizar en el autoconocimiento y en la construcción de un autoconcepto realista que incluya los puntos fuertes y los menos fuertes de cada individuo.
 - o Elevar la autoestima de cada sujeto partiendo de los sentimientos positivos que los demás expresan y dirigen hacia él, de manera que éstos sean progresivamente interiorizados.
 - o Comprender el papel decisivo que los demás significativos tienen en la percepción y el amor hacia uno mismo.

- Conseguir un mayor grado de regulación psicobiológica, minimizando la presencia y consecuencias negativas de la ansiedad y otras emociones disruptivas, e impulsando sentimientos de vitalidad y energía.
 - Proporcionar una técnica y unas condiciones idóneas para el uso de la relajación, tanto como fin en sí misma como un paso previo necesario para el desarrollo de otras funciones.
 - Inducir, a través de la relajación, estados de calma, seguridad y regulación psicofísica.
 - Contagiar vitalidad a través de actividades grupales de expresión y contacto.

- Desarrollar y vivenciar la propia motivación de hetero-autoconservación:
 - Trabajar en el aumento de la empatía y de la responsabilidad real que todo individuo debe alcanzar en relación al cuidado del entorno natural y social.
 - Alcanzar un sentimiento de merecimiento del bienestar tanto en uno mismo como en los demás.
 - Desarrollar la sensibilidad y la empatía hacia los problemas y sufrimientos ajenos, comprendiendo también las inquietudes y opiniones de los otros en orden a evitar así enjuiciamientos poco constructivos.
 - Favorecer las conductas de cuidado y atención a los otros a través de medios verbales y/o corporales.

- Equilibrar y desarrollar las representaciones del sistema motivacional sensual-sexual:
 - Potenciar el desarrollo armónico y saludable de una equilibrada motivación sensual-sexual, a través de actividades que fomenten su acceso a la vida mental y propicien un manejo adecuado y respetuoso de los sentimientos dentro de las relaciones personales.
 - Provocar la desinhibición y el disfrute con actividades que impliquen un acercamiento emocional y corporal a los otros.

- Potenciar de manera indirecta, y a través de la mejora en los componentes de la personalidad, el desarrollo de condicionantes académicos y sociales tales como la motivación de aprendizaje, los estilos atributivos o la percepción de apoyo social.

Metodología.

Ante todo, el programa de intervención sigue una metodología activa donde los adolescentes son los protagonistas de su experiencia y descubrimientos. El director del programa no lleva a cabo ningún tipo de enseñanza expositiva. Modera las intervenciones del grupo, formula interrogantes abiertos que propicien la reflexión y cuestiona los comentarios desde preguntas que redirigen hacia los principios de intervención. La metodología es activa también puesto que desde la actitud del moderador y los compañeros de grupo se espera que el individuo experimente un feedback de escucha, respeto, compromiso, apoyo, colaboración y entusiasmo, entre otras cosas.

Se podría decir también que el programa PIGFEPA propicia un aprendizaje constructivista, aunque de experiencias y reflexiones en el ámbito psicológico. Desde el nivel de desarrollo personal de cada individuo éste puede percibir, analizar e interiorizar las actitudes e ideas de otros sujetos y también sus propias reacciones emocionales ante ellas. A través de un método también considerado introspectivo y psicodinámico se propicia la relajación y el autoanálisis, en sus primeros pasos. De esta forma se intentan descubrir procesos inconscientes para así poder alcanzar mayor capacidad de mejora y de consecución de un más alto grado de bienestar y equilibrio a nivel psicológico-emocional. Partiendo entonces de esta base metodológica en el PIGFEPA son utilizadas técnicas como la relajación, la dramatización, el debate o las actividades cooperativas.

Temporalización.

La distribución temporal de las sesiones fue de una o dos horas semanales de actividades, en función de la disponibilidad horaria de los grupos. Un calendario con esta temporalización se consideró adecuado para poder organizar una continuidad del trabajo sin que éste resultara ni muy distanciado en el tiempo y, por tanto, perdiera interés, ni demasiado concentrado para no cansar a los alumnos.

Desarrollo de las sesiones.

1ª SESIÓN: BUSCANDO RESPUESTAS.

Objetivos:

- Motivar a los adolescentes que van a formar parte del programa, despertando su curiosidad y sus ganas de participar en unas actividades que puedan anticipar como interesantes y beneficiosas para su desarrollo personal.
- Fomentar el reconocimiento y la expresión de motivaciones e inquietudes como parte fundamental del crecimiento psicológico.
- Permitir vivenciar situaciones de desacuerdo sin que éstas desequilibren los sistemas motivacionales del individuo.
- Ampliar la conciencia y el saber psicológico en un debate conjunto de búsqueda de respuestas a las necesidades.
- Elevar la autoestima del adolescente a través del sentimiento de ser capaz de expresar sus opiniones frente a un público que valora las mismas y le escucha con atención.
- Crear un sentimiento de unión grupal que fomente los lazos de apego.
- Desarrollar la comprensión y el respeto hacia las inquietudes y opiniones de los demás.

Actividades:

- Introducción del programa:

El director de las dinámicas explicará brevemente el objetivo general que persigue el programa de intervención. A grandes rasgos, se pretende que los jóvenes tengan un primer contacto con el conocimiento y la reflexión sobre sí mismos, descubriendo sus motivaciones y necesidades, y experimentando aquellas formas de relación con las otras personas que conducen a un mayor bienestar psicológico de todos los implicados y, por tanto, a un desarrollo más equilibrado de su personalidad. A esta meta se intentará llegar

a través del camino de la reflexión, el debate o el diálogo, de la interiorización y la representación dramática de diversas situaciones, del juego, el contacto y la cooperación con los compañeros, de la relajación, y de la experiencia musical y su correlato emocional, entre otros.

- Lluvia de preguntas:

En primer lugar, y de manera individual, cada chico/a va escribir el mayor número de preguntas que se le vengán a la cabeza sin pararse a pensar detenidamente en ello. Hay que hacer hincapié en que no censuren nada de lo que aparezca en su mente porque, aunque luego se pongan en común, las cuestiones van a ser anónimas y sólo serán leídas en alto por el coordinador de la actividad. Tras varios minutos haciendo esto, finalmente cada persona ha de escoger la pregunta de carácter psicológico que más le preocupe y a la cual le gustaría encontrar respuesta (por lo que previamente se les ha pedido que también incluyan, entre sus dudas, inquietudes a nivel socioemocional). El director de la dinámica recoge las preguntas de todos y distribuye al azar a los jóvenes en grupos de 5 o 6 personas.

- “Tengo una respuesta para usted”:

Una vez que se han formado los grupos, el adulto irá leyendo cada una de las preguntas señaladas como importantes por cada miembro del grupo. Todos los grupos tienen un tiempo para copiar todas las preguntas, discutir en voz baja la respuesta más adecuada a cada una y escribirla antes de exponerla en público. Una vez expresada en alto, el resto de personas, ya de manera individual, tienen libertad para levantar la mano y rebatirla si lo consideran necesario. Mientras estén discutiendo la respuesta por grupos, el coordinador debe estar atento a fomentar la participación de todos. Sería conveniente que los grupos eligiesen a un portavoz diferente para exponer cada respuesta, de manera, que todos tengan voz en la actividad. Las preguntas se irán formulando de una en una, de manera que sólo se pasará a la siguiente cuando todos los grupos hayan dado su opinión y se recojan también las aportaciones que libremente se hayan formulado a nivel individual.

En cuanto al manejo de la dinámica es muy importante que el director fomente el respeto y la valoración de todas y cada una de las preguntas y respuestas que aparezcan en la sesión. Igualmente él mismo puede aportar otros puntos diferentes de

vista a las respuestas dadas, siempre haciendo hincapié en que se trata, en último caso, de opiniones, no de realidades. En este programa de intervención se apuesta por un modelo teórico que puede servir de guía para contestar a las dudas a nivel psicológico que planteen los alumnos, pero no es más que eso, un modelo teórico, no una realidad, y por tanto es rebatible y cuestionable. Lo importante de la actividad es que los jóvenes conecten con sus dudas y necesidades y aprendan también a posicionarse dentro del mundo de las ideas y los valores huyendo de toda radicalización que haga ver su punto de vista como la única realidad. Igualmente, es importante apuntar, en caso necesario, que una huida a la hora de posicionarse o defender ciertos valores es, igualmente, adoptar una posición, por lo que nadie puede, al final, escapar al influjo de las motivaciones que determinan de manera consciente o inconsciente todas las decisiones del día a día.

Material:

- Papel y bolígrafo para todos los participantes.

2ª SESIÓN: LAS IMÁGENES DE MI MUNDO.

Objetivos:

- Provocar la toma de conciencia de los sentimientos que afloran frente a imágenes de personas y lugares de nuestro mundo.
- Impulsar la seguridad en uno mismo y la apertura a los demás, a través de la comunicación de los sentimientos e ideas que en cada uno generan diversas escenas de nuestro entorno.
- Trabajar en el aumento de la empatía y de la responsabilidad real que todo individuo debe alcanzar en relación al cuidado del entorno natural y social.
- Alcanzar un sentido de merecimiento del bienestar tanto en uno mismo como en los demás.
- Promover la iniciativa de cambio para alcanzar los objetivos que conduzcan a la mejora personal y del entorno.

Actividades:

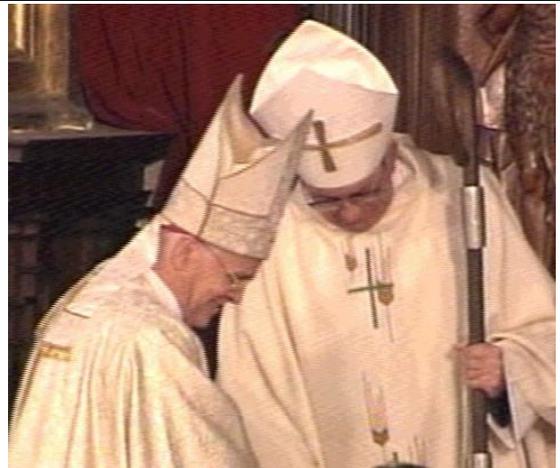
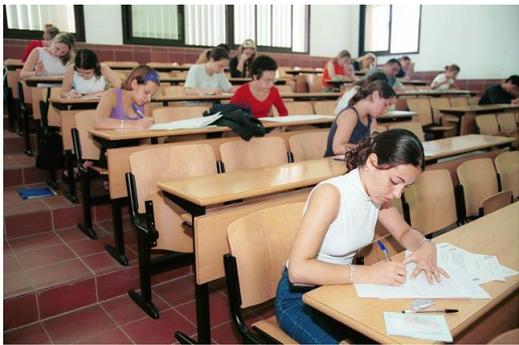
- Las fotos:

El dinamizador va a mostrar 10 fotos al grupo de adolescentes (fotos de personas, seres vivos, lugares, etc.). De manera individual, y en respuesta a cada una de las impresiones que generan las diferentes fotos, los chicos escribirán en un papel la palabra o palabras que les sugiera cada imagen, intentando evitar las denominaciones (por ejemplo, escribir “mesa” si en la foto aparece una mesa). Igualmente deberán detallar o explicar brevemente la sensación evocada y los posibles “porqués” de la misma. Una vez hecho esto, se pondrán en común las respuestas pero de manera algo dinámica. Imaginando que el aula posee una línea que la divide en dos, los jóvenes se acercarán al polo positivo de la clase, al negativo o a la línea intermedia neutral en función de sus comentarios a cada foto. Debatiendo cada imagen, de una en una, los alumnos se moverán por el aula situándose según la emoción (más positiva o negativa) provocada. Desde sus posiciones, podrán comenzar a explicar o defender las razones de su “respuesta emocional” intercambiando puntos de vista. Si a alguien, las razones de sus compañeros, le provocan un mayor acercamiento emocional, o por el contrario un mayor alejamiento, pueden manifestarlo variando su ubicación espacial en consonancia con sus sentimientos. Al igual que en la sesión anterior, y como en todas las demás, el director valorará y respetará cada aportación de los jóvenes, pudiéndose sumar al debate para aclarar ideas, añadir algunas nuevas que no hayan salido, o proponer soluciones en la línea marcada por el marco teórico de la investigación.

Material:

- Papel y bolígrafo para cada participante.
- Copias de las 10 fotos de la dinámica.





3ª SESIÓN: UNA MIRADA HACIA NUESTRO INTERIOR.

Objetivos:

- Profundizar en el autoconocimiento y en la construcción de un autoconcepto realista que incluya los puntos fuertes y los menos fuertes de cada individuo.
- Elevar la autoestima de cada sujeto partiendo de los sentimientos positivos que los demás expresan y dirigen hacia él, de manera que éstos sean progresivamente interiorizados.
- Comprender el papel decisivo que los demás significativos tienen en la percepción y en el amor hacia uno mismo.
- Poder visualizar otras opciones y cambios que mejoren el desarrollo evolutivo de cada personalidad particular.
- Proporcionar una técnica y unas condiciones idóneas para el uso de la relajación, tanto como fin en sí misma como un paso previo necesario para el desarrollo de otras funciones.
- Inducir, a través de la relajación, estados de calma, seguridad y regulación psicofísica.

Actividades:

- ¿Quién soy yo? Lista de características personales:

A cada persona se le reparte un folio que dividirá en tres columnas. En la primera columna escribe tantas características psicológicas suyas como se le ocurran. En la segunda columna debe apuntar el nombre de aquella o aquellas personas que cree que le han influido en cada una de esas maneras de ser. Por último, en la última columna tendrá que poner si está o no a gusto con cada característica y, en caso negativo, pensar qué necesitaría para mejorarlo. El director de la dinámica debe insistir a los chicos en que se tomen su tiempo para reflexionar sobre los puntos fuertes y débiles de su entorno familiar y social, que inevitablemente han repercutido en su forma de ser. Deben ser sinceros al contestar puesto que la actividad les servirá para favorecer su propio crecimiento personal y, además, sus respuestas no serán puestas en común con el resto de los compañeros (aunque sí que serán recogidas por el coordinador).

- Mi huella en los demás:

Cada participante en la sesión va a escribir su nombre en la parte de arriba de una hoja. A continuación, doblará la misma justo por debajo de las letras y pondrá las cualidades de sí mismo que más le gustan. De nuevo, volverá a realizar un doblez, de manera que se vea su nombre pero no lo que ha puesto sobre sí mismo. Cuando todos los chicos hayan hecho esto, la hoja de cada uno irá pasando por el resto de sus compañeros, que escribirán aquellas cosas buenas que valoran de él y lo que consideran que éste les aporta. Cada vez que alguien termine de poner su opinión doblará la hoja como se ha indicado, para que así nadie vea lo que han puesto los demás. Es necesario que el coordinador insista en que los chicos se esfuercen en concretar los aspectos positivos de sus compañeros y no recurran a respuestas fáciles como, por ejemplo, poner únicamente “simpático” aunque la persona lo sea realmente. Cuando todos hayan completado sus aportaciones, cada uno tendrá un momento para leer de manera personal lo que le hayan puesto sus compañeros.

- Relajación:

Se dejarán los últimos 20 minutos para intentar que los chicos se beneficien y disfruten con una pequeña relajación basada en una técnica de inducción hipnótica.

Material:

- Hojas de papel y bolígrafos.
- Música relajante de Dan Gibson: “Beauty Abounds” y “Summer Sublime” (de “Forest Piano”) y “Warm evening air” (de “Tranquil Cove”).
- Guión de la relajación.

RELAJACIÓN:

- Antes de comenzar a leer el texto de la relajación es necesario que los chicos adopten una postura cómoda y cierren los ojos. Entonces se pondrá música relajante a volumen bajo para que se escuchen claramente las palabras del profesor. La relajación durará poco más de 15 minutos, es decir, lo que duran los tres temas musicales. El texto debe ser leído despacio y omitiendo los títulos introductorios.

TÉCNICA DEL DESCENSO POR LA MONTAÑA

(Héctor González Ordí, 2001).

“...Ahora, imagínate que te encuentras en lo alto de una montaña en un día muy caluroso de primavera. Te encuentras en lo alto de la montaña y debajo de ti se extiende un valle muy verde y frondoso. Por el valle discurre un pequeño río de montaña de aguas muy claras y muy limpias. Alrededor tuyo puedes ver el bosque de montaña con los distintos tipos de árboles, arbustos, matorrales, flores, etc. Respiras profundamente y puedes sentir el aire puro y fresco de la montaña entrando en tus pulmones y haciendo que te relajés un poco más.

Vamos a empezar a descender por la montaña en dirección al río. A medida que vaya contando de 1 a 20, iremos descendiendo progresivamente hacia el río y, a medida que descendamos por la montaña, tú te irás sintiendo más y más profundamente relajado... más y más profundamente dormido... más y más profundamente tranquilo. 1... empezamos a descender... 2... sientes al caminar, la hierba fresca bajo tus pies... 3... 4... sientes como según descienes, la brisa fresca azota tu cara y hace que te sientas más y más relajado... más y más tranquilo... 5... a medida que caminas hacia abajo puedes oler los distintos aromas del campo... pinos... abetos... flores... 6... todo es multicolor... verdes de distintas tonalidades... amarillos... azules... marrones... 7... vamos descendiendo a tu ritmo... 8... a medida que descendemos, tú te vas relajando más y más profundamente... 9... puedes oír el canto de los pájaros del bosque... los distintos sonidos de la naturaleza... 10... ya estamos aproximadamente a mitad de camino... te encuentras diez veces más profundamente relajado y tranquilo que antes... 11... a medida que descendemos, profundizas en un estado de relajación aún más profundo si cabe... 12... 13... 14... 15... sientes en tu cara el calor del sol... un sol intenso y amarillo... 16... al mismo tiempo ya estamos mucho más cerca del río y empiezas a notar el frescor de sus aguas en el ambiente... 17... estás más profundamente relajado y tranquilo... 18... a medida que el río está más cerca, tú te encuentras más profundamente relajado y tranquilo... 19... ya casi hemos llegado... notas el rumor del agua del río al correr entre las rocas... 20... hemos llegado a la ribera del río... puedes ver el río bajo tus pies... aguas claras, limpias y frescas... tan limpias que casi puedes ver el fondo del río. Escuchas ahora muy claramente el rumor de sus

aguas al pasar entre las rocas... es un rumor rítmico... cadencioso... relajante... adormecedor. Estás veinte veces más profundamente relajado y tranquilo que antes.

El descenso por la montaña te ha producido sed, mucha sed. Nota como tu boca está reseca, como te cuesta tragar saliva, como tu garganta está seca... es un día muy caluroso y tienes mucha sed. La única manera de aliviar esa intensa sed es beber un poco de agua del río. A medida que yo cuente de 1 a 3, extenderás tu mano hacia el río, cogerás un poco de agua, te la llevarás a la boca y beberás. Esto hará que te relajes aún más profundamente...1... extiende tu mano y nota como al introducirla en el río, el agua fría hace que tus dedos se entumescan... 2... coge el agua con la palma de tu mano y llévala a la boca... 3... bebe y siente cómo el agua fresca inunda tu boca, baja por tu garganta y va mitigando la sed hasta hacerla desaparecer... nota como al desaparecer la sed te sientes más relajado y tranquilo que antes... Ahora que la sed ha desaparecido, tumbate boca arriba en la hierba, cerca del río. Siente el frescor de la hierba verde bajo tu cuerpo. Mira hacia el cielo... un cielo de un azul intenso... tal vez como no lo hayas visto antes en tu vida... observa que hay algunas nubes de diversos tonos blancos y grisáceos... mira sus formas con atención... formas que excitan tu imaginación... formas que cambian con el viento... deja tu mente volar... siéntete a gusto... tranquilo y relajado... profundizando un poco más en el estado en el que te encuentras en estos momentos... dejándote llevar...”

FRAGMENTO AÑADIDO (Feijó, 2010).

“...Te sientes arropado por la brisa, acariciado por la vegetación que te rodea... como si a la vez formaran parte de ti... Oyes el canto de los pájaros... intuyes el fluir de vida que hay a tu alrededor... un latido constante que nunca se detiene... una certeza de que todo permanece aunque cambie de apariencia... una mano tendida a la desesperanza y la incertidumbre... Siente la paz y seguridad del momento, del lugar, del pequeño espacio abierto en tu interior a la confianza, la unión, la claridad... Te sientes humilde y a la vez poderoso... con el poder de quien se sabe libre, sin ataduras... pero a la vez muy sencillo... No necesitas nada más... Simplemente, deja fluir esa energía que te llena, que transforma tu expresión en una abierta sonrisa, que te impulsa a compartir su fuerza con el resto de seres vivos... Todo estará bien mientras permanezcas en ella...”

mientras dejes pasar lo superfluo... mientras redescubras día a día lo maravilloso de tu infinita esencia...”

“...Cuando quieras, puedes ir despertando de tu descanso... poco a poco... tomando conciencia de las sensaciones de tu piel, de los pequeños movimientos de los músculos de tus extremidades al intentar desentumecerse... Vuelve a tu mundo con sentimientos renovados... Abre los ojos...”

4ª SESIÓN: VEREDICTO DE CONFLICTOS PSICOLÓGICOS.

Objetivos:

- Fomentar la toma de conciencia y la capacidad de verbalizar, tanto características personales como formas de actuar y relacionarse, que resultan automáticas e inconscientes para la mayoría de las personas.
- Favorecer la comprensión de los fenómenos psicológicos y su evolución para así poder buscar soluciones más adaptativas a las situaciones de desequilibrio y malestar personal y social.
- Desarrollar la sensibilidad y la empatía hacia los problemas y sufrimientos ajenos, evitando enjuiciamientos poco constructivos.
- Fomentar la conciencia y la defensa de las propias necesidades y derechos, así como las de los otros.
- Conducir hacia la progresiva adopción de una posición crítica y activa frente las situaciones sociales que obstaculizan el pleno desarrollo de la personalidad.
- Favorecer la toma de conciencia de la opresión que ciertas opiniones sociales, interiorizadas o no, ejercen sobre la propia conducta.

Actividades:

- El juicio:

Para llevar a cabo esta actividad es necesario que la muestra de adolescentes se divida en dos grupos. Uno de ellos, formado por unos seis componentes, hará de jurado popular en varios juicios donde los pleitos son conflictos de índole psicológica entre dos

personas. El otro grupo dramatizará la demanda llevada a juicio, pudiendo haber acusados, demandantes, abogado y fiscal, o siendo los propios interesados los que argumenten su defensa.

Antes de empezar con los juicios habrá un tiempo dedicado a que el jurado redacte, por acuerdo, una lista general de leyes que defiendan el derecho y deber de todos los ciudadanos a actuar en favor del bienestar y equilibrio psicológicos y en favor, también, de la calidad en las relaciones sociales. Mientras tanto el grupo de pleiteantes, dividido a su vez en subgrupos, deben inventar y recoger casos de conflictos psicológicos y relacionales que se den en su vida real o en la de otros jóvenes de su edad. Ejemplos de características personales que pueden inducir problemas en uno mismo o en el trato con los demás serían los conflictos o carencias en cualquiera de los sistemas motivacionales que conforman las variables de esta investigación: baja autoestima, autoestima y autoconcepto excesivamente elevado e irreal, estilo afectivo preocupado, estilo afectivo huidizo-temeroso, estilo afectivo huidizo alejado, soledad emocional, conducta y cognición sensual-sexual excesiva, inhibición sensual-sexual, aversión sensual-sexual, baja autoconservación, baja heteroconservación, estrés y angustia, falta de entusiasmo, y descontrol emocional. La dramatización de cualquiera de estos roles puede proponerse a los diferentes grupos si tienen problemas a la hora de elegir conflictos. Lo importante es que, además de plantear claramente los problemas, se expongan también los argumentos que “defiendan” a cada parte implicada. Por ejemplo, es importante que lleguen a entender que todos los comportamientos tienen sus causas antecedentes en patrones familiares y sus elementos precipitantes pueden ser acontecimientos del entorno próximo.

El desarrollo de los juicios fomentará discusiones abiertas, en las que se tratará de conseguir la mejor solución a los problemas para ambas partes, de manera que el veredicto, finalmente, sea lo más “justo” posible. Tanto las leyes elaboradas por el jurado, como los conflictos, deben quedar recogidos por escrito.

Material:

- Papel y bolígrafos.

5ª SESIÓN: ¿QUÉ CAMBIARÍA DE...?

Objetivos:

- Fomentar la apertura a las opiniones y puntos de vista ajenos en un intento por comprender las razones y circunstancias de tales decisiones.
- Favorecer el posicionamiento y compromiso con unas ideas, sin perder de vista que éstas no constituyen una realidad absoluta en sí misma sino que son rebatibles por su pertenencia al plano de las opiniones.
- Orientar hacia la mejora del entorno y de uno mismo, considerando la consecución de posibles cambios que resultarían beneficiosos para todos.

Actividades:

- El mentiroso:

Teniendo en cuenta lo trabajado en las sesiones anteriores, se pide a los participantes de la dinámica que rellenen, de la forma más sincera posible, una hoja que contiene tres columnas y que posteriormente será puesta en común. En la primera columna, aparece una lista de grupos e instituciones del contexto de cada sujeto, incluyendo también al propio individuo. En el espacio en blanco de la segunda columna, deben señalarse aquellos aspectos que a cada uno le gustaría poder cambiar de esa lista de nombres. Por último, en la tercera columna, se pide a los chicos que aporten sugerencias acerca de cómo hacer para modificar en la vida real todo aquello que anteriormente han señalado.

Una vez que todos han acabado de escribir, el coordinador recoge las hojas, las mezcla y las vuelve a repartir entre los miembros del grupo. Lo más probable es que cada persona reciba la hoja de otro compañero, pero puede haber algún caso en que no sea así y a alguien le vuelva a tocar aquello que ha escrito. La clave está en que el grupo intente reconocer si lo que alguien va a leer en público está escrito por él mismo o no. Para darle alguna dificultad, se trata de que todo el mundo intente meterse en la piel del autor de las opiniones que a cada cual le ha tocado, actuando como un verdadero mentiroso. Si la mayoría considera que la persona que acaba de leer miente, se propondrán a continuación los nombres de las personas que, con más probabilidad, pueden ser las autoras de los textos. Al final se desvelará quién ha escrito cada folio. Las respuestas

escritas en el folio deben ser concisas y breves, puesto que luego se van a poner todas en común. Para conseguir la atención de los chicos a las respuestas de sus compañeros durante toda la sesión, se puede hacer una especie de concurso. Se trata de saber quién es el alumno que mejor conoce a sus compañeros y, para ello, sumará un punto aquél que primero levante la mano y adivine quién ha escrito las frases. Igualmente restarán un punto las personas que, por haber levantado primero la mano, contesten pero fallen en su predicción.

- Breve reflexión:

En voz alta, y de manera voluntaria, cada persona puede exponer al grupo las posibles dificultades que ha experimentado al ponerse en el papel de otra persona, o si, por el contrario, se ha sentido cómodo al hacerlo y por qué. Si existen contenidos concretos que aparecieron en las lecturas de la dinámica y que resultan susceptibles de aclaración o debate, también es el momento de hacerlo.

Material:

- Papel y bolígrafos.
- Copias de la ficha “Esto es lo que cambiaría de...” (a continuación).

ESTO ES LO QUE CAMBIARÍA DE...		Y PARA ELLO SUGIERO...
Este país		
Mi colegio		
Mi ciudad		
Mi habitación		
Mi familia		
La sociedad		
Mi grupo		
Mis profesores		
Mí		
Mis amigos		

6ª SESIÓN: ELIMINANDO LAS BARRERAS QUE NOS DISTANCIAN.

Objetivos:

- Proporcionar oportunidades de trabajo cooperativo en las que se reconozcan los beneficios, dificultades y habilidades necesarias para el mismo.
- Aumentar la conciencia y valoración del individuo en cuanto a sus habilidades comunicativas, relacionales y de resolución de problemas.
- Promover el reconocimiento de las capacidades y valores ajenos como único medio para alcanzar un bien mayor al del trabajo individual que beneficie de igual manera a todos.
- Alentar la confianza y seguridad en uno mismo necesarias para poder exponer a otra persona, de manera clara y asertiva, las dificultades que su conducta y actitud presentan de cara al trabajo en equipo.
- Favorecer las conductas de cuidado y atención a los otros a través de medios verbales y/o corporales.
- Inducir un estado de bienestar y merecimiento del cuidado e interés que otras personas pueden mostrar hacia uno mismo, fomentando experiencias seguras de apego.
- Permitir la discrepancia a la hora de elegir o manifestar la forma en que cada uno se siente mejor atendido.

Actividades:

- El misterio del secuestro:

Para esta actividad los participantes deben dividirse en grupos de entre seis y ocho personas. El dinamizador del juego comienza informando a los chicos de que un avión que viajaba de París a Bilbao acaba de ser secuestrado. Todos los grupos tienen la misma misión: encontrar al secuestrador de entre la lista de sospechosos. Para ello se reparten 13 pistas entre los miembros de cada grupo, de manera que a cada individuo le correspondan una o más pistas. Estas pistas serán ocultadas a la vista del resto de jugadores, por lo que, cada persona, puede aportar al grupo la información que conoce pero sin enseñar el papel donde permanece escrita la misma. La resolución más

probable del problema requerirá de la participación y organización de todos los miembros del equipo.

- Evaluación del trabajo cooperativo:

Todos los chicos cogerán un papel en blanco y un bolígrafo para escribir lo que sus compañeros opinan de ellos en relación a su aptitud para el trabajo en equipo y/o las actividades cooperativas. También pueden plantearse aspectos de la personalidad que interfieran en las buenas relaciones sociales. En definitiva, se trata de que los chicos puedan expresar aquello que más les molesta de sus compañeros o que les gustaría que mejorasen, de la forma más respetuosa posible. El coordinador dará las instrucciones de permanecer con el mismo equipo de la actividad anterior, pero dividiéndose ahora en subgrupos de tres o cuatro personas. En las conversaciones por tríos, cada alumno deberá ser evaluado por sus dos compañeros, quienes le expresarán abiertamente su opinión acerca de lo positivo o negativo que aporta al trabajo cooperativo en equipo. Será conveniente que se expongan razones y ejemplos concretos para justificar las opiniones, así como también sentimientos que en cada uno provocan las conductas y actitudes de los demás. La persona “evaluada” tiene también oportunidad de estar en desacuerdo y expresar su opinión al respecto. Este proceso se llevará a cabo brevemente con dos grupos diferentes para dar oportunidad a que las opiniones sean más variadas. El director de la dinámica explicará a los chicos que la actividad, aunque no sea en principio de las más atractivas, conlleva importantes beneficios positivos a nivel psicológico si se van interiorizando ciertas pautas:

- “Poner al descubierto” nuestros sentimientos en relación a nosotros mismos y a los demás (porque el hecho de que no se hayan verbalizado no quiere decir que no existan o que no marquen inevitablemente el rumbo de los acontecimientos).
- Buscar el acercamiento hacia los demás a través de un diálogo sincero y respetuoso.
- Ser receptivos a las motivaciones y necesidades ajenas.
- Sentirnos libres de poder verbalizar nuestros sentimientos, opiniones y percepciones si con ello buscamos la mejora de ciertas situaciones.
- Aceptar la existencia de puntos débiles o aspectos más negativos en cada uno de nosotros.
- Tomar interés por mejorar poco a poco nuestra vida y la de los demás.

- No dejarnos llevar por las opiniones de los demás, si éstas no nos convencen, ni estar pendiente continuamente de su aprobación, aceptando y disfrutando nuestra individualidad.
- Asumir el desacuerdo con algunas personas en ciertas parcelas de nuestra vida, lo cual no tiene por qué llevarnos siempre a romper el lazo afectivo que nos une a ellas.
- Masajes y cuidados:

En esta última parte de la sesión la mitad del grupo se sienta o se tumba con los ojos cerrados, y la otra mitad escoge libremente a un compañero para, durante unos minutos, poder darle masajes, abrazarle o acariciarle con la intención de que se sienta seguro, cuidado y atendido. Es una manera no verbal de mostrar el cariño y aprecio hacia el otro, además de recibirlo y sentir, por unos momentos, que nos cuidan y miman. Después de un tiempo intercambiarán los roles para que todo el mundo pueda disfrutar de la actividad. De fondo, sonará música relajante durante todo el tiempo que dure la actividad.

Material:

- Papel y bolígrafos.
- Papel con las instrucciones y la solución del misterio del secuestro.
- Copias suficientes de las pistas para resolver el misterio del secuestro.
- Música relajante de Dan Gibson para los masajes: Nathure's path (de "Forest Cello"), "Tranquil cove" (de "Tranquil Cove"), "Florida Dream" (de "Angels of the Sea"), "Hearth of the forest" (de "Piano Cascades"), "Beauty Abounds" y "Summer Sublime" (de "Forest Piano") y "Warm evening air" (de "Tranquil Cove").

EL MISTERIO DEL SECUESTRO

- Instrucciones:

"Un avión que volaba de París a Bilbao fue secuestrado. El juego consiste en encontrar entre los sospechosos quién es con mayor probabilidad el secuestrador".

- Razonamientos para la respuesta correcta:

- Respuesta correcta: Ana Martín (por razonamiento lógico) (Secuestrador: Cabello marrón claro y ojos azules. Llega a la isla el 14 de agosto).
- Razones de eliminación de sospechosos: Bárbara Bans llega el día 16 en barco. Matilde Marcos (secretaria de Bárbara Bans) llega el 16 en barco. Elisa López (arqueóloga): cabello negro y ojos marrones.

Pistas del misterio del secuestro.

- El avión fue obligado a volar sobre la isla Fayal (Azores), donde el secuestrador se tiró en paracaídas durante la noche.
- Bárbara Bans y su secretaria llegaron a la isla, por barco, desde las Canarias.
- Matilde Marcos llegó por primera vez a la isla el 16 de agosto.
- El secuestrador tiene cabello marrón claro y ojos azules.
- Elisa López es una arqueóloga que realiza excavaciones en la isla.
- Ana Martín demuestra un gran interés por los festivales religiosos de las islas Azores.
- La policía encontró a Elisa López desenredando un paracaídas de un árbol.
- Matilde Marcos es la secretaria de Bárbara Bans.
- A Bárbara Bans se le busca en Francia por la venta de 50 kilogramos de marihuana.
- El avión fue secuestrado la tarde del 14 de agosto.
- Dos días después del secuestro la policía de Fayal arrestó a cuatro mujeres que respondían a la descripción hecha del secuestrador.
- La arqueóloga tiene cabello negro y ojos marrones.
- El secuestrador escapó de un hospital mental en Francia.

7ª SESIÓN: ESCENARIO DE MOTIVACIONES Y SENTIMIENTOS.

Objetivos:

- Potenciar el desarrollo armónico y saludable de una equilibrada motivación sensual-sexual, a través de actividades que fomenten su acceso a la vida mental y propicien

un manejo adecuado y respetuoso de los sentimientos dentro de las relaciones personales.

- Provocar la desinhibición y el disfrute con actividades que implican un acercamiento emocional a los otros.
- Desarrollar la autoaceptación y valoración de uno mismo, así como de los demás, a través de la dramatización de escenas que fomentan dichos sentimientos.
- Favorecer un sentimiento de comunidad que movilice las motivaciones de apego y hetero-autoconservación.
- Reforzar el compromiso de cambio y de responsabilidad consigo mismo y con el mundo.

Actividades:

- Escenas románticas de cine:

Se han elegido nueve películas en las que aparecen diálogos o frases románticas entre una pareja de protagonistas. La meta de la actividad es que los chicos elaboren un montaje de escenas románticas creadas en el cine. Para ello, se dividirán por parejas chico-chica pudiendo distribuir el coordinador previamente los papeles de la película a los chicos y a las chicas, por separado, para que encuentren a su compañero de reparto. Si la división por sexos no es igual, se formarán tríos donde el miembro de género diferente deberá desempeñar dos papeles. También pueden interpretarlo dos chicos o dos chicas si así lo prefieren. El contenido del guión es muy breve para que no lleve mucho tiempo aprenderlo. De hecho, se valorará la actitud y el buen trabajo del “actor” o “actriz” que haga que su público se crea la escena y participe de la emoción de sus protagonistas, más allá de la reproducción o no perfecta de los diálogos. Al final, entre todos decidirán los nominados y ganadores a mejor actor y actriz. Una vez dedicado un tiempo previo por parejas a ensayar la escena, los actores se distribuirán por películas en la sala y, a la vez que el coordinador va cambiando de banda sonora de fondo, irán entrando los diálogos de cada uno (que se repetirán si el grupo es numeroso). Se puede exponer el montaje en el orden siguiente: “Titanic”, “La dama y el vagabundo”, “Gohst”, “Más allá de los sueños”, “Love Actually”, “El jorobado de Notre Dame”, “Crepúsculo”, “Romeo y Julieta” y “Moulin Rouge”. Existe libertad para que los chicos amplíen o acorten el diálogo a su gusto, mientras se conserve la esencia romántica de la

escena. Igualmente, si alguna pareja quiere interpretar otra escena de una película diferente a las propuestas puede hacerlo.

- Desfile de modelos:

Cada adolescente, en una hoja, escribe aquella cualidad o cualidades en la que nota que ha mejorado últimamente o en la que, ahora mismo, está trabajando. Una vez hecho esto, todos caminan por la sala hablando con sus compañeros y buscando a personas que hayan escrito las mismas cualidades, o parecidas. Se van haciendo así pequeños grupos, de unas 5 personas o más, que conjuntamente van a diseñar su colección de “nuevas propuestas” para la próxima temporada, que se van a exponer en un prestigiosa pasarela de modelos. Aunque puedan jugar con cambios en las prendas que llevan puestas o con objetos del entorno a su alcance, el comentarista de la gala no se centrará en los trajes sino en las propuestas psicológicas para una nueva personalidad. Se trata de vestir el “alma” de la persona y de hacer desfilar a modelos que sepan llevar los nuevos trajes imaginarios. En el trabajo previo en grupo antes del desfile, deberá elaborarse la colección completa con el modelo o modelos que cada miembro va a presentar, junto a su correspondiente comentario detallado (a modo de programa del corazón). Es una condición necesaria que todos los chicos desfilen y hagan también de comentaristas de sus compañeros, por lo que deben tener muy claro el orden de presentación de la colección antes de salir a escena. Cuando todos los grupos estén listos, se pacta una pasarela improvisada, con el público sentado en el suelo alrededor de la misma, y comienza la música.

- Los abrazos:

Para finalizar la sesión, y el programa en su totalidad, se pedirá que los chicos se distribuyan de pie por toda la sala. El animador va a ir señalando diversas maneras de abrazar, o tipos de abrazos, que el grupo debe reproducir. Si el abrazo, por ejemplo, es de pareja, éste puede repetirse con varias parejas. Es importante que los participantes vayan moviéndose por el espacio para no abrazar siempre a las mismas personas. Los abrazos se irán nombrando en el siguiente orden:

- Abrazo zen: dos personas enfrentadas que levantan las manos a la altura del pecho y juntan sus palmas.

- Abrazo en “A”: dos personas abrazadas cuyos pies están separados varios centímetros, de manera que sus cuerpos inclinados forman el triángulo de la A.
- Abrazo de costado: dos personas, una junto a la otra, que se abrazan lateralmente mirando en la misma dirección.
- Abrazo de mejilla: dos personas que, al abrazarse, juntan sus mejillas.
- Abrazo por la espalda: en parejas, uno abraza al otro desde atrás, por la espalda.
- Abrazo del oso: una persona abraza a otra muy fuerte, incluso levantándolo del suelo.
- Abrazo amoroso: es el abrazo romántico que se daría una pareja que se quiere.
- Abrazo bocadillo: tres personas abrazadas como si la del medio fuese el embutido de un bocadillo.
- Abrazo en cadena: son abrazos de más de tres personas. Al final puede acabarse con un abrazo colectivo.

Material:

- Papel y bolígrafos.
- Guiones de las escenas de película.
- Reproductor de música.
- Bandas sonoras originales de las siguientes películas: “Titanic”, “La dama y el vagabundo”, “Gohst”, “Más allá de los sueños”, “Love Actually”, “El jorobado de Notre Dame”, “Crepúsculo”, “Romeo y Julieta” y “Moulin Rouge”.
- Música para el desfile: “Here comes the hotstepper” (BSO de “Pret a porter”); “Fight for this love”, del álbum del mismo nombre, de Cheryl Cole; “Don’t stop the music” (“Good girl Gone Bad”) de Rihanna; “If you could read my mind” (BSO de “Studio 54”); y “Lucky” de “Lucky Twice”.

Escenas románticas de películas:

Titanic.

(Escena en la barandilla de la proa del barco al atardecer).

CHICA: Hola Jack. He cambiado de opinión. Dijeron que estarías...

CHICO: Chsss... Dame tu mano... Ahora cierra los ojos. Hazlo... Acércate. Sujétate a la barandilla. Mantén los ojos cerrados, no mires.

CHICA: No los abro.

CHICO: Ahora súbete a la barandilla... Sujétate y no te sueltes. Y mantén los ojos cerrados. ¿Confías en mí?

CHICA: Confío en ti.

CHICO: Eso es (el chico estira los brazos de la chica hasta que ésta queda en forma de cruz). Abre los ojos...

CHICA: ¡Ah! ¡Estoy volando..., Jack!

Ghost.

(Escena final cuando él sube al cielo y se despide de su chica).

CHICA: Sam...

CHICO: Molly...

CHICA: Ahora te oigo... (Empieza a llorar y no para en toda la escena) ¡Dios mío! (cuando ve la luz del cielo).

CHICO: Te quiero Molly. Siempre te he querido.

CHICA: Idem.

CHICO: Es increíble Molly. No te imaginas cuánto amor me llevo... (Se va retirando lentamente hacia atrás, hacia el haz de luz que viene del cielo). Hasta luego.

CHICA: Hasta luego... Adios.

Más allá de los sueños.

(Parte final cuando él intenta rescatar a su mujer del infierno porque ésta se ha suicidado).

CHICO: Pero te perdono a ti...

CHICA: (sollozando) Por matar a mis hijos y a mi amado esposo...

CHICO: No. Porque eres tan maravillosa que un hombre preferiría el infierno al cielo sólo por estar contigo...

(Al oír esto ella empieza a reaccionar y a reconocer a su propio marido).

Love Actually.

(La pareja empieza a enamorarse pero ninguno ha dicho nada porque no se entienden al ser ella portuguesa y él norteamericano).

CHICO: Es el momento más feliz del día... Acompañarte a casa.

CHICA: É a parte mais triste do dia. De sair...

(Se miran pero al final intentan alejarse tropezando el uno con el otro).

El jorobado de Notre Dame.

(Esmeralda está sentada cosiendo el torax de Febo, al que han disparado. Él está tumbado).

CHICO: Aahj...

CHICA: Tienes suerte. Esa flecha por poco te atraviesa el corazón...

CHICO: (la coge las manos y se las lleva al corazón mirándola a los ojos). No sé si no lo ha hecho... (se acercan...).

Romeo + Julieta.

(Final de la película. Cuando él toma el veneno creyendo que ella está muerta pero justo despierta en ese momento).

CHICO: (Llorando) Un trato perpetuo con la ávida muerte (bebe el veneno y ella abre los ojos asustada).

CHICA: Romeo... (Ella se incorpora un poco y ahora es él quien se tumba en el suelo antes de morir). ¿Qué hay aquí? Veneno. (Sollozando) ¿Lo has bebido todo sin dejar una gota que me ayude a seguirte...? Besaré tus labios. Quizá quede en ellos un poco de veneno.

Crepúsculo.

CHICO: Tienes que decirme lo que piensas.

CHICA: Ahora tengo miedo.

CHICO: (Apartándose). Bien...

CHICA: No. No te tengo miedo a ti. Tengo miedo a perderte. Siento que vas a desaparecer.

CHICO: No sabes el tiempo que llevo esperándote... Y así el león se enamoró de la oveja...

CHICA: Qué oveja tan estúpida...

CHICO: Qué león tan morbosos y masoquista...

Mouline Rouge.

CHICA: Yo no puedo enamorarme de nadie.

CHICO: ¿No puedes enamorarte? Pero... ¡Una vida sin amor es terrible!

CHICA: No. Tener que estar en la calle es terrible.

CHICO: (Emocionándose) No. El amor es como el oxígeno.

CHICA: ¿Qué?

CHICO: ¡El amor es algo esplendoroso...! El amor nos eleva a nuestra esencia. Todo lo que necesitas es amor.

CHICA: No empieces otra vez con eso...

4. Procedimiento

La actual legislación española en materia de educación considera esta última como un medio para construir, entre otras cosas, la personalidad e identidad de los jóvenes. Partiendo de esta premisa, la presente investigación persigue aportar un método práctico diseñado para tal fin. El primer paso del estudio lleva a la toma de conciencia de la realidad de una sociedad formada por individuos que, al menos, en algún momento de su vida es muy probable que sufran conflictos y problemas socioemocionales, trastornos adaptativos y, en menor proporción (aunque importante), algún tipo de enfermedad mental. Desde la búsqueda de soluciones al sufrimiento afectivo dentro del ámbito de la psicología clínica, el siguiente paso fue apostar por un marco teórico integrador y eficaz que, a su vez, explica y sitúa el origen del malestar en el proceso cognitivo-afectivo que la persona, desde su nacimiento, va desarrollando en el seno de relaciones interpersonales significativas.

Se escogió la etapa adolescente como ámbito objetivo de la intervención por ser una fase en la vida del individuo de cambios significativos a nivel físico y mental. Es un momento que propicia el despertar a la madurez y posibilita el comienzo del trabajo en el autoconocimiento y la toma de conciencia. También las relaciones personales se viven con mucha intensidad en esos años, pudiendo surgir dificultades, inseguridades o inquietudes que afectan al plano individual y social. La situación de escolarización destaca problemas relacionados con desequilibrios en la conformación de la personalidad que se manifiestan de diversas formas: escaso rendimiento y falta de motivación académica; inicio grupal en el consumo de sustancias; situaciones de aislamiento, rechazo o incluso acoso escolar; malestar individual en forma de estrés, ansiedad o depresión, etc. Pero la asistencia a un centro educativo también posibilita un abanico de experiencias de interacción con semejantes y referentes adultos y esto debería ser aprovechado para generar encuentros y vivencias positivas que ayuden en el crecimiento personal, como complemento al asesoramiento terapéutico individualizado.

Por todo ello, se elaboró un programa de intervención, de trasfondo psicoterapéutico, que tratara de fomentar experiencias de autoconocimiento e interacción beneficiosas entre iguales, dentro del contexto escolar. Algo que, en ningún

caso, se considera trabajo excluyente al tratamiento psicológico individualizado que complementa las aportaciones que la actividad de grupo no puede proporcionar. De hecho, sería recomendable poder ofrecer ambos tipos de terapia a los adolescentes, aunque en, este caso, el estudio se centre en comprobar únicamente los beneficios que la intervención grupal puede tener a nivel del equilibrio en la personalidad dentro de este sector poblacional.

El primer desarrollo del programa se tomó como una experiencia piloto compuesta por 14 sesiones de intervención, de una hora de duración cada una, las cuales integraban actividades novedosas con otras recogidas de bibliografía acerca del trabajo en grupo con adolescentes. Siempre enfocándolas en función de los objetivos y la forma de hacer del marco teórico que guía la intervención. La meta era comprobar la adecuación de las actividades para la población adolescente y hacer una primera estimación del impacto de las mismas en una pequeña muestra. Para ello, se seleccionaron dos grupos scout de la ciudad de Valladolid que hicieron el papel de experimental y control en la prueba.

En el ensayo piloto únicamente se valoró la repercusión del contenido de las actividades en las cinco variables motivacionales de la personalidad propuestas por el enfoque Modular-Transformacional. Más tarde, y en función de los resultados finales observados tras el trabajo con la muestra piloto, se llevó a cabo el siguiente paso que fue adaptar el programa de intervención para implementarlo dentro del contexto educativo. Se amplió el número de variables dependientes de estudio a ocho, con la inclusión de la *Motivación de aprendizaje*, el *Estilo atributivo* y el *Apoyo social percibido*. Aunque los objetivos del programa no incluían el trabajo explícito en estas áreas se quiso comprobar la existencia de algún tipo de repercusión directa o indirecta sobre las mismas. Además de este aspecto, se redujo el número de sesiones, eliminando dinámicas y modificando el orden o la forma de coordinar aquellas actividades que habían tenido menos impacto o interés para los objetivos específicos del estudio. Esto también facilitó el poder incluirlas en la programación anual de los futuros centros en los que iban a ser desarrolladas.

El resultado fueron un total de siete sesiones de actividades, que unidas a dos sesiones de evaluación, pre y postest, se propusieron como actividad de tutoría a varios

centros educativos de la región de Murcia. Tras presentar un dossier con el programa PIGFEPA y hablar con directores y orientadores de centro, tres de ellos acordaron la posibilidad de colaborar en el estudio ofreciendo aulas de alumnos como grupo experimental y aulas control en aquellos casos en los que, por motivos de calendario, no podían incluirse tantas sesiones en su programación.

El siguiente punto fue establecer horarios y frecuencia de las sesiones de intervención que, de manera general, se organizaron en una hora de actividad a la semana durante nueve semanas. El trabajo se llevó a cabo principalmente en las horas de tutoría, excepto en el caso de un aula en la que se emplearon horas de la asignatura de “Psicología”. La dirección y coordinación del trabajo en el aula estuvo a cargo de la persona responsable de elaborar el programa y nunca bajo la supervisión de los tutores que, en cualquier caso, eran libres de realizar cualquier aportación si lo deseaban.

Tras recoger los últimos datos de la evaluación postest, comenzó el trabajo de análisis cuantitativo de los mismos con el programa estadístico SPSS, versión 20. El esquema de presentación utilizado permite apreciar los resultados, diferenciados por variables, tanto de la prueba piloto como de la muestra definitiva, adjuntando también resultados y valoraciones cualitativas de los individuos. Dentro de los análisis cuantitativos se presentan índices descriptivos de cada ítem y de cada categoría referentes a ambos grupos muestrales, experimental y control, en cada una de las evaluaciones pre y postest. Se incluyen en todas las tablas el tamaño de la muestra y los descriptivos de media y desviación típica. En los análisis inferenciales se utilizan tanto pruebas paramétricas como no paramétricas para analizar las diferencias inter e intra-grupo y comprobar así la efectividad del programa de intervención y, por tanto, la adecuación de las hipótesis iniciales. Concretamente, cuando se cumplen los supuestos paramétricos, se usa el índice t para muestras independientes y muestras relacionadas, atendiendo a su significación y también al tamaño del efecto proporcionado por la d de Cohen. En caso de no cumplirse los supuestos paramétricos -como en el análisis de resultados del programa piloto-, se han utilizado los índices U , para comprobar las diferencias inter-grupo, y Z para analizar las variaciones intra-grupo.

Resultados

CAPÍTULO 5

Resultados del Programa Piloto

Introducción.

En este capítulo se muestran los resultados del análisis de datos acerca de las respuestas a los cuestionarios obtenidas de la muestra piloto. Además de los resultados cuantitativos, al final del capítulo hay un apartado dedicado a los resultados y valoración cualitativa que el grupo experimental otorga al programa de intervención piloto. También se recogen algunos comentarios representativos que los adolescentes exponen frente a las actividades propuestas.

La efectividad del programa de intervención piloto es analizada en cada una de las cinco variables dependientes que conforman los sistemas motivacionales de la personalidad según la teoría de Hugo Bleichmar: el sistema de *apego*, el *narcisista*, el de *regulación psicobiológica*, el de *hetero-autoconservación* y el *sensual-sexual*. Los datos correspondientes a cada una de estas variables son analizados en apartados independientes. Cada apartado consta de una introducción, un análisis descriptivo de los resultados por categorías, un análisis de diferencias inter e intra-grupo y unas conclusiones. La exposición descriptiva va acompañada de tablas ilustrativas con los

valores e índices comentados y, al final del apartado, son recogidos los resultados más significativos en una conclusión global que abarca todas las variables.

1. Efectividad del programa de intervención piloto en la variable motivación de apego.

Introducción.

Los resultados de los análisis de datos que se van a presentar, relacionados con la variable *Motivación de Apego*, están clasificados en función de las cuatro dimensiones en las que se subdivide el constructo según los autores del “Cuestionario de apego adulto”. Estas dimensiones son:

- Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo.
- Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad.
- Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones.
- Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.

En un primer punto, se van a analizar los resultados descriptivos de las cuatro categorías, lo que incluye detallar las medias de cada ítem y su desviación típica, tanto en el grupo experimental como en el control. Antes de la redacción de estas observaciones, las cifras de estos índices quedan reflejadas en tablas elaboradas por categorías y momentos de evaluación. A continuación de las mismas se recogen los datos más importantes, sobre todo en cuanto a las puntuaciones medias y las diferencias existentes entre ambos grupos muestrales en función de cada ítem.

En el siguiente punto, se reflejan los resultados en lo referente al análisis de diferencias inter-grupo. Al igual que en la valoración por ítems, se presenta primero una tabla donde aparecen la media y la desviación típica del grupo experimental y del control, en cada categoría y en cada fase de evaluación (pretest-postest). Aparte de estos descriptivos, se incluye también el valor de la prueba U y su significación, que serán los valores decisivos que confirmen si existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el control en la variable apego. Se utiliza el valor de U puesto que la muestra posee pocos sujetos y no cumple los supuestos paramétricos de normalidad. En

los comentarios posteriores a la tabla se recogen y describen los resultados inter-grupo más relevantes para las conclusiones del estudio.

Aparte de las diferencias inter-grupo, se analiza también la posibilidad de cambios a nivel intra-grupo, tanto en la muestra control como en la experimental. Estos datos se reflejan en tablas independientes para cada conjunto de sujetos, donde vuelven a aparecer los índices de media y desviación típica, pero esta vez dirigidos a la comparación de los resultados pre y posttest. Ahora se utiliza el valor de Z y su significación, como pruebas no paramétricas para el análisis de diferencias. Si atendiendo a estos datos, dentro de algún grupo se deducen diferencias significativas entre el pretest y el posttest, referente a cualquier dimensión de apego, quedará detalladamente redactado en la explicación a continuación de cada tabla.

Por último, se añade un punto final que recoge las conclusiones de los resultados obtenidos en cuanto a la variable *Motivación de apego*, comentando los aspectos más relevantes observados en las pruebas descriptivas, inter-grupo e intra-grupo ya comentadas.

1.1. Análisis descriptivos de los resultados en Motivación de Apego.

1.1.1. Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo.

A continuación se presenta una tabla que contiene los ítems de la categoría *Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo*, indicando las puntuaciones medias y desviaciones típicas resultantes del momento pretest en cada uno de los grupos de la muestra.

En una primera aproximación a los resultados, observando las medias de los ítems de la categoría *Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo* en la etapa pretest, se aprecia en general una mayor puntuación del grupo experimental en relación a los valores obtenidos por el control. Esta supremacía es muy pequeña en los ítems 26, 30, 34 y 39, pero alcanza su rango máximo en el ítem 12 (*Cuando tengo un problema con otra persona, no puedo dejar de pensar en ello*) en el que el grupo experimental obtiene una media de 5.00 puntos y el control de 3.90. En el ítem 8 (*No*

suelo estar a la altura de los demás) la diferencia a favor del grupo experimental es de 0.81 y en el ítem 14 (*Tengo sentimientos de inferioridad*) de 0.56, siendo esta distancia de medias menor en el resto de ítems donde el grupo control obtiene una puntuación inferior. Por otro lado, la ventaja que este último saca sobre el grupo experimental se refleja en los ítems 3 y 21, pero con mayor claridad en el número 23 (*Me resulta difícil tomar una decisión a menos que sepa lo que piensan los demás*) donde los valores alcanzados por los grupos control y experimental son de 3.50 y 2.77 respectivamente.

Tabla 7.
Medias por ítems de la categoría “baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo”. Pretest piloto.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
3	<i>Con frecuencia, a pesar de estar con gente importante para mí me siento solo/a y falto de cariño.</i>	Experimental	9	2.22	1.71
		Control	10	2.30	1.56
8	<i>No suelo estar a la altura de los demás.</i>	Experimental	9	3.11	1.26
		Control	10	2.30	1.25
10	<i>Me gusta tener pareja, pero temo ser rechazado/a por ella.</i>	Experimental	9	3.88	1.16
		Control	10	3.60	1.57
12	<i>Cuando tengo un problema con otra persona, no puedo dejar de pensar en ello.</i>	Experimental	9	5.00	1.32
		Control	10	3.90	1.72
14	<i>Tengo sentimientos de inferioridad.</i>	Experimental	9	2.66	1.50
		Control	10	2.10	1.28
18	<i>Soy muy sensible a las críticas de los demás.</i>	Experimental	9	4.00	1.22
		Control	10	3.70	1.05
21	<i>Tengo confianza en mí mismo.</i>	Experimental	9	2.00	1.00
		Control	10	2.30	1.25
23	<i>Me resulta difícil tomar una decisión a menos que sepa lo que piensan los demás.</i>	Experimental	9	2.77	1.09
		Control	10	3.50	1.84
26	<i>Me preocupa mucho lo que la gente piensa de mí.</i>	Experimental	9	3.44	1.42
		Control	10	3.40	1.57
30	<i>Me gustaría cambiar muchas cosas de mí mismo.</i>	Experimental	9	3.66	1.41
		Control	10	3.60	1.17
34	<i>Siento que necesito más cuidados que la mayoría de las personas.</i>	Experimental	9	2.11	1.36
		Control	10	2.10	1.10
37	<i>Me cuesta romper una relación por temor a no saber afrontarlo.</i>	Experimental	9	2.55	1.33
		Control	10	2.20	1.39
39	<i>Necesito comprobar que realmente soy importante para la gente.</i>	Experimental	9	4.44	0.72
		Control	10	4.40	1.26

En la fase postest, la variación en los resultados de la categoría queda desarrollada a continuación de la siguiente tabla, en la que aparecen los valores descriptivos exactos.

Tabla 8.
Medias por ítems de la categoría “baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo”. Postest piloto.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
3	<i>Con frecuencia, a pesar de estar con gente importante para mí me siento solo/a y falto de cariño.</i>	Experimental	9	2.11	1.53
		Control	10	2.30	1.56
8	<i>No suelo estar a la altura de los demás.</i>	Experimental	9	2.77	0.97
		Control	10	2.00	1.33
10	<i>Me gusta tener pareja, pero temo ser rechazado/a por ella.</i>	Experimental	9	2.66	1.41
		Control	10	3.30	1.49
12	<i>Cuando tengo un problema con otra persona, no puedo dejar de pensar en ello.</i>	Experimental	9	4.44	1.23
		Control	10	3.90	1.96
14	<i>Tengo sentimientos de inferioridad.</i>	Experimental	9	2.66	1.65
		Control	10	2.20	1.13
18	<i>Soy muy sensible a las críticas de los demás.</i>	Experimental	9	3.88	1.26
		Control	10	3.60	1.50
21	<i>Tengo confianza en mí mismo.</i>	Experimental	9	2.55	1.23
		Control	10	2.50	1.08
23	<i>Me resulta difícil tomar una decisión a menos que sepa lo que piensan los demás.</i>	Experimental	9	3.11	1.26
		Control	10	2.90	1.44
26	<i>Me preocupa mucho lo que la gente piensa de mí.</i>	Experimental	9	3.77	1.20
		Control	10	3.30	1.33
30	<i>Me gustaría cambiar muchas cosas de mí mismo.</i>	Experimental	9	4.22	1.09
		Control	10	3.70	1.33
34	<i>Siento que necesito más cuidados que la mayoría de las personas.</i>	Experimental	9	1.77	1.09
		Control	10	2.10	1.10
37	<i>Me cuesta romper una relación por temor a no saber afrontarlo.</i>	Experimental	9	2.88	1.16
		Control	10	2.10	1.37
39	<i>Necesito comprobar que realmente soy importante para la gente.</i>	Experimental	9	3.55	1.33
		Control	10	4.40	1.26

En la evaluación postest de la primera categoría del *Apego* se aprecian algunas ligeras diferencias en cuanto a la etapa pretest puesto que ahora el número de ítems en los que el grupo control saca mayores medias que el experimental es cuatro. Además las diferencias entre pares de medias no son tan amplias y la mayoría de los ítems que

discriminaban la supremacía de uno u otro grupo han cambiado. El caso más destacado de preponderancia aparece en el ítem 39 (*Necesito comprobar que realmente soy importante para la gente*), donde el grupo control puntúa 4.40 y el experimental se queda en 3.55. Algo menor es la diferencia en el ítem 37 (*Me cuesta romper una relación por temor a no saber afrontarlo*) con 2.88 puntos para el grupo experimental y 2.10 para el control. En el ítem 8 (*No suelo estar a la altura de los demás*) los experimentales también aventajan a los controles con 2.77 contra 2.00 puntos. El resto de resultados presentan mayor similitud, aunque con valores más altos para el grupo experimental exceptuando el ítem 39, ya nombrado, y los ítems 3, 10 y 34 donde el control se muestra superior.

1.1.2. Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad.

La tabla que se presenta a continuación recoge las medias y desviaciones típicas de los grupos experimental y control en cada uno de los once ítems de la categoría *Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad* durante el momento pretest.

Los resultados por ítem en la fase pretest en cuanto a la categoría *Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad* revelan unos mayores valores medios del grupo experimental por encima del control. Este último sólo supera al anterior en los ítems 17 (*Me gusta que los demás me vean como una persona indispensable*) y 20 (*Cuando existe una diferencia de opiniones, insisto mucho para que se acepte mi punto de vista*) donde las medias respectivas del grupo control son de 4.30 y 4.10, superando los 3.88 y 3.77 puntos del grupo experimental. Por el contrario, el grupo experimental obtiene una ventaja importante sobre el control en los siguientes ítems: el 2 (*No admito discusiones si creo que tengo razón*), con medias respectivas de 3.44 y 2.60; el 4 (*Soy partidario del ojo por ojo y diente por diente*), con 3.11 y 2.30 puntos; el 9 (*Creo que los demás no me agradecen lo suficiente todo lo que hago por ellos*), con 3.22 y 2.60; y el 13 (*Soy muy positivo/a en todas mis relaciones*), cuyos valores de 4.77 y 3.90 han sido contabilizados de forma inversa.

Tabla 9.
Medias por ítems de la categoría “Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad”.
Pretest piloto.

n°	Ítem	Grupo	N	M	DT
2	<i>No admito discusiones si creo que tengo razón.</i>	Experimental	9	3.44	1.50
		Control	10	2.60	1.26
4	<i>Soy partidario del “ojo por ojo y diente por diente”.</i>	Experimental	9	3.11	1.96
		Control	10	2.30	1.25
7	<i>Si alguien de mi familia o un amigo/a me lleva la contraria, me enfado con facilidad.</i>	Experimental	9	3.33	1.50
		Control	10	2.90	1.28
9	<i>Creo que los demás no me agradecen lo suficiente todo lo que hago por ellos.</i>	Experimental	9	3.22	1.39
		Control	10	2.60	1.42
13	<i>Soy muy positivo/a en todas mis relaciones.</i>	Experimental	9	4.77	1.09
		Control	10	3.90	0.87
17	<i>Me gusta que los demás me vean como una persona indispensable.</i>	Experimental	9	3.88	0.92
		Control	10	4.30	1.05
20	<i>Cuando existe una diferencia de opiniones, insisto mucho para que se acepte mi punto de vista.</i>	Experimental	9	3.77	1.48
		Control	10	4.10	0.99
24	<i>Soy rencoroso.</i>	Experimental	9	3.00	1.41
		Control	10	2.50	1.58
29	<i>Cuando me enfado con otra persona, intento conseguir que sea ella la que venga a disculparse.</i>	Experimental	9	2.77	1.48
		Control	10	2.40	1.57
31	<i>Si tuviera pareja y me comentara que alguien del sexo contrario le parece atractivo, me molestaría mucho.</i>	Experimental	9	3.66	0.70
		Control	10	3.50	1.43
36	<i>Las amenazas son una forma eficaz de solucionar ciertos problemas.</i>	Experimental	9	1.33	0.70
		Control	10	1.20	0.63

A continuación, se recogen en la tabla 10 los mismos índices descriptivos por enunciados de la categoría *Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad*, pero esta vez en referencia al momento postest. En el análisis de los ítems de la fase postest en la categoría, los resultados cambian de manera importante respecto al pretest puesto que ahora, de los once ítems, en sólo cuatro el grupo experimental conserva una mayor puntuación media respecto al grupo control. Estos ítems son el 13 (*Soy muy positivo/a en todas mis relaciones*), 24 (*Soy rencoroso*), 29 (*Cuando me enfado con otra persona, intento conseguir que sea ella la que venga a disculparse*) y 36 (*Las amenazas son una forma eficaz de solucionar ciertos problemas*), donde el rango de diferencia respecto al

control se encuentra entre los 0.46 y 0.60 puntos. Por otro lado, el grupo control no sólo conserva sino que aumenta la distancia en relación al experimental en los ítems 17 y 20 donde ahora estas diferencias son de 0.74 y 0.75 respectivamente. Y también se produce un importante cambio de tendencia en el ítem 31 (*Si tuviera pareja y me comentara que alguien del sexo contrario le parece atractivo, me molestaría mucho*), en el que el grupo experimental puntúa ahora 3.00 y el grupo control lo supera con 3.70.

Tabla 10.
Medias por ítems de la categoría “Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad”.
Postest piloto.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>No admito discusiones si creo que tengo razón.</i>	Experimental	9	2.66	1.11
		Control	10	2.90	1.44
4	<i>Soy partidario del “ojo por ojo y diente por diente”.</i>	Experimental	9	2.22	1.09
		Control	10	2.60	1.26
7	<i>Si alguien de mi familia o un amigo/a me lleva la contraria, me enfado con facilidad.</i>	Experimental	9	2.77	1.20
		Control	10	3.20	1.31
9	<i>Creo que los demás no me agradecen lo suficiente todo lo que hago por ellos.</i>	Experimental	9	2.00	1.22
		Control	10	2.50	1.50
13	<i>Soy muy positivo/a en todas mis relaciones.</i>	Experimental	9	4.66	1.00
		Control	10	4.20	0.91
17	<i>Me gusta que los demás me vean como una persona indispensable.</i>	Experimental	9	3.66	1.22
		Control	10	4.40	1.17
20	<i>Cuando existe una diferencia de opiniones, insisto mucho para que se acepte mi punto de vista.</i>	Experimental	9	3.55	1.33
		Control	10	4.30	1.05
24	<i>Soy rencoroso.</i>	Experimental	9	3.11	1.16
		Control	10	2.60	1.64
29	<i>Cuando me enfado con otra persona, intento conseguir que sea ella la que venga a disculparse.</i>	Experimental	9	3.00	1.00
		Control	10	2.40	1.17
31	<i>Si tuviera pareja y me comentara que alguien del sexo contrario le parece atractivo, me molestaría mucho.</i>	Experimental	9	3.00	1.50
		Control	10	3.70	1.41
36	<i>Las amenazas son una forma eficaz de solucionar ciertos problemas.</i>	Experimental	9	1.77	0.83
		Control	10	1.20	0.63

1.1.3. Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones.

Antes de desarrollar los resultados del análisis de datos pretest de la categoría *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones*, se presenta una tabla con los mismos para ambos conjuntos de la muestra.

Tabla 11.
Medias por ítems de la categoría “Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones”.
Pretest piloto.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Tengo facilidad para expresar mis sentimientos y emociones.</i>	Experimental	9	4.22	1.30
		Control	10	3.80	1.03
5	<i>Necesito compartir mis sentimientos.</i>	Experimental	9	5.44	0.72
		Control	10	3.90	0.56
11	<i>Tengo problemas para hacer preguntas personales.</i>	Experimental	9	3.66	1.65
		Control	10	4.00	1.76
16	<i>Me siento cómodo/a en las fiestas o reuniones sociales.</i>	Experimental	9	4.66	1.32
		Control	10	4.50	1.08
27	<i>Cuando tengo un problema con otra persona, intento hablar con ella para resolverlo.</i>	Experimental	9	4.55	1.01
		Control	10	4.70	1.56
32	<i>Cuando tengo un problema, se lo cuento a una persona con la que tengo confianza.</i>	Experimental	9	5.33	1.00
		Control	10	5.20	1.22
35	<i>Soy una persona que prefiere la soledad a las relaciones sociales.</i>	Experimental	9	5.55	1.01
		Control	10	5.20	1.03
38	<i>Los demás opinan que soy una persona abierta y fácil de conocer.</i>	Experimental	9	4.88	1.36
		Control	10	5.00	1.05
40	<i>Noto que la gente suele confiar en mí y que valoran mis opiniones.</i>	Experimental	9	4.22	0.83
		Control	10	4.70	0.82

En una primera visión por ítems de los resultados pretest en la categoría *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones* se aprecian puntuaciones bastante igualadas y equilibradas en ambos grupos. De los nueve ítems que conforman la categoría, dentro de la variable *Apego*, cinco de ellos muestran la supremacía del grupo experimental y cuatro la del control. Este último grupo obtiene mayores puntuaciones frente al experimental en los ítems 11 (*Tengo problemas para hacer preguntas personales*), 27 (*Cuando tengo un problema con otra persona, intento hablar con ella para resolverlo*), 38 (*Los demás opinan que soy una persona abierta y fácil de*

conocer) y, algo más acusadamente, en el 40 (*Noto que la gente suele confiar en mí y que valoran mis opiniones*), donde las medias son de 4.22 y 4.70 para los grupos experimental y control respectivamente. Pero el ítem en el que realmente se muestran diferencias importantes entre ambos grupos es el número 5 (*Necesito compartir mis sentimientos*) donde el grupo experimental obtiene una alta puntuación de 5.44 y el control de 3.90. En el resto de ítems, en los que el grupo experimental aventaja al control las diferencias son bastante menores.

Una vez analizados los resultados pretest por ítems, se expone a continuación el mismo esquema de desarrollo para los valores posttest.

Tabla 12.
Medias por ítems de la categoría “Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones”.
Posttest piloto.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Tengo facilidad para expresar mis sentimientos y emociones.</i>	Experimental	9	4.66	0.86
		Control	10	3.70	1.15
5	<i>Necesito compartir mis sentimientos.</i>	Experimental	9	4.88	0.60
		Control	10	3.90	0.56
11	<i>Tengo problemas para hacer preguntas personales.</i>	Experimental	9	3.88	1.26
		Control	10	4.30	1.56
16	<i>Me siento cómodo/a en las fiestas o reuniones sociales.</i>	Experimental	9	5.11	1.26
		Control	10	4.80	0.78
27	<i>Cuando tengo un problema con otra persona, intento hablar con ella para resolverlo.</i>	Experimental	9	5.22	0.66
		Control	10	4.90	1.28
32	<i>Cuando tengo un problema, se lo cuento a una persona con la que tengo confianza.</i>	Experimental	9	5.33	0.70
		Control	10	5.60	0.69
35	<i>Soy una persona que prefiere la soledad a las relaciones sociales.</i>	Experimental	9	5.11	1.61
		Control	10	5.30	0.94
38	<i>Los demás opinan que soy una persona abierta y fácil de conocer.</i>	Experimental	9	4.55	1.42
		Control	10	5.00	1.05
40	<i>Noto que la gente suele confiar en mí y que valoran mis opiniones.</i>	Experimental	9	4.88	0.60
		Control	10	4.70	0.82

En el análisis posttest por ítems se vuelve a repetir la misma proporción que en el pretest: en cinco ítems obtiene medias más altas el grupo experimental y, en cuatro, el grupo control. Ahora es en los ítems 32 (*Cuando tengo un problema, se lo cuento a una persona con la que tengo confianza*) y 35 (*Soy una persona que prefiere la soledad a las relaciones sociales*) en los que se invierte la tendencia y el grupo control supera al experimental por 0.27 y 0.19 puntos respectivamente. Pero el control sigue conservando la ventaja en los ítems 11 y 38, incluso aumentando la misma en este último caso a 0.45. Por su parte, el grupo experimental obtiene destacadas diferencias a favor en los siguientes ítems: el 1 (*Tengo facilidad para expresar mis sentimientos y emociones*), con medias de 4.66 y 3.70 para los grupos experimental y control, y el 5 (*Necesito compartir mis sentimientos*), con 4.88 y 3.90 puntos respectivamente.

1.1.4. Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.

Al igual que en el resto de categorías, los valores descriptivos de evaluación pretest de *Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad* serán expuestos en una tabla tras el siguiente desarrollo explicativo de los resultados descriptivos.

Las medias de los ítems pertenecientes a la categoría *Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad* en la valoración pretest están bastante equilibradas entre los dos grupos de la muestra. El grupo experimental obtiene mayores puntuaciones en cuatro de los siete ítems de la categoría (6, 19, 22 y 25), aunque las ventajas no son muy importantes, siendo superior la distancia en el ítem 25 (*Prefiero relaciones estables a parejas esporádicas*) donde el grupo experimental obtiene 3.00 puntos y el control 2.70. Por el contrario, estas diferencias aumentan en los ítems en los que el grupo control se muestra superior (15, 28 y 33). Esto ocurre especialmente en el ítem número 15 (*Valoro mi independencia por encima de todo*) en el que las puntuaciones de los grupos experimental y control son de 3.66 y 4.40 respectivamente.

Tabla 13.

Medias por ítems de la categoría “Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad”.
Pretest piloto.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
6	<i>Nunca llego a comprometerme seriamente en mis relaciones.</i>	Experimental	9	3.22	1.71
		Control	10	3.10	1.59
15	<i>Valoro mi independencia por encima de todo.</i>	Experimental	9	3.66	0.86
		Control	10	4.40	1.26
19	<i>Cuando alguien se muestra dependiente de mí, necesito distanciarme.</i>	Experimental	9	3.22	0.66
		Control	10	3.00	1.33
22	<i>No mantendría relaciones de pareja estables para no perder mi autonomía.</i>	Experimental	9	2.55	1.50
		Control	10	2.50	1.08
25	<i>Prefiero relaciones estables a parejas esporádicas.</i>	Experimental	9	3.00	1.22
		Control	10	2.70	1.15
28	<i>Me gusta tener pareja, pero al mismo tiempo me agobia.</i>	Experimental	9	3.55	1.66
		Control	10	3.90	1.19
33	<i>Cuando abrazo o beso a alguien que me importa, estoy tenso/a y parte de mí se siente incómodo/a.</i>	Experimental	9	1.66	1.00
		Control	10	2.30	1.15

En la evaluación posttest de la categoría, el análisis de datos descriptivo muestra las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas recogidas en la siguiente tabla a continuación del presente párrafo. En la fase posttest los resultados por ítems son bastante similares a la etapa pretest dentro de la categoría *Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad*. El grupo control sigue presentando mayores medias en los mismos tres ítems, aunque la distancia con respecto al grupo experimental disminuye en los enunciados 28 y 33 y aumenta en el ítem 15 (*Valoro mi independencia por encima de todo*), donde el control obtiene un valor de 4.50 y el experimental de 3.55. Dentro de los cuatro ítems en los que el grupo experimental puntúa por encima del control, es ahora el número 22 (*No mantendría relaciones de pareja estables para no perder mi autonomía*) el que presenta mayores diferencias entre ambos con 2.77 puntos para el grupo experimental y 2.40 para el control.

Tabla 14.

Medias por ítems de la categoría “Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad”.
Postest piloto.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
6	<i>Nunca llego a comprometerme seriamente en mis relaciones.</i>	Experimental	9	3.22	1.09
		Control	10	2.90	1.44
15	<i>Valoro mi independencia por encima de todo.</i>	Experimental	9	3.55	1.23
		Control	10	4.50	1.35
19	<i>Cuando alguien se muestra dependiente de mí, necesito distanciarme.</i>	Experimental	9	3.55	1.42
		Control	10	3.30	1.56
22	<i>No mantendría relaciones de pareja estables para no perder mi autonomía.</i>	Experimental	9	2.77	1.09
		Control	10	2.40	1.34
25	<i>Prefiero relaciones estables a parejas esporádicas.</i>	Experimental	9	3.22	1.09
		Control	10	2.90	1.19
28	<i>Me gusta tener pareja, pero al mismo tiempo me agobia.</i>	Experimental	9	3.33	1.41
		Control	10	3.80	1.13
33	<i>Cuando abrazo o beso a alguien que me importa, estoy tenso/a y parte de mi se siente incómodo/a.</i>	Experimental	9	1.66	1.00
		Control	10	2.10	1.10

1.2. Análisis de diferencias en Motivación de apego.

1.2.1. Análisis de diferencias inter-grupo.

Para comparar las puntuaciones medias de los grupos experimental y control se utiliza, en este caso, la prueba U con su significación. Ambas, unidas a la desviación típica, el N, la categoría, el momento de evaluación y el grupo muestral completan la tabla de diferencias inter-grupo de la variable *Motivación de apego*.

Tras comprobar los resultados de las pruebas de análisis de diferencias inter-grupo, no se puede observar ningún dato significativo que discrimine entre los grupos experimental y control en referencia a la *Motivación de apego*. En ninguna categoría de la variable se observan diferencias significativas entre ambos grupos, ni en la fase de evaluación pretest ni en la postest.

Tabla 15.

Análisis de diferencias inter-grupo en la variable Motivación de apego. Pretest y postest de la prueba piloto.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
BA	Pretest	Experimental	9	41.88	4.85	28.000	.164
		Control	10	39.40	8.65		
	Postest	Experimental	9	40.44	6.69	26.000	.119
		Control	10	38.30	9.11		
RHC	Pretest	Experimental	9	36.33	8.74	29.500	.204
		Control	10	32.30	6.71		
	Postest	Experimental	9	32.44	7.03	42.000	.806
		Control	10	34.00	5.47		
ES	Pretest	Experimental	9	42.55	6.40	32.000	.284
		Control	10	41.00	4.02		
	Postest	Experimental	9	43.66	5.07	39.000	.623
		Control	10	42.20	3.15		
AE	Pretest	Experimental	9	20.88	5.60	42.000	.804
		Control	10	21.90	4.53		
	Postest	Experimental	9	21.33	5.45	41.000	.743
		Control	10	21.90	4.67		

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

Nota: BA= Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo. RHC= Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad. ES= Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones. AE= Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.

1.2.2. Análisis de diferencias intra-grupo.

La tabla que aparece a continuación recoge, por categorías, las medias y desviaciones típicas del grupo experimental en cada uno de los momentos de evaluación, acompañadas del índice Z y su significación para el análisis de diferencias intra-grupo.

Tabla 16.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación de apego. Grupo experimental piloto.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
BA	Pretest	9	41.88	4.85	-0.593	.553
	Postest	9	40.44	6.69		
RHC	Pretest	9	36.33	8.74	-1.601	.109
	Postest	9	32.44	7.03		
ES	Pretest	9	42.55	6.40	-0.851	.395
	Postest	9	43.66	5.07		
AE	Pretest	9	20.88	5.60	-0.281	.778
	Postest	9	21.33	5.45		

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

Nota: BA= Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo. RHC= Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad. ES= Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones. AE= Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.

En el análisis de diferencias intra-grupo, dentro de la muestra experimental, no aparece ningún resultado significativo que indique diferencias importantes de puntuación entre la fase de evaluación pretest y la posttest, en ninguna de las categorías de la *Motivación de apego*.

El mismo esquema utilizado para el análisis de diferencias intra-grupo en la muestra experimental, es el que se expone a continuación para el grupo control.

Tabla 17.
Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación de apego. Grupo control piloto.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
BA	Pretest	10	39.40	8.65	-0.105	.916
	Posttest	10	38.30	9.11		
RHC	Pretest	10	32.30	6.71	-1.472	.141
	Posttest	10	34.00	5.47		
ES	Pretest	10	41.00	4.02	-1.472	.141
	Posttest	10	42.20	3.15		
AE	Pretest	10	21.90	4.53	-0.272	.785
	Posttest	10	21.90	4.67		

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

Nota: BA= Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo. RHC= Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad. ES= Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones. AE= Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.

Al igual que el conjunto experimental, la muestra control no presenta diferencias significativas intra-grupo entre la fase de evaluación pretest y la posttest, lo que indica que los niveles en todas las dimensiones de la *Motivación de apego* permanecen bastante iguales en ambos momentos de evaluación.

1.3. Conclusiones en la variable Motivación de Apego.

El repaso de los resultados obtenidos en referencia a la *Motivación de apego* muestra un movimiento de cifras y puntuación entre las dos evaluaciones y una diferencia de valores en los dos grupos muestrales que, sin embargo, no llega a ser considerada significativa. Existe casi una tendencia a la reducción del nivel en *Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad* dentro del grupo experimental tras el programa de intervención. Aunque las diferencias no son significativas, también descienden los valores de *Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo* y se elevan, en este grupo, aquellos relacionados con la *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones*.

2. Efectividad del programa de intervención piloto en la variable motivación narcisista.

Introducción.

Los resultados que surgen del análisis de datos en la variable *Motivación narcisista* se clasifican según los tres factores o categorías de la “Escala de autoconcepto” utilizada:

- Autoconcepto negativo.
- Autoconcepto positivo.
- Autoconcepto-autoestima.

Al comienzo, se analizan los resultados descriptivos de las tres dimensiones, incluyendo las medias y desviación típica del grupo experimental y del control en cada ítem. Estas cifras se reflejan en una tabla por categoría a la que sigue una explicación centrada en las observaciones más destacadas en lo referente a los valores medios de cada ítem y las diferencias entre los que ha obtenido cada grupo muestral.

En un segundo paso, se recogen los resultados en cuanto al análisis de diferencias inter-grupo. Primero se presenta una tabla donde aparecen la media y la desviación típica de los dos grupos en cada categoría y, también, en cada una de las fases pre y postest. Aparte de estos descriptivos, se incluyen el valor de la prueba U y su significación, que son los índices que descubrirán la posible existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el control dentro de cada una de las categorías de la *motivación narcisista*. En los comentarios posteriores a la tabla se describen los resultados que, por su significación, puedan ser relevantes para las conclusiones del estudio.

Aparte de las diferencias inter-grupo, se tienen también en cuenta las intra-grupo en ambos conjuntos de la muestra. Estos datos quedan recogidos en una tabla independiente para el grupo experimental y en otra para el control. De nuevo, aparecen los índices descriptivos de la media y la desviación típica, pero esta vez en referencia a

los momentos pre y postest. Se incluye también en la tabla, para el análisis de diferencias, el índice Z con su significación. En caso de deducirse, dentro de algún grupo, diferencias significativas entre el análisis pretest y el postest, serán recogidas y desarrolladas a continuación de cada tabla, indicando la categoría en cuestión donde aparecen.

Finalmente, existe un último punto que recopila las conclusiones del análisis de datos en la variable *Motivación narcisista*, con los resultados más relevantes observados en las pruebas descriptivas, inter-grupo e intra-grupo ya comentadas.

2.1. Análisis descriptivos de los resultados en Motivación narcisista.

2.1.1. Autoconcepto negativo.

Los resultados descriptivos en la fase pretest del *Autoconcepto negativo* se muestran en la tabla 18. En casi todos los ítems de la categoría *Autoconcepto negativo* de la fase pretest, el grupo experimental obtiene mayores puntuaciones medias que el control. La excepción se encuentra en los ítems 18 (*Me desanimo con facilidad*) y 19 (*Soy torpe*) donde el grupo control presenta unas medias de 2.00 y 2.30 respectivamente, frente a los 1.88 puntos y 2.00 del grupo experimental. En el resto de ítems, en los que el grupo experimental obtiene mayores valores que el control, aquéllos en los que la diferencia es menos notable son el número 20 (*Mis compañeros se burlan de mí*) y el 26 (*Me resulta difícil hacer lo que hacen los demás*), con 0.02 y 0.08 puntos de distancia entre ambos grupos respectivamente. Por otro lado, hay que destacar los valores de discriminación más importantes entre los dos conjuntos de la muestra que quedan reflejados en los resultados de los ítems 34 (*Soy menos inteligente que los demás*) y 36 (*Olvido con facilidad lo que he aprendido*). En el ítem 34, el grupo experimental obtiene una media de 2.33, claramente por encima de los 1.20 puntos del control. Más importante es aún la diferencia, en el ítem 36, entre los 2.66 puntos del grupo experimental y los 1.50 del control.

Tabla 18.

Medias por ítems de la categoría "Autoconcepto negativo". Pretest piloto.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
9	<i>Los demás piensan que soy menos inteligente que ellos.</i>	Experimental	9	2.00	0.70
		Control	10	1.70	1.05
10	<i>Me asusto con facilidad.</i>	Experimental	9	2.11	0.92
		Control	10	1.60	0.69
11	<i>Estoy triste.</i>	Experimental	9	2.11	0.60
		Control	10	1.60	0.69
12	<i>Lloro con facilidad.</i>	Experimental	9	2.22	0.66
		Control	10	1.40	0.69
18	<i>Me desanimo con facilidad.</i>	Experimental	9	1.88	0.78
		Control	10	2.00	0.66
19	<i>Soy torpe.</i>	Experimental	9	2.00	0.86
		Control	10	2.30	0.94
20	<i>Mis compañeros se burlan de mí.</i>	Experimental	9	1.22	0.66
		Control	10	1.20	0.42
21	<i>Me distraigo con facilidad.</i>	Experimental	9	3.11	0.78
		Control	10	2.70	1.15
22	<i>Cuando los mayores (o mis superiores) me dicen algo, me pongo muy nervioso.</i>	Experimental	9	2.33	0.50
		Control	10	1.80	0.91
23	<i>Me siento muy desgraciado.</i>	Experimental	9	1.33	0.50
		Control	10	1.20	0.42
24	<i>Soy tímido.</i>	Experimental	9	1.77	1.09
		Control	10	1.40	0.51
25	<i>Mis pensamientos son estúpidos.</i>	Experimental	9	1.77	0.66
		Control	10	1.60	0.69
26	<i>Me resulta difícil hacer lo que hacen los demás.</i>	Experimental	9	1.88	0.78
		Control	10	1.80	0.78
31	<i>Duermo mal por las noches.</i>	Experimental	9	2.00	1.11
		Control	10	1.60	0.84
32	<i>Me siento avergonzado por mi forma de comportarme.</i>	Experimental	9	1.88	0.60
		Control	10	1.70	0.67
33	<i>Me siento nervioso.</i>	Experimental	9	2.11	1.05
		Control	10	1.80	0.42
34	<i>Soy menos inteligente que los demás.</i>	Experimental	9	2.33	0.70
		Control	10	1.20	0.63
36	<i>Olvido con facilidad lo que he aprendido.</i>	Experimental	9	2.66	1.00
		Control	10	1.50	0.70

Una vez detallados los resultados pretest, los valores de los índices descriptivos del *Autoconcepto negativo* en la fase postest aparecen en la tabla que sigue a continuación del presente párrafo. En la fase de evaluación postest, el grupo experimental continúa estando claramente por encima del grupo control, en cuanto a la categoría *Autoconcepto negativo*. Ahora únicamente es en el ítem 18 (*Me desanimo con facilidad*) en el que el control saca una ligerísima puntuación superior al experimental, 1.90 frente a 1.88. En el ítem 36 la ventaja del grupo experimental sigue siendo fuerte,

2.66 frente a 1.60 puntos, aunque en menor grado que en la fase pretest. Ahora la diferencia más destacada entre ambos grupos se encuentra en el ítem 12 (*Lloro con facilidad*), donde el grupo experimental obtiene 2.55 puntos y el control 1.20. Los ítems con puntuaciones más igualadas, aparte del 18, son el número 20, el 23 y el 32, con unas diferencias a favor del grupo experimental de 0.01, 0.11 y 0.16 respectivamente. En el resto de ítems no nombrados, la distancia que el grupo experimental saca sobre el control se encuentra en un rango de entre 0.18 y 0.75.

Tabla 19.

Medias por ítems de la categoría "Autoconcepto negativo". Posttest piloto.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
9	<i>Los demás piensan que soy menos inteligente que ellos.</i>	Experimental	9	1.88	0.78
		Control	10	1.70	1.05
10	<i>Me asusto con facilidad.</i>	Experimental	9	2.55	1.23
		Control	10	1.80	0.78
11	<i>Estoy triste.</i>	Experimental	9	2.00	0.70
		Control	10	1.60	0.69
12	<i>Lloro con facilidad.</i>	Experimental	9	2.55	0.88
		Control	10	1.20	0.42
18	<i>Me desanimo con facilidad.</i>	Experimental	9	1.88	0.60
		Control	10	1.90	0.87
19	<i>Soy torpe.</i>	Experimental	9	2.44	0.52
		Control	10	2.20	0.91
20	<i>Mis compañeros se burlan de mí.</i>	Experimental	9	1.11	0.33
		Control	10	1.10	0.31
21	<i>Me distraigo con facilidad.</i>	Experimental	9	3.22	0.83
		Control	10	2.70	1.15
22	<i>Cuando los mayores (o mis superiores) me dicen algo, me pongo muy nervioso.</i>	Experimental	9	2.55	0.72
		Control	10	2.10	0.99
23	<i>Me siento muy desgraciado.</i>	Experimental	9	1.11	0.33
		Control	10	1.00	0.00
24	<i>Soy tímido.</i>	Experimental	9	2.11	1.05
		Control	10	1.50	0.52
25	<i>Mis pensamientos son estúpidos.</i>	Experimental	9	2.00	0.50
		Control	10	1.70	0.67
26	<i>Me resulta difícil hacer lo que hacen los demás.</i>	Experimental	9	2.11	0.60
		Control	10	1.80	0.78
31	<i>Duermo mal por las noches.</i>	Experimental	9	2.33	0.86
		Control	10	1.80	1.03
32	<i>Me siento avergonzado por mi forma de comportarme.</i>	Experimental	9	1.66	0.70
		Control	10	1.50	0.52
33	<i>Me siento nervioso.</i>	Experimental	9	2.44	1.13
		Control	10	1.80	0.63
34	<i>Soy menos inteligente que los demás.</i>	Experimental	9	1.77	0.66
		Control	10	1.20	0.63
36	<i>Olvido con facilidad lo que he aprendido.</i>	Experimental	9	2.66	1.11
		Control	10	1.60	0.69

2.1.2. Autoconcepto positivo.

En la tabla que sigue se muestran los siete ítems pertenecientes al *Autoconcepto positivo*, con sus correspondientes valores medios y desviaciones típicas obtenidos por los grupos experimental y control en la fase pretest.

Tabla 20.
Medias por ítems de la categoría "Autoconcepto positivo". Pretest piloto.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Mis superiores (profesores, jefes...) están contentos conmigo.</i>	Experimental	9	2.77	0.66
		Control	10	2.70	0.48
4	<i>Mis superiores (profesores, jefes...) piensan que soy un buen trabajador.</i>	Experimental	9	2.66	0.86
		Control	10	2.60	0.69
14	<i>Soy un buen trabajador (estudiante).</i>	Experimental	9	2.44	1.01
		Control	10	2.70	0.82
27	<i>Tengo buenos amigos.</i>	Experimental	9	3.77	0.44
		Control	10	3.50	0.97
29	<i>Soy una persona importante para mi familia.</i>	Experimental	9	3.33	0.70
		Control	10	3.50	0.70
35	<i>Mi familia piensa que soy activo y trabajador.</i>	Experimental	9	2.77	0.66
		Control	10	3.10	0.87
38	<i>Soy el preferido de mi familia.</i>	Experimental	9	2.33	0.86
		Control	10	2.50	1.17

En la categoría *Autoconcepto positivo*, el grupo control obtiene mayor puntuación media en cuatro de los ítems frente a los tres en los que el grupo experimental se muestra superior al analizar los resultados pretest. Estos últimos ítems son el 1 y el 4, donde las diferencias a favor del grupo experimental son únicamente de 0.07 y 0.06 puntos respectivamente, y también el ítem 27 (*Tengo buenos amigos*). En este último caso, la distancia entre ambas medias se amplía al obtener 3.77 puntos el grupo experimental y 3.50 el grupo control. En el caso de la ventaja del grupo control en el resto de ítems, es en el número 35 (*Mi familia piensa que soy activo y trabajador*) en el que ésta se hace más patente con 3.10 puntos frente a los 2.77 del grupo experimental.

En el momento postest los resultados varían, tal y como queda recogido en la tabla 21 y explicación adjunta que aparecen a continuación.

Tabla 21.

Medias por ítems de la categoría “Autoconcepto positivo”. Posttest piloto.

<i>Nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Mis superiores (profesores, jefes...) están contentos conmigo.</i>	Experimental	9	2.77	0.44
		Control	10	2.80	0.78
4	<i>Mis superiores (profesores, jefes...) piensan que soy un buen trabajador.</i>	Experimental	9	2.66	0.86
		Control	10	2.70	0.82
14	<i>Soy un buen trabajador (estudiante).</i>	Experimental	9	2.55	0.88
		Control	10	2.80	0.91
27	<i>Tengo buenos amigos.</i>	Experimental	9	4.00	0.00
		Control	10	3.70	0.48
29	<i>Soy una persona importante para mi familia.</i>	Experimental	9	3.22	0.66
		Control	10	3.60	0.69
35	<i>Mi familia piensa que soy activo y trabajador.</i>	Experimental	9	2.77	0.66
		Control	10	3.10	0.99
38	<i>Soy el preferido de mi familia.</i>	Experimental	9	2.11	0.78
		Control	10	2.40	1.26

En la fase posttest, de la evaluación de la categoría *Autoconcepto positivo*, el grupo control obtiene mayores puntuaciones medias en todos los ítems excepto en el número 27 (*Tengo buenos amigos*) en el que la media del grupo experimental es de 4.00 y la del control de 3.70. En el resto de ítems las diferencias entre puntuaciones tampoco son muy elevadas, siendo las más destacadas las siguientes: en el ítem 29 (*Soy una persona importante para mi familia*) el grupo control obtiene 3.60 puntos y el experimental se queda en 3.22, y en el ítem 35 (*Mi familia piensa que soy activo y trabajador*) la media del control es de 3.10 y la del experimental de 2.77.

2.1.3. *Autoconcepto-autoestima.*

Los resultados descriptivos del *Autoconcepto-autoestima* en el momento pretest van a ser presentados, al igual que en el resto de categorías, primero en una tabla y después desarrollados apuntando únicamente los datos más relevantes.

Tabla 22.

Medias por ítems de la categoría "Autoconcepto-autoestima". Pretest piloto.

Nº	Ítem	Grupo	N	M	DT
2	<i>Soy muy popular entre mis amigos.</i>	Experimental	9	2.33	0.86
		Control	10	2.10	0.56
3	<i>Me siento una persona importante.</i>	Experimental	9	2.33	0.86
		Control	10	2.40	0.96
5	<i>Hablo mejor que mis compañeros.</i>	Experimental	9	2.33	0.70
		Control	10	2.40	0.96
6	<i>Soy una persona con suerte.</i>	Experimental	9	2.77	0.83
		Control	10	2.80	0.78
7	<i>Soy una persona importante.</i>	Experimental	9	2.55	0.88
		Control	10	2.10	0.56
8	<i>Soy una persona agradable.</i>	Experimental	9	3.33	0.70
		Control	10	3.30	0.48
13	<i>Hago las cosas mejor que mis amigos.</i>	Experimental	9	2.11	0.33
		Control	10	2.20	0.63
15	<i>Los demás aceptan mis ideas y sugerencias.</i>	Experimental	9	2.44	0.52
		Control	10	2.50	0.84
16	<i>Aunque me cueste, cuando me propongo algo lo logro.</i>	Experimental	9	2.77	0.83
		Control	10	3.20	0.42
17	<i>Soy importante en el trabajo (o colegio).</i>	Experimental	9	2.33	0.70
		Control	10	2.50	0.52
28	<i>Soy buena persona.</i>	Experimental	9	3.44	0.52
		Control	10	3.40	0.51
30	<i>Soy atractivo físicamente.</i>	Experimental	9	2.55	0.88
		Control	10	2.60	0.69
37	<i>Soy líder tanto con los amigos como en el trabajo.</i>	Experimental	9	2.11	0.78
		Control	10	2.00	0.94

De los 13 ítems que componen la categoría *Autoconcepto-autoestima*, cinco de ellos (el 2, 7, 8, 28 y 37) presentan mayores medias en el grupo experimental durante la evaluación pretest. Las diferencias encontradas en estos ítems son muy leves, exceptuando los enunciados 2 (*Soy muy popular entre mis amigos*) y 7 (*Soy una persona importante*), en los que las distancias entre cifras se elevan a 0.23 y 0.45. Por otro lado, en los ítems en los que el grupo control aparece como superior tampoco las diferencias entre grupos son grandes, apareciendo la más elevada en el ítem 16 (*Aunque me cueste, cuando me propongo algo lo logro*) donde el grupo control obtiene una media de 3.20 y el experimental de 2.77.

En la fase postest los resultados van a cambiar, tal y como queda reflejado en la tabla siguiente y su desarrollo.

Tabla 23.

Medias por ítems de la categoría "Autoconcepto-autoestima". Postest piloto.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>Soy muy popular entre mis amigos.</i>	Experimental	9	2.33	0.70
		Control	10	2.70	0.67
3	<i>Me siento una persona importante.</i>	Experimental	9	2.44	0.52
		Control	10	2.70	0.94
5	<i>Hablo mejor que mis compañeros.</i>	Experimental	9	2.55	0.52
		Control	10	2.20	0.78
6	<i>Soy una persona con suerte.</i>	Experimental	9	2.77	0.97
		Control	10	2.60	0.69
7	<i>Soy una persona importante.</i>	Experimental	9	2.44	0.52
		Control	10	2.20	0.42
8	<i>Soy una persona agradable.</i>	Experimental	9	3.33	0.50
		Control	10	3.10	0.56
13	<i>Hago las cosas mejor que mis amigos.</i>	Experimental	9	2.22	0.44
		Control	10	2.20	0.63
15	<i>Los demás aceptan mis ideas y sugerencias.</i>	Experimental	9	2.88	0.33
		Control	10	3.00	0.66
16	<i>Aunque me cueste, cuando me propongo algo lo logro.</i>	Experimental	9	3.22	0.66
		Control	10	3.30	0.67
17	<i>Soy importante en el trabajo (o colegio).</i>	Experimental	9	2.55	0.52
		Control	10	2.40	0.51
28	<i>Soy buena persona.</i>	Experimental	9	3.55	0.52
		Control	10	3.50	0.52
30	<i>Soy atractivo físicamente.</i>	Experimental	9	2.66	0.50
		Control	10	2.70	0.67
37	<i>Soy líder tanto con los amigos como en el trabajo.</i>	Experimental	9	2.33	0.86
		Control	10	2.00	0.94

En la evaluación postest, la tendencia se ha invertido en relación a la etapa pretest, puesto que ahora el grupo experimental aventaja al control en 8 de los 13 ítems de la categoría *Autoconcepto-autoestima* y el grupo control sólo obtiene mayores puntuaciones en cinco. Estos cinco ítems son el 2, 3, 15, 16 y 30, aunque donde más se notan las diferencias inter-grupo es en los dos primeros. En el ítem 2 (*Soy muy popular entre mis amigos*) el control presenta una media de 2.70 puntos y el experimental de 2.33, y en el ítem 3 (*Me siento una persona importante*) esta diferencia es algo menor con 2.70 y 2.44 puntos respectivamente. En los ítems en los que el grupo experimental se muestra más en ventaja con respecto al control, las diferencias entre ambos conjuntos muestrales son ligeramente menores que las anteriores. Estos casos aparecen en los enunciados 5 (*Hablo mejor que mis compañeros*) y 37 (*Soy líder tanto con los amigos como en el trabajo*) donde la distancia del grupo experimental sobre el control es de 0.35 y 0.33 respectivamente.

2.2. Análisis de diferencias en Motivación narcisista.

2.2.1. Análisis de diferencias inter-grupo.

La índice U y la significación que se mostrarán en la tabla serán las cifras que determinen el valor de las diferencias entre las medias de los grupos experimental y control piloto en todas las categorías de la variable *Motivación narcisista*.

Tabla 24.

Análisis de diferencias inter-grupo en la variable Motivación narcisista. Pretest y postest de la prueba piloto.

Variable	Evaluación	Grupo	N	M	DT	U	Sig.
AN	Pretest	Experimental	9	36.70	6.70	22.000	.059
		Control	10	30.10	6.40		
	Postest	Experimental	9	38.44	8.03	18.500*	.030
		Control	10	30.20	6.62		
AP	Pretest	Experimental	9	20.11	2.36	38.000	.565
		Control	10	20.60	3.50		
	Postest	Experimental	9	20.11	2.36	31.000	.247
		Control	10	21.20	4.45		
AA	Pretest	Experimental	9	33.44	5.36	44.500	.967
		Control	10	33.50	4.52		
	Postest	Experimental	9	35.33	4.12	37.500	.537
		Control	10	34.60	3.71		

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

Nota: AN= Autoconcepto negativo. AP= Autoconcepto positivo. AA= Autoconcepto-autoestima.

En la tabla de diferencias inter-grupo de la variable *Motivación narcisista* sólo se observan datos que merecen comentario en la categoría *Autoconcepto negativo*. En la fase pretest, el grupo experimental obtiene sensiblemente mayor puntuación que el control, por lo que la significación de .059 implica una tendencia a la diferencia. Durante la fase postest, esta diferencia se hace significativa ($p<.05$), con un valor de .030, lo que indica un claro mayor nivel de *Autoconcepto negativo* en el grupo experimental comparado con el control (38.44 puntos frente a 30.20). En las otras dos categorías de la *Motivación narcisista* no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en ninguna de las etapas de evaluación.

2.2.2. Análisis de diferencias intra-grupo.

Para exponer los resultados del análisis de diferencias intra-grupo en el conjunto experimental se ha utilizado una tabla donde aparecen las medias y desviaciones típicas en ambos momentos de evaluación, acompañados de la prueba Z y su significación.

Tabla 25.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación narcisista. Grupo experimental piloto.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
Autoconcepto negativo	Pretest	9	36.77	6.70	-1.335	.182
	Postest	9	38.44	8.03		
Autoconcepto positivo	Pretest	9	20.11	2.36	-0.333	.739
	Postest	9	20.11	2.36		
Autoconcepto-autoestima	Pretest	9	33.44	5.36	-1.796	.072
	Postest	9	35.33	4.12		

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

Tras analizar las diferencias intra-grupo de la muestra experimental se recoge una tendencia a la diferencia en la categoría *Autoconcepto-autoestima*. La media de 35.33 puntos en la evaluación postest es más elevada que los 33.44 del pretest con una significación de .072. Esto quiere decir que, aunque no se produce una diferencia estadísticamente significativa, los resultados indican una marcada tendencia, tras participar en el programa de intervención, de aumenar la autoestima relacionada con el autoconcepto, cercana a ser significativa.

El análisis intra-grupo de la muestra control ha seguido el mismo esquema de exposición, con una tabla y el desarrollo adjunto de los resultados más significativos.

Tabla 26. *Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación narcisista. Grupo control piloto.*

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
Autoconcepto negativo	Pretest	10	30.10	6.40	-0.213	.832
	Postest	10	30.20	6.62		
Autoconcepto positivo	Pretest	10	20.60	3.50	-0.542	.588
	Postest	10	21.10	4.45		
Autoconcepto-autoestima	Pretest	10	33.50	4.52	-0.962	.336
	Postest	10	34.60	3.71		

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

En el grupo control no se observan cambios o diferencias significativas intra-grupo en ninguna categoría perteneciente a la *Motivación narcisista*. Las puntuaciones medias son muy similares en ambos momentos de evaluación, aunque ligeramente superiores durante el posttest en todas las dimensiones.

2.3. Conclusiones en la variable *Motivación narcisista*.

El dato más significativo de los resultados encontrados durante el análisis en la variable *Motivación narcisista* es un *autoconcepto negativo* bastante más elevado en el grupo experimental, con referencia al control, en la fase de evaluación posttest. Aunque esta tendencia ya se producía en el momento pretest, resultó sólo significativa en la siguiente fase de recogida de datos. Por otro lado, la participación en el programa de intervención del grupo experimental provoca una tendencia al aumento de su nivel de *autoconcepto-autoestima*. En el resto de las categorías no se encuentran diferencias significativas entre el pretest y el posttest, al igual que ocurre con los resultados del grupo control.

3. Efectividad del programa de intervención piloto en la variable motivación de regulación psicobiológica.

Introducción.

A la hora de analizar los resultados de la variable *Motivación de regulación psicobiológica* se han tenido en cuenta las dimensiones presentes en el instrumento de evaluación utilizado:

- Respuestas fisiológicas de ansiedad.
- Respuestas cognitivas de ansiedad.
- Respuestas motoras de ansiedad.
- Ítems adicionales *ad hoc* de desregulación psicobiológica.

De manera previa a la exposición de los resultados descriptivos, se han comparado las medias en las diferentes respuestas de ansiedad con los baremos

presentados por la “Escala reducida de ansiedad”. A continuación, se llevan a cabo los análisis de estos resultados descriptivos en las cuatro categorías, incluyendo medias y desviaciones típicas para cada uno de los ítems de los grupos control y experimental. Todas las cifras se recogen en una tabla independiente por categoría a la que sigue un comentario en el que se reflejan las observaciones más sobresalientes en cuanto a los valores medios por ítem y a las diferencias entre los mismos en función del grupo muestral.

En el siguiente punto, son analizadas las diferencias inter-grupo. Primero se presenta una tabla donde aparecen la media y la desviación típica de cada uno de los grupos en todas las categorías, incluyendo también los resultados por evaluaciones pre y postest. Aparte de estos descriptivos, se incluye el valor de la prueba U con su significación, para confirmar o no la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el control en cada dimensión de la variable *motivación de regulación psicobiológica*. En los comentarios posteriores a la tabla se recogen los resultados que, por su significación, puedan ser relevantes para las conclusiones del estudio.

Además de las diferencias inter-grupo, se incluyen también las intra-grupo en ambos grupos de la investigación. Estos datos se manejan en una tabla independiente para el conjunto experimental y en otra para el control. Aparecen, de nuevo, los índices de la media y la desviación típica, en referencia a los momentos de evaluación pre y postest. Se añade también, en función del propio análisis de diferencias, el índice Z y su significación. En el supuesto de existir diferencias significativas entre la fase pretest y la postest, dentro de algún grupo muestral, éstas serán recogidas a continuación de cada tabla, indicando la categoría a la que pertenecen.

Finalmente, se incluye un último punto en referencia a las conclusiones del análisis de datos en la variable *Motivación de regulación psicobiológica*. En este apartado se recopilan los resultados más relevantes observados en las pruebas descriptivas, inter-grupo e intra-grupo anteriormente comentadas.

3.1. Análisis descriptivos de los resultados en Motivación de Regulación Psicobiológica.

Antes de entrar en el desarrollo de los resultados por ítems, se van a comparar las puntuaciones medias del grupo experimental y el control (recogidas en las tablas del análisis de diferencias) con los baremos que ofrecen los autores de la “Escala Reducida de Ansiedad” (ver apartado de *Instrumentos*). En cuanto a las respuestas fisiológicas, el grupo experimental supera la puntuación media de la muestra con trastornos de ansiedad en ambos momentos de evaluación, mientras que la media del control se halla entre la puntuación del grupo control y la del grupo con trastornos somáticos, estando más cercana a este último. En respuestas cognitivas, las puntuaciones de ambos conjuntos de la investigación rondan la media de la población con trastornos somáticos tanto en el pretest como en el posttest. Finalmente, las respuestas motoras de la muestra del estudio son también, en todos los casos, típicas de sujetos con trastornos de ansiedad.

3.1.1. Respuestas fisiológicas de ansiedad.

Las *Respuestas fisiológicas de ansiedad* comprenden ocho ítems, de los cuales han sido analizadas su puntuación media y desviación típica obtenidas tanto por el grupo experimental como por el control. Estos resultados de la primera fase pretest quedan recogidos en la tabla al final del párrafo. El grupo experimental presenta mayor puntuación media que el control en todos los ítems excepto en uno. Es el caso del ítem 9 (*Mi cuerpo está en tensión*), en el que el grupo control obtiene 1.00 punto y el experimental 0.88. Esta misma diferencia de valores, que es la menor en referencia a todos los enunciados de la categoría, la comparte con el ítem 13 (*Tengo escalofríos y tiritito aunque no tenga mucho frío*), en el que el grupo experimental obtiene 1.22 y el control 1.10. Por el contrario, los ítems en los que la diferencia de puntuaciones es mayor son, en orden ascendente: el 6 (*Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos*), con medias para el grupo experimental y control de 1.55 y 0.60 respectivamente; el 8 (*Me duele la cabeza*), con 2.11 y 1.10 puntos para cada uno; y el 7 (*Me tiemblan las manos o piernas*), con 1.88 y 0.40.

Tabla 27.

Medias por ítems de la categoría "Respuestas fisiológicas de ansiedad". Pretest piloto.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
6	<i>Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos.</i>	Experimental	9	1.55	1.01
		Control	10	0.60	0.96
7	<i>Me tiemblan las manos o las piernas.</i>	Experimental	9	1.88	1.05
		Control	10	0.40	0.51
8	<i>Me duele la cabeza.</i>	Experimental	9	2.11	0.92
		Control	10	1.10	1.37
9	<i>Mi cuerpo está en tensión.</i>	Experimental	9	0.88	0.78
		Control	10	1.00	1.33
10	<i>Tengo palpitaciones, el corazón me late muy deprisa.</i>	Experimental	9	1.66	1.22
		Control	10	1.30	1.25
11	<i>Me falta el aire y mi respiración es muy agitada.</i>	Experimental	9	1.22	0.83
		Control	10	0.60	0.69
12	<i>Siento mareo.</i>	Experimental	9	1.22	0.97
		Control	10	0.70	1.05
13	<i>Tengo escalofríos y tiritito aunque no haga mucho frío.</i>	Experimental	9	1.22	1.09
		Control	10	1.10	1.37

La variación resultante del análisis posttest en *Respuestas fisiológicas de ansiedad* será expuesta a continuación mediante una tabla a la que se adjunta su correspondiente comentario.

Tabla 28.

Medias por ítems de la categoría "Respuestas fisiológicas de ansiedad". Posttest piloto.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
6	<i>Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos.</i>	Experimental	9	1.44	1.01
		Control	10	1.20	1.54
7	<i>Me tiemblan las manos o las piernas.</i>	Experimental	9	2.22	1.20
		Control	10	0.30	0.48
8	<i>Me duele la cabeza.</i>	Experimental	9	2.22	1.30
		Control	10	1.10	1.37
9	<i>Mi cuerpo está en tensión.</i>	Experimental	9	1.22	0.83
		Control	10	0.70	0.82
10	<i>Tengo palpitaciones, el corazón me late muy deprisa.</i>	Experimental	9	1.88	1.45
		Control	10	1.00	1.05
11	<i>Me falta el aire y mi respiración es muy agitada.</i>	Experimental	9	1.22	1.20
		Control	10	0.50	0.70
12	<i>Siento mareo.</i>	Experimental	9	0.88	1.16
		Control	10	0.80	1.31
13	<i>Tengo escalofríos y tiritito aunque no haga mucho frío.</i>	Experimental	9	1.22	1.20
		Control	10	1.00	1.33

En la evaluación postest, el grupo experimental aventaja al control en todos los ítems de la categoría. En el número 12 (*Siento mareo*), la distancia entre ambas medias es la más pequeña, en referencia al resto, con una puntuación para el grupo experimental de 0.88 y de 0.80 para el control. Por el contrario, se observa una diferencia especialmente importante en el ítem 7 (*Me tiemblan las manos o las piernas*), en el que la media del grupo experimental es de 2.22 y la del control únicamente de 0.30. En el ítem 8 (*Me duele la cabeza*), donde tiene lugar la siguiente discriminación importante de puntuaciones, el grupo experimental supera algo más en valoración al control respecto al análisis pretest, resultando 2.22 contra 1.10 puntos. Por otro lado, en el ítem 9, las puntuaciones se invierten con respecto al pretest, aumentando la media del grupo experimental hasta los 1.22 puntos, y disminuyendo la del control hasta 0.70.

3.1.2. Respuestas cognitivas de ansiedad.

A continuación se presenta una tabla con el análisis descriptivo de las *Respuestas cognitivas de ansiedad* obtenidas por la muestra piloto en el momento pretest.

Tabla 29.

Medias por ítems de la categoría "Respuestas cognitivas de ansiedad". Pretest piloto.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Me preocupo fácilmente.</i>	Experimental	9	2.11	1.05
		Control	10	2.30	0.48
2	<i>Tengo pensamientos o sentimientos negativos.</i>	Experimental	9	1.66	0.86
		Control	10	1.70	0.82
3	<i>Me siento inseguro de mí mismo.</i>	Experimental	9	1.22	0.66
		Control	10	1.80	1.13
4	<i>Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme.</i>	Experimental	9	2.22	1.09
		Control	10	2.20	0.78
5	<i>Siento miedo.</i>	Experimental	9	1.55	0.88
		Control	10	1.20	1.03

En referencia a la categoría *Respuestas cognitivas de ansiedad* las puntuaciones de ambos grupos muestrales por ítems no son muy dispares en el análisis pretest. En el ítem 4 (*Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme*), la diferencia es casi imperceptible a favor del grupo experimental, con 2.22 frente a 2.20 puntos. En el ítem 5 (*Siento miedo*) el grupo experimental también obtiene mayor media que el control, con cifras respectivas de 1.55 y 1.20 puntos. Por el contrario, en los ítems 1, 2 y 3, el

grupo control obtiene mayores valores, aunque de forma más notable en el ítem 3 (*Me siento inseguro de mí mismo*) donde el experimental obtiene una media de 1.22 y el control la supera con 1.80 puntos.

En el momento postest, los valores medios recogidos de cada uno de los cinco ítems de la categoría, junto con sus desviaciones típicas, aparecen reflejados en la siguiente tabla.

Tabla 30.

Medias por ítems de la categoría “Respuestas cognitivas de ansiedad”. Postest piloto.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Me preocupo fácilmente.</i>	Experimental	9	2.44	0.72
		Control	10	2.40	0.84
2	<i>Tengo pensamientos o sentimientos negativos.</i>	Experimental	9	1.44	1.01
		Control	10	1.50	0.84
3	<i>Me siento inseguro de mí mismo.</i>	Experimental	9	1.55	0.88
		Control	10	1.60	1.07
4	<i>Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme.</i>	Experimental	9	1.77	0.97
		Control	10	1.80	1.03
5	<i>Siento miedo.</i>	Experimental	9	2.00	0.70
		Control	10	1.10	0.87

En la evaluación postest de la categoría *Respuestas cognitivas de ansiedad*, el grupo experimental vuelve obtener mayores medias en dos ítems, aunque esta vez es en el ítem 1 (*Me preocupo fácilmente*), en lugar de en el 4, con una superioridad únicamente de 0.04 puntos. Repite también supremacía en el ítem 5 (*Siento mareo*), donde ahora las diferencias de puntuaciones son más importantes con 2.00 frente a 1.10 puntos. En los ítems 2, 3 y 4 las medias del control son mayores aunque con una mínima ventaja de 0.06, 0.05 y 0.03 respectivamente.

3.1.3. Respuestas motoras de ansiedad.

Al igual que en el resto de categorías, los resultados descriptivos de media y desviación típica en referencia a cada ítem de las *Respuestas motoras de ansiedad* quedan recogidos en una tabla donde aparecen las puntuaciones de ambos grupos, en este caso en el momento pretest.

Tabla 31.

Medias por ítems de la categoría "Respuestas motoras de ansiedad". Pretest piloto.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
14	<i>Trato de rehuir o evitar alguna situación.</i>	Experimental	9	1.33	0.70
		Control	10	1.60	1.26
15	<i>Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta.</i>	Experimental	9	2.00	0.86
		Control	10	1.40	1.26
16	<i>Quedo paralizado o mis movimientos son torpes.</i>	Experimental	9	1.33	0.70
		Control	10	0.90	1.19
17	<i>Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal.</i>	Experimental	9	1.22	1.30
		Control	10	0.70	0.82

De entre los cuatro ítems de la categoría *Respuestas motoras de ansiedad*, sólo en el número 14 (*Trato de rehuir o evitar alguna situación*), la media del grupo control, 1.60, es superior a la del grupo experimental, 1.33. En el ítem 15 (*Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta*), por el contrario, el grupo experimental aventaja más claramente al control, con 2.00 frente 1.40 puntos respectivamente. En los ítems 16 y 17 está diferencia de puntuaciones a favor del grupo experimental es menor, siendo la misma de 0.43 y 0.52 respectivamente.

Los valores postest en *Respuestas motoras de ansiedad* aparecen a continuación reflejados en la siguiente tabla con su comentario anexo.

Tabla 32.

Medias por ítems de la categoría "Respuestas motoras de ansiedad". Postest piloto.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
14	<i>Trato de rehuir o evitar alguna situación.</i>	Experimental	9	1.11	0.78
		Control	10	1.40	1.07
15	<i>Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta.</i>	Experimental	9	1.88	1.16
		Control	10	1.50	1.17
16	<i>Quedo paralizado o mis movimientos son torpes.</i>	Experimental	9	1.22	1.39
		Control	10	1.20	1.54
17	<i>Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal.</i>	Experimental	9	0.44	1.01
		Control	10	0.80	1.13

Las puntuaciones medias de la muestra en la fase postest, dentro la categoría *Respuestas motoras de ansiedad*, son en general ligeramente inferiores a los valores pretest. El grupo control obtiene ahora mayores medias en dos ítems: el 14 (*Trato de rehuir o evitar alguna situación*), con 1.40 puntos frente a los 1.11 del grupo control, y el 17 (*Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal*), con 0.80 y 0.44

puntos respectivamente. El grupo experimental es superior al control en 0.02 en el ítem 16 y en 0.33 en el ítem 15 (*Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta*).

3.1.4. Ítems adicionales de desregulación psicobiológica elaborados ad hoc.

En orden a completar la amplitud del constructo de *Desregulación psicobiológica* se añadieron al cuestionario siete ítems elaborados *ad hoc*, cuyos valores descriptivos en la etapa pretest aparecen a continuación.

Tabla 33.

Medias por ítems de la categoría “desregulación psicobiológica (elaborada ad hoc)”. Pretest piloto.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
18	<i>Me siento desbordado por mis emociones.</i>	Experimental	9	2.00	1.11
		Control	10	1.20	1.03
19	<i>Tengo malos hábitos alimenticios [...]</i>	Experimental	9	1.44	1.01
		Control	10	0.80	1.13
20	<i>Me entusiasmo fácilmente.</i>	Experimental	9	1.33	1.32
		Control	10	1.20	0.63
21	<i>Mi estado emocional condiciona de manera importante las cosas que hago.</i>	Experimental	9	2.44	1.33
		Control	10	2.60	1.34
22	<i>Sé cómo relajarme y me funciona.</i>	Experimental	9	2.00	1.50
		Control	10	2.30	1.15
23	<i>Normalmente me implico con vitalidad en cualquier actividad.</i>	Experimental	9	0.77	0.83
		Control	10	1.20	0.78
24	<i>Dejo de hacer cosas [...] porque no me encuentro psicológicamente bien.</i>	Experimental	9	2.00	1.11
		Control	10	0.60	0.96

Los resultados por ítems de los enunciados elaborados *ad hoc* para el cuestionario de Desregulación Psicobiológica descubren la mayor diferencia de puntuaciones entre los dos grupos muestrales en el ítem 24 (*Dejo de hacer cosas -tareas de estudio, trabajos o actividades de ocio- porque no me encuentro psicológicamente bien*). El grupo experimental alcanza una media en este ítem de 2.00, puntos mientras que el control obtiene únicamente 0.60. Aunque con menor diferencia, el grupo experimental también obtiene mayores valores en los ítems 18 (*Me siento desbordado por mis emociones*), con 2.00 frente a 1.20 puntos, y 19 (*Tengo malos hábitos alimenticios: me salto comidas, ingiero de manera impulsiva más cantidad de alimento del adecuado, etc.*), con 1.44 y 0.80. En el ítem 20, sin embargo, el grupo experimental sólo aventaja al control en 0.13.

En los otros tres ítems de la categoría (21, 22 y 23) es el grupo control el que obtiene mayores puntuaciones, sobre todo en el ítem 23 (*Normalmente me implicó con vitalidad en cualquier actividad*), donde el experimental puntúa 0.77 y el control 1.20.

En la etapa de evaluación posttest los resultados del análisis por ítems varían, tal y como queda reflejado en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 34.

Medias por ítems de la categoría “desregulación psicobiológica (elaborada ad hoc)”. Posttest piloto.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
18	<i>Me siento desbordado por mis emociones.</i>	Experimental	9	1.77	0.97
		Control	10	1.20	0.91
19	<i>Tengo malos hábitos alimenticios [...]</i>	Experimental	9	1.22	1.09
		Control	10	0.70	0.94
20	<i>Me entusiasmo fácilmente.</i>	Experimental	9	1.11	0.78
		Control	10	1.00	0.81
21	<i>Normalmente me implicó con vitalidad en cualquier actividad.</i>	Experimental	9	2.00	1.00
		Control	10	2.60	1.34
22	<i>Sé cómo relajarme y me funciona.</i>	Experimental	9	2.77	1.09
		Control	10	2.30	1.41
23	<i>Normalmente me implicó con vitalidad en cualquier actividad.</i>	Experimental	9	1.11	1.05
		Control	10	0.90	0.56
24	<i>Dejo de hacer cosas [...] porque no me encuentro psicológicamente bien.</i>	Experimental	9	2.22	0.97
		Control	10	0.70	0.94

Comparada con la etapa pretest, la evaluación posttest muestra una mayor puntuación media del grupo experimental frente al control en los ítems elaborados *ad hoc* que miden el grado de desregulación psicobiológica del individuo. El ítem 24 sigue siendo en el que mayor distancia se observa entre las medias de ambos grupos, aumentando en este caso a los 1.52 puntos de diferencia. En los ítems 22 (*Sé cómo relajarme y me funciona*) y 23 (*Normalmente me implicó con vitalidad en cualquier actividad*) se ha invertido la tendencia, con una superioridad del grupo experimental, que tiene 2.77 y 1.11 puntos respectivamente en cada ítem, frente a los 2.30 y 0.90 del grupo control. En los ítems 18, 19 y 20 la ventaja del grupo experimental ha disminuido ligeramente, y en el ítem 21 (*Normalmente me implicó con vitalidad en cualquier actividad*) ha aumentado en favor del grupo control mostrando éste una media de 2.60 y el grupo experimental de 2.00.

3.2. Análisis de diferencias en Motivación de Regulación Psicobiológica.

3.2.1. Análisis de diferencias inter-grupo.

Para poder llevar a cabo el análisis de diferencias inter-grupo en la variable *Motivación de regulación psicobiológica* son básicos, además de otros, los índices de media, significación y el valor de U, tal y como se muestra en la tabla al final del párrafo. La categoría *Respuestas fisiológicas de ansiedad* es la única de todas las dimensiones relacionadas con la variable que presenta diferencias significativas inter-grupo ($p < .05$) en los dos momentos de evaluación. En la etapa pretest, el grupo experimental obtiene una media de 11.77, bastante por encima de los 6.80 puntos del grupo control, con lo que la significación del valor de U no supera el .049. En la evaluación posttest, la significación de la diferencia es de .033 ya que la media del grupo experimental asciende a 12.33 y la del control desciende a 6.80. Por otro lado, hay una tendencia a la diferencia de medias, con una significación de .090, en los *Ítems adicionales de desregulación psicobiológica*, en el momento posttest, puesto que el grupo experimental obtiene 12.22 puntos y el control únicamente 9.40.

Tabla 35.
Análisis de diferencias inter-grupo en la variable *Motivación de regulación psicobiológica*.
Pretest y posttest piloto.

Variable	Evaluación	Grupo	N	M	DT	U	Sig.
RF	Pretest	Experimental	9	11.77	4.17	21.000*	.049
		Control	10	6.80	6.44		
	Posttest	Experimental	9	12.33	5.83	19.000*	.033
		Control	10	6.60	5.16		
RC	Pretest	Experimental	9	8.77	3.11	45.000	1.000
		Control	10	8.20	2.61		
	Posttest	Experimental	9	9.22	3.59	38.500	.594
		Control	10	8.40	3.27		
RM	Pretest	Experimental	9	5.88	2.31	33.500	.341
		Control	10	4.60	2.45		
	Posttest	Experimental	9	4.66	3.27	43.000	.869
		Control	10	4.90	2.55		
ADP	Pretest	Experimental	9	12.00	2.91	28.000	.163
		Control	10	9.90	3.72		
	Posttest	Experimental	9	12.22	3.63	24.500	.090
		Control	10	9.40	3.59		

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

Nota: RF= Respuestas fisiológicas de ansiedad. RC= Respuestas cognitivas de ansiedad. RM= Respuestas motoras de ansiedad. ADP= Ítems adicionales de desregulación psicobiológica.

3.2.2 Análisis de diferencias intra-grupo.

Para detallar los resultados del análisis de diferencias intra-grupo se han elaborado tablas independientes para el grupo control y el experimental, tal y como se muestra a continuación.

Tabla 36.
Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación de regulación psicobiológica. Grupo experimental piloto.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
Respuestas fisiológicas	Pretest	9	11.77	4.17	-0.507	.612
	Postest	9	12.33	5.83		
Respuestas cognitivas	Pretest	9	8.77	3.11	-0.877	.380
	Postest	9	9.22	3.59		
Respuestas motoras	Pretest	9	5.88	2.31	-1.472	.141
	Postest	9	4.66	3.27		
Adicional Desregulación psicobiológica	Pretest	9	12.00	2.91	-0.071	.944
	Postest	9	12.22	3.63		

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

En el análisis de diferencias intra-grupo, realizado a la muestra experimental, no se encuentran puntuaciones significativamente distintas entre la evaluación pretest y la postest en ninguna de las categorías de la *Motivación de regulación psicobiológica*.

De nuevo, y observando la tabla siguiente, se utiliza el índice Z para discriminar las diferencias intra-grupo en la muestra control.

Tabla 37.
Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación de regulación psicobiológica. Grupo control piloto.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
Respuestas fisiológicas	Pretest	10	6.80	6.44	-0.272	.785
	Postest	10	6.60	5.16		
Respuestas cognitivas	Pretest	10	9.20	2.61	-0.351	.726
	Postest	10	8.40	3.27		
Respuestas motoras	Pretest	10	4.60	2.45	-0.412	.680
	Postest	10	4.90	2.55		
Adicional Desregulación psicobiológica	Pretest	10	9.90	3.72	-1.633	.102
	Postest	10	9.40	3.59		

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

Al observar los resultados de los análisis intra-grupo del conjunto control tampoco se encuentran diferencias significativas entre las puntuaciones medias pretest y

las postest en ninguna dimensión de la variable *Motivación de regulación psicobiológica*.

3.3. Conclusiones en la variable Motivación de regulación psicobiológica.

La muestra piloto de estudio presenta, en conjunto, altos niveles de desregulación psicobiológica puestos de manifiesto al comparar los resultados de las respuestas de ansiedad recogidas con los baremos de población anexos al cuestionario utilizado. El grado de respuestas cognitivas de ansiedad sería semejante al mostrado por individuos que sufren trastornos somáticos. Además, la gravedad de estas respuestas se agudiza a nivel de síntomas motores, donde ambos grupos de la muestra serían clasificados dentro del conjunto de población con trastornos de ansiedad. A nivel fisiológico, el grupo experimental presenta sintomatología ansiosa y el control se queda en el registro de manifestaciones somáticas.

Esta última apreciación queda patente al observar los resultados del análisis de diferencias inter-grupo, en el que no se perciben puntuaciones medias significativamente distintas entre el grupo experimental y el control en ninguna categoría excepto en *Respuestas fisiológicas de ansiedad*. Tanto en el momento de evaluación pretest como en el postest, el grupo experimental registra medias claramente superiores a la división control. Aparte de esta diferencia, tampoco el análisis intra-grupo revela ningún cambio en los niveles de *Regulación psicobiológica* entre la fase de evaluación pretest y la postest en ninguno de los dos grupos muestrales, por lo que no puede deducirse desarrollo alguno en esta variable a raíz de la participación del grupo experimental en el programa de intervención.

4. Efectividad del programa de intervención piloto en la variable de hetero-autoconservación.

Introducción.

Los resultados de la prueba piloto en la variable *Motivación de hetero-autoconservación* han sido estudiados como una sola dimensión. En un primer momento, se expone el análisis descriptivo de los datos a través tablas y comentarios a

las mismas, tanto en el momento de evaluación pretest como en el postest. Estos datos están formados por las medias y desviaciones típicas del grupo experimental y del control en cada ítem. Los comentarios a las tablas se centran en las diferencias de medias más importantes entre ambos grupos muestrales y en la variación más sobresaliente de estas puntuaciones.

En un segundo punto, se analizan las diferencias inter-grupo, expuestas primero en una tabla donde se reflejan la media y la desviación típica pre y postest, tanto del grupo control como del experimental. Se añaden además el valor del índice U y su significación, los cuales discriminarán la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el control en la variable *motivación de hetero-autoconservación*. En la explicación posterior a la tabla se detallan los datos más significativos y relevantes de cara a las conclusiones de la investigación.

Tras el análisis de las diferencias inter-grupo, se dedica un apartado también a las diferencias intra-grupo en ambas divisiones de la muestra. Estos datos quedan recogidos en una tabla independiente para el conjunto experimental y en otra para el control. Los valores de la media y desviación típica, nuevamente reflejados, permiten comparar los resultados de la evaluación pretest con la postest. También se adjuntan a la tabla, para el propio análisis de diferencias, el índice Z y su significación. Si aparecen diferencias significativas entre el momento pretest y el postest, dentro del grupo control o el experimental, se comentarán a continuación de cada tabla. Un último apartado de conclusiones cierra el análisis de resultados de la variable *Motivación de hetero-autoconservación*, recopilando los resultados más relevantes observados en las pruebas descriptivas, inter-grupo e intra-grupo de los epígrafes anteriores.

4.1. Análisis descriptivos de los resultados en Motivación de Hetero-autoconservación.

A continuación se expone la tabla 38 con los valores de los índices descriptivos de cada uno de los 16 ítems de la variable en el momento pretest.

Tabla 38.

Medias por ítems de la categoría "hetero-autoconservación". Pretest piloto.

n°	Ítem	Grupo	N	M	DT
1	<i>Tengo aprecio por la vida.</i>	Experimental	9	5.55	1.01
		Control	10	5.70	0.67
2	<i>Llevo una alimentación sana y equilibrada.</i>	Experimental	9	4.66	1.22
		Control	10	5.10	0.99
3	<i>Evito situaciones que puedan poner en peligro mi integridad física y mental [...]</i>	Experimental	9	4.77	1.09
		Control	10	4.90	1.28
4	<i>Dedico el tiempo suficiente a descansar y dormir.</i>	Experimental	9	3.44	1.01
		Control	10	4.30	1.56
5	<i>Tengo en cuenta mis necesidades afectivas [...]</i>	Experimental	9	5.11	0.92
		Control	10	4.60	1.34
6	<i>Habitualmente, consumo algún tipo de droga [...]</i>	Experimental	9	4.66	1.22
		Control	10	5.10	1.37
7	<i>Me gustaría llegar a cumplir muchos años.</i>	Experimental	9	4.44	1.58
		Control	10	5.10	1.59
8	<i>Hago deporte.</i>	Experimental	9	4.44	1.50
		Control	10	4.90	1.72
9	<i>El respeto por el medio ambiente es un valor muy presente en mi vida que condiciona mi forma de actuar.</i>	Experimental	9	4.55	1.01
		Control	10	5.00	1.24
10	<i>Me preocupo por el bienestar de los que están a mi alrededor.</i>	Experimental	9	5.11	1.05
		Control	10	5.00	1.15
11	<i>Siento un gran malestar cuando pienso en las diversas formas de maltrato que el hombre imprime a los animales y me gustaría hacer algo por cambiar esa situación.</i>	Experimental	9	4.66	1.00
		Control	10	4.70	1.82
12	<i>Incito a los demás a realizar conductas poco saludables [...]</i>	Experimental	9	5.55	0.52
		Control	10	5.70	0.48
13	<i>Hago algunas cosas que sé que hacen daño a gente que no se lo merece.</i>	Experimental	9	4.11	1.53
		Control	10	5.00	1.24
14	<i>Siento que atiando más a las necesidades de los demás que a las mías propias.</i>	Experimental	9	3.55	1.01
		Control	10	3.20	1.13
15	<i>Me duele cuando veo que un niño no es tratado de la mejor forma por sus padres o cuidadores y pienso que yo no actuaría de esa manera.</i>	Experimental	9	5.00	1.22
		Control	10	4.80	1.47
16	<i>Estoy tan centrado/a en mis propias necesidades, que ignoro las de los demás e incluso les pongo en peligro.</i>	Experimental	9	4.66	1.00
		Control	10	4.60	1.26

Analizando los ítems de la variable *Hetero-autoconservación* se observan mayores puntuaciones medias en el grupo control, por delante del experimental, en once de los dieciséis enunciados. El grupo experimental aventaja ligeramente al control en los ítems 10 y 16, de manera más destacada en el 14 (*Siento que atiando más a las necesidades de los demás que a las mías propias*) y en el 15 (*Me duele cuando veo que*

un niño no es tratado de la mejor forma por sus padres o cuidadores y pienso que yo no actuaría de esa manera) y, especialmente, en el 5 (*Tengo en cuenta mis necesidades afectivas: me permito sentir y expresar emociones, dándolas curso de la manera que considere más adecuada*), donde la media del experimental es de 5.11, por encima de los 4.50 del control. Sin embargo, las diferencias que el grupo control obtiene sobre el experimental son, en general, más apreciables, sobre todo en los ítems 13 (*Hago algunas cosas que sé que hacen daño a gente que no se lo merece*), con unas medias de 5.00 y 4.11 para los grupos control y experimental respectivamente, y también en el ítem 4 (*Dedico el tiempo suficiente a descansar y dormir*) con 4.30 y 3.44 puntos.

Los resultados encontrados en la observación posttest se han expuesto en la tabla 39 con columnas diferenciadas para los ítems, el grupo muestral y su N, y las medias y desviaciones típicas. En la observación por ítems posttest de la variable *Heteroautoconservación* se aprecian algunos ligeros cambios de tendencia. Ahora hay un ítem, el 13, que muestra una media de 5.00 idéntica para ambos grupos. El resto de los 15 ítems se reparten en nueve a favor del grupo control y seis a favor del experimental. En los cuatro primeros ítems se eleva la ventaja del grupo control frente al experimental con respecto al pretest, siendo el número 4 (*Dedico el tiempo suficiente a descansar y dormir*) el que presenta mayor rango de diferencia de medias de todo el cuestionario, ampliando incluso su propia distancia obtenida en el pretest y que ahora está comprendida entre los 3.33 puntos del grupo experimental y los 4.30 del control.

En el ítem 5 (*Tengo en cuenta mis necesidades afectivas: me permito sentir y expresar emociones, dándolas curso de la manera que considere más adecuada*) se invierte ahora la tendencia en relación al pretest, con una media de 4.90 para el grupo control, superior a los 4.77 puntos del experimental. Esta inversión de puntuaciones en favor del grupo control ocurre, a su vez, en el ítem 15 (*Me duele cuando veo que un niño no es tratado de la mejor forma por sus padres o cuidadores y pienso que yo no actuaría de esa manera*). Y el ítem 6 (*Habitualmente, consumo algún tipo de droga: tabaco, alcohol, cannabis, etc.*) muestra también un cambio de conducta por parte de ambos grupos, obteniendo el conjunto experimental una mayor media en dicho enunciado (5.22 puntos frente a 4.80). En los ítems 7 y 8 las diferencias a favor del grupo control han disminuido ligeramente, y en el ítem 9 (*El respeto por el medio ambiente es un valor muy presente en mi vida que condiciona mi forma de actuar*) es

ahora el grupo experimental el que aumenta su valor en 0.56 superando al control por 0.11 puntos. Lo mismo ocurre en el ítem 11 (*Siento un gran malestar cuando pienso en las diversas formas de maltrato que el hombre imprime a los animales y me gustaría hacer algo por cambiar esa situación*) donde las tendencias también se invierten a favor del grupo experimental.

Tabla 39.

Medias por ítems de la categoría "hetero-autoconservación". Posttest piloto.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Tengo aprecio por la vida.</i>	Experimental	9	5.55	0.52
		Control	10	5.90	0.31
2	<i>Llevo una alimentación sana y equilibrada.</i>	Experimental	9	4.33	1.32
		Control	10	5.00	1.15
3	<i>Evito situaciones que puedan poner en peligro mi integridad física y mental [...]</i>	Experimental	9	3.77	1.71
		Control	10	4.60	1.64
4	<i>Dedico el tiempo suficiente a descansar y dormir.</i>	Experimental	9	3.33	1.22
		Control	10	4.30	1.56
5	<i>Tengo en cuenta mis necesidades afectivas [...]</i>	Experimental	9	4.77	1.30
		Control	10	4.90	0.99
6	<i>Habitualmente, consumo algún tipo de droga [...]</i>	Experimental	9	5.22	0.44
		Control	10	4.80	1.22
7	<i>Me gustaría llegar a cumplir muchos años.</i>	Experimental	9	4.88	1.45
		Control	10	5.10	1.72
8	<i>Hago deporte.</i>	Experimental	9	4.88	1.76
		Control	10	5.00	1.69
9	<i>El respeto por el medio ambiente es un valor muy presente en mi vida que condiciona mi forma de actuar.</i>	Experimental	9	5.11	0.78
		Control	10	5.00	1.24
10	<i>Me preocupo por el bienestar de los que están a mi alrededor.</i>	Experimental	9	5.33	0.70
		Control	10	4.90	1.28
11	<i>Siento un gran malestar cuando pienso en las diversas formas de maltrato que el hombre imprime a los animales y me gustaría hacer algo por cambiar esa situación.</i>	Experimental	9	4.77	0.83
		Control	10	4.50	1.90
12	<i>Incito a los demás a realizar conductas poco saludables [...]</i>	Experimental	9	5.22	0.97
		Control	10	5.70	0.48
13	<i>Hago algunas cosas que sé que hacen daño a gente que no se lo merece.</i>	Experimental	9	5.00	1.32
		Control	10	5.00	1.05
14	<i>Siento que atiendo más a las necesidades de los demás que a las mías propias.</i>	Experimental	9	3.66	1.00
		Control	10	3.20	1.13
15	<i>Me duele cuando veo que un niño no es tratado de la mejor forma por sus padres o cuidadores y pienso que yo no actuaría de esa manera.</i>	Experimental	9	4.77	1.64
		Control	10	5.00	1.33
16	<i>Estoy tan centrado/a en mis propias necesidades, que ignoro las de los demás e incluso les pongo en peligro.</i>	Experimental	9	4.88	1.05
		Control	10	4.70	1.05

Análisis de diferencias en Motivación de Hetero-autoconservación.

4.2.1. Análisis de diferencias inter-grupo.

En una pequeña tabla se van a mostrar los valores de los índices utilizados para analizar las diferencias inter-grupo de la variable *Hetero-autoconservación*.

Tabla 40.

Análisis de diferencias inter-grupo en la variable Motivación de hetero-autoconservación. Pretest y postest piloto.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Hetero-autoconservación	Pretest	Experimental	9	74.33	8.36	34.500	.390
		Control	10	77.70	11.52		
	Postest	Experimental	9	75.55	5.91	36.000	.462
		Control	10	77.60	11.48		

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

La observación de la tabla de análisis de diferencias inter-grupo en *Motivación de hetero-autonconservación* muestra una ausencia de diferencias significativas entre el conjunto experimental y el control en esta variable. Las puntuaciones de ambas divisiones de la muestra son bastante semejantes tanto en el pretest como en el postest, aunque con mayores niveles medios del grupo control.

4.2.2. Análisis de diferencias intra-grupo.

Puesto que, en este caso, la variable a analizar no tiene categorías, un único valor de Z revelará si existen o no diferencias significativas intra-grupo en los sujetos experimentales.

Tabla 41.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación de hetero-autoconservación. Grupo experimental piloto.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
Hetero-autoconservación.	Pretest	9	74.33	8.36	-0.561	.574
	Postest	9	75.55	5.91		

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

El grupo experimental refleja un aumento de su puntuación media en *Motivación de hetero-autoconservación* entre la evaluación pretest y la postest. Aunque el valor

oscila de los 74.33 puntos hasta los 75.55, esta diferencia intra-grupo no resulta significativa según los resultados de la prueba Z.

En el grupo control, la tabla y el procedimiento de análisis mantiene el mismo esquema que en el caso anterior.

Tabla 42. *Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación de hetero-autoconservación. Grupo control piloto.*

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
Hetero-autoconservación.	Pretest	10	77.70	11.52	-0.755	.450
	Posttest	10	77.60	11.48		

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

La puntuación media del grupo control en *Motivación de hetero-autoconservación* disminuye ligeramente en la fase posttest, respecto al resultado pretest. En concreto, el primer valor de 77.70 desciende a 77.60, diferencia que, no obstante, no resulta significativa a nivel intra-grupo.

4.3. Conclusiones en la variable Motivación de hetero-autoconservación.

La *Motivación de hetero-autoconservación* presenta, en el grupo control, unos niveles algo más elevados que en el experimental, tanto en el momento de evaluación pretest como en el posttest. No obstante, estas diferencias inter-grupo no llegan a ser significativas, así como tampoco las diferencias intra-grupo para ninguna de las divisiones de la muestra. Por tanto, aunque tras el programa de intervención el grupo experimental obtiene mayor puntuación media en la variable, esta diferencia no alcanza el grado de significación necesario para que el cambio sea concluyente.

5. Efectividad del programa de intervención piloto en la variable motivación sensual-sexual.

Introducción.

La *Motivación sensual-sexual* será manejada como una sola dimensión al analizar los resultados por ítems, siendo, sin embargo, dividida en categorías a la hora

de evaluar las diferencias inter e intra-grupo. Esta variable englobaría los dos ámbitos que incluye su propio nombre:

- La sensualidad, recogida en los ítems elaborados *ad hoc*.
- La sexualidad, evaluada principalmente en la “Encuesta de opinión sexual”.

Al principio del apartado, se analizan los resultados descriptivos del total de ítems de la variable, incluyendo las medias de cada uno de ellos y su desviación típica, tanto en el grupo experimental como en el control. Estos datos se reflejan en tablas seguidas de comentarios explicativos con las observaciones más destacadas en cuanto a las medias y diferencias por ítem existentes entre ambos grupos.

En el siguiente epígrafe, se recogen los resultados del análisis de diferencias inter-grupo. Al igual que en la valoración por ítems, se presenta primero una tabla donde aparecen, por categorías, la media y la desviación típica de ambos grupos, tanto en el momento pretest como en el postest. Aparte, se incluye también el valor de la prueba U con su significación, como valores que revelarán si existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el control en cada categoría de la variable motivación sensual-sexual. En los comentarios posteriores a la tabla se describen los resultados que, por su significación, aparecen como relevantes para las conclusiones de la investigación.

A mayores de los análisis inter-grupo, se analizan también las diferencias intra-grupo en ambos conjuntos del estudio piloto. Estos resultados se visualizan en tablas independientes para cada división de la muestra, apareciendo, de nuevo, los índices de media y desviación típica focalizados ahora en la comparación de los resultados pre y postest. Se utiliza también el índice Z y su significación para el análisis de diferencias, ya que no se cumplen los supuestos paramétricos requeridos. Si atendiendo a estos datos, dentro de algún grupo se descubren diferencias significativas entre el pretest y el postest, se reflejará en la explicación a continuación de cada tabla.

Por último, se presenta un punto final que recoge las conclusiones del análisis de datos en la variable *Motivación sensual-sexual* con los resultados más relevantes observados en las pruebas descriptivas, inter e intra-grupo ya comentadas.

5.1. Análisis descriptivos de los resultados en Motivación Sensual-sexual.

En primer lugar, los índices descriptivos de la variable *Motivación sensual-sexual* van a ser expuestos en la siguiente tabla número 43.

Tabla 43.

Medias por ítems de la categoría “motivación sensual-sexual”. Pretest piloto.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Siento rechazo, en general, hacia el contacto físico con otras personas.</i>	Experimental	9	5.88	1.26
		Control	10	5.70	1.05
2	<i>Me gusta dar y que me den masajes.</i>	Experimental	9	4.77	1.09
		Control	10	4.60	1.95
3	<i>En los momentos íntimos de pareja me siento cómodo/a dando o recibiendo caricias.</i>	Experimental	9	5.22	1.85
		Control	10	5.30	1.49
4	<i>Las miradas juegan un papel muy importante en relación a la atracción física entre dos personas.</i>	Experimental	9	5.22	1.48
		Control	10	5.50	1.26
5	<i>Me gusta ligar.</i>	Experimental	9	5.00	1.00
		Control	10	5.00	1.76
6	<i>Pienso que ver una película o un libro con contenido erótico-sexual podría ser algo entretenido.</i>	Experimental	9	4.00	1.41
		Control	10	4.20	2.25
7	<i>Sería agobiante para mí que la gente pensara que estoy interesado/a por el sexo oral.</i>	Experimental	9	3.11	1.45
		Control	10	4.30	2.45
8	<i>Me resulta entretenida la idea de participar en una experiencia sexual en grupo.</i>	Experimental	9	2.88	1.83
		Control	10	1.60	0.96
9	<i>Me resulta excitante pensar en tener una relación sexual coital.</i>	Experimental	9	3.66	2.06
		Control	10	3.20	1.87
10	<i>No es humillante la idea de sentirme atraído/a físicamente por personas de mi propio sexo.</i>	Experimental	9	3.88	1.61
		Control	10	3.40	2.01
11	<i>Casi todo el material erótico me produce náuseas.</i>	Experimental	9	4.88	1.16
		Control	10	4.50	2.06
12	<i>No me agradaría ver una película erótica (de contenido sexual).</i>	Experimental	9	4.66	1.32
		Control	10	5.20	1.68
13	<i>Siento náuseas pensando que puedo ver una película en la que aparezca masturbándose una persona de mi propio sexo.</i>	Experimental	9	4.66	1.65
		Control	10	3.40	2.31
14	<i>Es muy excitante imaginar prácticas sexuales poco comunes.</i>	Experimental	9	3.00	1.58
		Control	10	2.90	1.85
15	<i>Probablemente sería una experiencia excitante acariciar mis genitales.</i>	Experimental	9	3.66	1.73
		Control	10	3.40	1.50

En un primer análisis por ítems de la encuesta pretest en la variable *motivación sensual-sexual* no se observa una clara ventaja de ningún grupo muestral en cuanto a supremacía de puntuaciones en la mayoría de los ítems. Pero sí que aparecen varios enunciados en los que la diferencia de medias entre ambos grupos es importante y que merece la pena poner de relieve. En el ítem 7 (*Sería agobiante para mí que la gente pensara que estoy interesado/a por el sexo oral*) la puntuación de 3.11 del grupo experimental es claramente inferior a los 4.30 puntos del grupo control. Por el contrario, en el ítem 8 (*Me resulta entretenida la idea de participar en una experiencia sexual en grupo*) el grupo experimental obtiene un valor de 2.88, cifra por encima del 1.60 del control. Esta ventaja del grupo experimental también se pone de manifiesto en el ítem 13 (*Siento náuseas pensando que puedo ver una película en la que aparezca masturbándose una persona de mi propio sexo*) donde las puntuaciones son de 4.66 y 3.40 para cada uno de los grupos.

Durante la fase postest, los cambios ocurridos en los resultados descriptivos de la muestra se van a exponer en la tabla 44. Durante el análisis por ítems postest, el grupo experimental obtiene mayores medias que el control en 10 de los 15 ítems del cuestionario de la variable *motivación sensual-sexual*. En dos de los ítems elaborados *ad hoc* se han acentuado las diferencias entre los dos grupos: en el 2 (*Me gusta dar y que me den masajes*), con una progresión del grupo experimental hacia una media de 5.77 frente a los 4.50 puntos del grupo control; y en el 5 (*Me gusta ligar*) donde el primer grupo obtiene una media de 4.66 y el grupo control alcanza el valor de 5.60. En el resto de ítems los pares de medias más dispares entre el grupo experimental y el control, citados en este orden, corresponden a los siguientes enunciados: el número 6 (*Pienso que ver una película o un libro con contenido erótico-sexual podría ser algo entretenido*) con 3.44 y 4.40 puntos; el número 12 (*No me agradaría ver una película erótica, de contenido sexual*) con medias respectivas de 4.00 y 5.10; el 13 (*Siento náuseas pensando que puedo ver una película en la que aparezca masturbándose una persona de mi propio sexo*) con 4.55 y 3.20; el 14 (*Es muy excitante imaginar prácticas sexuales poco comunes*) con 4.00 y 2.60; y, sobre todo, el 8 (*Me resulta entretenida la idea de participar en una experiencia sexual en grupo*) con 4.11 y 1.80.

Tabla 44.

Medias por ítems de la categoría “motivación sensual-sexual”. Posttest piloto.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Siento rechazo, en general, hacia el contacto físico con otras personas.</i>	Experimental	9	5.88	1.45
		Control	10	5.90	0.99
2	<i>Me gusta dar y que me den masajes.</i>	Experimental	9	5.77	1.56
		Control	10	4.50	2.27
3	<i>En los momentos íntimos de pareja me siento cómodo/a dando o recibiendo caricias.</i>	Experimental	9	5.33	1.73
		Control	10	5.30	1.49
4	<i>Las miradas juegan un papel muy importante en relación a la atracción física entre dos personas.</i>	Experimental	9	6.00	1.32
		Control	10	5.70	0.94
5	<i>Me gusta ligar.</i>	Experimental	9	4.66	1.41
		Control	10	5.60	1.34
6	<i>Pienso que ver una película o un libro con contenido erótico-sexual podría ser algo entretenido.</i>	Experimental	9	3.44	1.66
		Control	10	4.40	1.77
7	<i>Sería agobiante para mí que la gente pensara que estoy interesado/a por el sexo oral.</i>	Experimental	9	3.88	1.53
		Control	10	3.40	2.17
8	<i>Me resulta entretenida la idea de participar en una experiencia sexual en grupo.</i>	Experimental	9	4.11	2.26
		Control	10	1.80	1.13
9	<i>Me resulta excitante pensar en tener una relación sexual coital.</i>	Experimental	9	3.66	1.73
		Control	10	3.10	1.59
10	<i>No es humillante la idea de sentirme atraído/a físicamente por personas de mi propio sexo.</i>	Experimental	9	3.33	1.41
		Control	10	3.30	2.11
11	<i>Casi todo el material erótico me produce náuseas.</i>	Experimental	9	4.55	1.58
		Control	10	4.60	2.01
12	<i>No me agradaría ver una película erótica (de contenido sexual).</i>	Experimental	9	4.00	1.65
		Control	10	5.10	1.79
13	<i>Siento náuseas pensando que puedo ver una película en la que aparezca masturbándose una persona de mi propio sexo.</i>	Experimental	9	4.55	1.42
		Control	10	3.20	2.29
14	<i>Es muy excitante imaginar prácticas sexuales poco comunes.</i>	Experimental	9	4.00	1.11
		Control	10	2.60	1.95
15	<i>Probablemente sería una experiencia excitante acariciar mis genitales.</i>	Experimental	9	3.66	1.58
		Control	10	3.50	1.50

5.2. Análisis de diferencias en Motivación Sensual-sexual.

5.2.1. Análisis de diferencias inter-grupo.

Para analizar las diferencias entre el grupo experimental y el control se han utilizado, entre otros, los datos que aparecen en la siguiente tabla, es decir, medias y desviaciones típicas por categorías, grupos y momentos de evaluación y la prueba U acompañada de su significación.

Tabla 45.

Análisis de diferencias inter-grupo en la variable Motivación sensual-sexual. Pretest y postest piloto.

Variable	Evaluación	Grupo	N	M	DT	U	Sig.
SAH	Pretest	Experimental	9	26.11	3.68	44.500	.967
		Control	10	26.10	3.92		
	Postest	Experimental	9	27.66	3.39	41.000	.743
		Control	10	27.00	3.01		
SE	Pretest	Experimental	9	38.44	7.14	33.500	.346
		Control	10	36.10	7.34		
	Postest	Experimental	9	39.33	3.35	32.500	.306
		Control	10	35.20	8.76		
ST	Pretest	Experimental	9	64.55	8.24	43.000	.870
		Control	10	62.20	10.17		
	Postest	Experimental	9	67.00	4.82	33.000	.327
		Control	10	62.20	9.96		

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

Nota: SAH= Motivación sensual-sexual. Ad hoc. SE= Motivación sensual-sexual. Escala. ST= Motivación sensual-sexual. Total.

Los resultados del análisis diferencial entre el grupo control y el experimental, en la variable *Motivación sensual-sexual*, no revelan ninguna diferencia significativa entre ambos grupos ni en la evaluación pretest ni en la postest. No obstante es cierto que en todas las categorías, y tanto en el momento pretest como postest, el grupo experimental presenta valores superiores al control, obteniendo incluso mayor ventaja tras el programa de intervención.

5.2.2. Análisis de diferencias intra-grupo.

En primer lugar se exponen en una tabla los resultados de las diferencias intra-grupo encontrados en la muestra de sujetos experimentales.

Tabla 46.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación sensual-sexual. Grupo experimental piloto.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
SAH	Pretest	9	26.11	3.68	-0.893	.372
	Postest	9	27.66	3.39		
SE	Pretest	9	38.44	7.14	0.000	1.000
	Postest	9	39.33	3.35		
ST	Pretest	9	64.55	8.24	-0.949	.343
	Postest	9	67.00	4.82		

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

Nota: SAH= Motivación sensual-sexual. Ad hoc. SE= Motivación sensual-sexual. Escala. ST= Motivación sensual-sexual. Total.

Aunque las cifras recogidas en la evaluación postest son más elevadas que las pretest, para el grupo experimental no hay diferencias significativas intra-grupo entre ambos momentos de evaluación en ninguna de las dimensiones de la variable *Motivación sensual-sexual*.

Para el grupo control, los resultados son los que aparecen en la siguiente tabla donde, al igual que en la anterior, el índice Z y su significación marcarán la posible existencia de diferencias intra-grupo.

Tabla 47.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación sensual-sexual. Grupo control piloto.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
SAH	Pretest	10	26.10	3.92	-0.813	.416
	Postest	10	27.00	3.01		
SE	Pretest	10	36.10	7.34	-1.156	.248
	Postest	10	35.20	8.76		
ST	Pretest	10	62.20	10.17	-0.085	.932
	Postest	10	62.20	9.96		

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

Nota: SAH= Motivación sensual-sexual. Ad hoc. SE= Motivación sensual-sexual. Escala. ST= Motivación sensual-sexual. Total.

El grupo control posee medias muy similares en los dos momentos de evaluación dentro de cada categoría de la variable estudiada. Tras el análisis de datos se puede llegar a confirmar que no existen diferencias significativas intra-grupo, para la división control, en cuanto a la *Motivación sensual-sexual*.

5.3. Conclusiones en la variable *Motivación sensual-sexual*.

La muestra piloto del estudio no presenta diferencias significativas inter-grupo ni intra-grupo en la variable *Motivación sensual-sexual*. Esto se deduce tras haber analizado todos los datos y resultados dentro de cada categoría, tanto en el grupo experimental como en el control y durante el momento pretest y el postest. No obstante, las puntuaciones medias del grupo experimental en esta variable son mayores que las del grupo control y especialmente lo son tras el programa de intervención, aunque no de manera significativa.

6. Efectividad del programa de intervención piloto. Resultados cualitativos.

6.1. Respuestas a la “Encuesta de valoración”:

6.1.1. Grado de satisfacción con el programa.

El grupo experimental piloto muestra una media de 8.83 en cuanto a la satisfacción producida durante su participación en el programa de intervención. De entre los nueve miembros del grupo, la valoración más baja ha sido de 8 y la más alta de 10, en una escala de 0 a 10.

6.1.2. Grado de beneficios a nivel psicológico aportados por el programa.

La percepción que el grupo experimental piloto tiene acerca de los beneficios psicológicos aportados por el programa en referencia al desarrollo de su persona es bastante buena, con una valoración media de 7.94, en una escala de 0 a 10. La evaluación más baja dada al programa en este aspecto es de 6.5 y la más alta de 10.

6.1.3. Elementos más valorados del programa.

En cuanto a los elementos o actividades más valorados del programa por estos nueve sujetos, dos de ellos han contestado que les ha gustado todo. La relajación ha sido una de las actividades más valoradas, con cinco votos, seguida por la dinámica que

requería disfrazarse, con cuatro. También han sido nombrados como favoritos, en un par de ocasiones cada uno, los siguientes elementos: debates acerca de preguntas, masajes, dramatizaciones y opiniones de los demás acerca de uno mismo. Por último, aparecen también individualmente reflejadas la dinámica de las imágenes, la de los abrazos, la gymkana de pruebas y el hecho positivo de que todo el mundo participara y también la posibilidad de aprender cosas nuevas.

6.1.4. Elementos menos valorados del programa y propuestas de mejora.

Cuatro de los nueve miembros del grupo experimental consideran que no hay nada en el programa de intervención que no les haya gustado. Por otro lado, así como la relajación fue la actividad con más opiniones a favor, también es la que tiene más en contra, aunque en este caso sólo son dos. La dinámica de las preguntas, la gymkana de pruebas y el hecho de tener que opinar de los demás han sido expuestos, una vez cada uno, como algunos de los elementos menos valorados.

6.2. Reflexiones e inquietudes del grupo experimental piloto.

Se ha incluido este último apartado con el objetivo de conocer un poco más a fondo la manera de pensar de los adolescentes del grupo seleccionado. A modo de muestra, se van a reflejar algunas respuestas dadas por los adolescentes del grupo de intervención a dos dinámicas que pretenden recoger sus inquietudes y opiniones acerca del mundo en el que viven. En el primer caso se les plantea que escriban tantas preguntas e inquietudes personales cómo se les ocurra a las que les gustaría encontrar respuesta. Estas son algunas de ellas:

“... ¿Por qué hemos nacido?

¿Por qué, a veces, nos sentimos solos si siempre tenemos a alguien que pueda y nos quiera echar una mano?

¿Por qué soñamos a veces con el mismo sueño?

¿Por qué creemos en lo que no vemos y adoramos a alguien que un posible lunático del pasado decía que nos salvaría del apocalipsis (Dios)?

¿Por qué la gente no piensa que todos somos importantes?

¿Por qué nunca o casi nunca se puede tener el mismo estado de felicidad?
¿Por qué hay gente que no se responsabiliza de sus actos y pagan los demás por él?
¿Por qué los políticos en vez de ponerse de acuerdo y tenderse la mano se atacan y critican unos a otros?
¿Por qué a veces dos amigas están enamoradas de un mismo chico?
¿Por qué la gente puede tener cambios de humor repentinos?
¿Por qué tenemos nervios ante algo importante?
¿Hay vida en el cielo?...”

En una segunda actividad el grupo de jóvenes tiene que reflexionar y escribir lo que querrían cambiar de una serie de elementos de su contexto. Se recogen a continuación algunas de las respuestas:

¿Qué es lo que cambiaría de mi familia?

Nada; su forma de ser y actuar; las enfermedades.

¿Qué es lo que cambiaría de la sociedad?

Que fuesen más respetuosos; la poca solidaridad con los demás; el ser tan cotillas; el consumismo; nada; el racismo.

¿Qué es lo que cambiaría de mis profesores?

Que fuesen más pacientes; que sean mejores personas; su seriedad; la incompetencia de algunos; que fuesen más tolerantes; la manera de calificar.

¿Qué es lo que cambiaría de mis amigos?

Nada; que no fueran tan creídos; quisiera que salieran a divertirse más.

¿Qué es lo que cambiaría de mí?

El ser tan infantil; ser tan callado/a; mis estados de ánimo; no ser tan tímido/a; quisiera ser más paciente; quiero tener más confianza en la gente; el egoísmo.

7. Conclusiones finales del programa piloto.

El análisis cuantitativo de los datos no muestra, en general, resultados significativos en cuanto a las cinco variables dependientes analizadas en ambos grupos de la muestra piloto. Únicamente, tras el programa de intervención se aprecia una diferencia significativa entre el grupo control y el experimental, con mayores niveles de *autoconcepto negativo* en este último. También hay una significativa mayor puntuación del grupo experimental en *Respuestas fisiológicas de ansiedad*, dato que ocurre en ambos momentos de evaluación.

Por tanto, se puede afirmar que en el ensayo piloto no existen resultados cuantitativos significativos en la dirección de las hipótesis y de los objetivos de la investigación. No obstante, el análisis pormenorizado de los resultados llevado a cabo a lo largo del capítulo mostraba tendencias o diferencias de puntuaciones en algunas categorías que apoyaban la eficacia del programa de intervención, pero sin llegar a alcanzar niveles de significación. En este sentido, la valoración cualitativa del programa de intervención por parte de los sujetos experimentales es muy positiva. El grado de satisfacción medio con las sesiones, por parte de este sector de la muestra, es de 8.83 en una escala de 0 a 10. Y el grado de beneficios a nivel psicológico percibido alcanza una media de 7.94.

Capítulo 6

Eficacia del Programa de Intervención PIGFEPa en los Sistemas Motivacionales de la Personalidad

Introducción.

En este capítulo se van a abordar los resultados del análisis de datos obtenidos en referencia a las variables dependientes que el programa PIGFEPa pretendía mejorar. Se comprobará, por tanto, la eficacia de las sesiones en cuanto al equilibrio y desarrollo de los cinco sistemas motivacionales propuestos por Hugo Bleichmar.

En primer lugar, se analizan los datos de las respuestas al cuestionario utilizado para evaluar la *motivación de apego*. Se expone un desarrollo de análisis descriptivo y de diferencias inter e intra-grupo en cada una de las siguientes categorías de la variable: “Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo”, “Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad”, “Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones” y “Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad”.

El *sistema motivacional narcisista* se evalúa con un cuestionario de Autoconcepto cuyos resultados se estructuran en tres categorías: “Autoconcepto

negativo”, “Autoconcepto positivo” y “Autoconcepto-autoestima”. Al igual que en la variable anterior, se exponen tanto los resultados descriptivos como los obtenidos de los análisis de diferencias inter-grupo e intra-grupo.

La *motivación de regulación psicobiológica*, en función de los instrumentos utilizados para su evaluación, va a ser analizada también según las siguientes subcategorías: “Respuestas fisiológicas de ansiedad”, “Respuestas cognitivas de ansiedad”, “Respuestas motoras de ansiedad” e “Ítems adicionales *ad hoc* de desregulación psicobiológica”. Los resultados descriptivos y de diferencias inter e intra-grupo serán desarrollados y recogidos en tablas para finalmente exponer los datos más relevantes en una conclusión, al igual que ocurre en el resto de variables.

Finalmente, la efectividad del programa de intervención grupal en el desarrollo del *sistema motivacional de hetero-autoconservación* será analizada como una única categoría, algo que no ocurre en la variable que compone el *sistema motivacional sensual-sexual*. De nuevo, en esta última dimensión los resultados descriptivos y de diferencias grupales se exponen por subcategorías, que en este caso serían: la “sensualidad”, recogida en los ítems elaborados *ad hoc* y la “sexualidad”, evaluada principalmente en la “Encuesta de opinión sexual”.

Para terminar el capítulo se expondrán unas conclusiones con los resultados más relevantes de los análisis estadísticos. Estos datos descubrirán si el PIGFEPA ha tenido alguna efectividad en cuanto a la mejora del desarrollo y equilibrio en los componentes motivacionales de la personalidad de la muestra adolescente.

1. Efectividad del programa de intervención en la variable Motivación de apego.

Introducción.

Los resultados de los análisis de datos en la variable *Motivación de Apego* se presentan clasificados en función de las cuatro categorías que incorpora el constructo de apego manejado por el “Cuestionario de apego adulto”. Estas categorías son:

- Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo.
- Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad.
- Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones.
- Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.

En un primer paso, se analizan los resultados descriptivos de las cuatro categorías, lo que incluye detallar las medias de cada ítem y su desviación típica, tanto en el grupo experimental como en el control. Estos datos quedan claramente reflejados en tablas cuyo comentario se encuentra a continuación de las mismas. En estos análisis se recogen las observaciones más destacadas, sobre todo en cuanto a las puntuaciones medias y las diferencias que existen entre ambos grupos muestrales respecto a los resultados dentro de un mismo ítem. Previo a este paso, se ha comentado, dentro de cada categoría, el porcentaje de sujetos por grupo que ocupa cada uno de los niveles de valoración: muy bajo, bajo, bajo-moderado, moderado, moderado-alto, alto y muy alto.

En el siguiente punto, se reflejan los resultados en cuanto al análisis de diferencias inter-grupo. Al igual que en la valoración por ítems, se presenta primero una tabla donde aparece la media y desviación típica de ambos grupos pertenecientes, en este caso, a cada categoría, tanto en la fase pretest como en la postest. Aparte de estos descriptivos, se incluye también el valor de la prueba t y la significación, que serán los valores decisivos que revelen si existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el control dentro de cada categoría de la variable apego. En los comentarios posteriores a la tabla se recogen y describen los resultados que, por su significación y en base al tamaño del efecto que revele la d de Cohen, sean relevantes para las conclusiones del estudio.

Además de las diferencias inter-grupo, se analizan también las intra-grupo, tanto en el grupo control como en el experimental. Estos datos se muestran en tablas independientes para cada sector de la muestra, donde vuelven a aparecer los índices de media y desviación típica, pero esta vez focalizándose en la comparación de los resultados pretest y postest. Se vuelve a usar la prueba t , con su significación, y el índice d de Cohen para el análisis de diferencias, puesto que se cumplen los supuestos de normalidad requeridos. Si atendiendo a estos datos, dentro de algún grupo se deducen

diferencias significativas entre el pretest y el posttest, en alguna de las categorías de apego, quedará detalladamente redactado en la explicación a continuación de cada tabla.

Por último, se presenta un punto final que recoge las conclusiones del análisis de datos en la variable *Motivación de apego*, donde aparecerán los resultados más relevantes observados en las pruebas descriptivas, inter-grupo e intra-grupo ya comentadas.

1.1. Análisis descriptivos de los resultados en Motivación de Apego.

1.1.1. Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo.

En función de los baremos y estadísticos descriptivos elaborados por los autores del *Cuestionario de Apego Adulto*, se puede categorizar a los adolescentes de la muestra en tres valores principales según las puntuaciones pretest. El 16 % del grupo experimental y el 23.7 % del grupo control muestran un nivel de *Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo* muy bajo. En el 58 % de los experimentales y en el 53.9 % de los controles esta categoría se presenta baja, mientras que es baja/moderada en el 26 % y 22.4 % respectivamente.

En una primera observación por ítems de los resultados pretest (tabla 48) se comprueba que, en la mayoría de los casos (excepto en los ítems 10 y 14), las medias del grupo experimental superan a las del grupo control. La mayor diferencia aparece en el ítem 21 (*Tengo confianza en mi mismo*), donde las medias del grupo experimental y control son 4.04 y 2.57 respectivamente. Es una clara distancia de 1.07 puntos que, al corregirse el ítem de forma inversa, se suma a la evidencia de la ligera supremacía del grupo experimental en referencia a la categoría *Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo*. Por otro lado, los ítems 3, 8, 26 y 34 conservan una ventaja del grupo experimental mayor a 0.25.

Tabla 48.

Medias por ítems de la categoría “baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo”. Pretest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
3	<i>Con frecuencia, a pesar de estar con gente importante para mí me siento solo/a y falto de cariño.</i>	Experimental	50	2.54	1.64
		Control	76	2.26	1.35
8	<i>No suelo estar a la altura de los demás.</i>	Experimental	50	2.68	1.54
		Control	76	2.36	1.39
10	<i>Me gusta tener pareja, pero temo ser rechazado/a por ella.</i>	Experimental	50	2.92	1.75
		Control	76	3.10	1.66
12	<i>Cuando tengo un problema con otra persona, no puedo dejar de pensar en ello.</i>	Experimental	50	4.38	1.49
		Control	76	4.32	1.45
14	<i>Tengo sentimientos de inferioridad.</i>	Experimental	50	2.40	1.64
		Control	76	2.63	1.44
18	<i>Soy muy sensible a las críticas de los demás.</i>	Experimental	50	3.48	1.65
		Control	76	3.28	1.61
21	<i>Tengo confianza en mí mismo.</i>	Experimental	50	4.04	1.86
		Control	76	2.57	1.40
23	<i>Me resulta difícil tomar una decisión a menos que sepa lo que piensan los demás.</i>	Experimental	50	2.96	1.62
		Control	76	2.94	1.51
26	<i>Me preocupa mucho lo que la gente piensa de mí.</i>	Experimental	50	3.54	1.83
		Control	76	3.05	1.39
30	<i>Me gustaría cambiar muchas cosas de mí mismo.</i>	Experimental	50	3.88	1.75
		Control	76	3.64	1.64
34	<i>Siento que necesito más cuidados que la mayoría de las personas.</i>	Experimental	50	2.36	1.61
		Control	76	2.06	1.24
37	<i>Me cuesta romper una relación por temor a no saber afrontarlo.</i>	Experimental	50	2.96	1.48
		Control	76	2.88	1.49
39	<i>Necesito comprobar que realmente soy importante para la gente.</i>	Experimental	50	3.40	1.69
		Control	76	3.34	1.40

En las puntuaciones posttest la baremación cambia y se amplía el número de niveles de valoración dentro de esta categoría: los sujetos de los grupos experimental y control se distribuyen respectivamente en valores muy bajos (18 % y 18.4 %), bajos (6 % y 10.5 %), bajo-moderados (8 % y 7.9 %), moderados (20 % y 25 %), moderado-altos (10 % y 10.5%), altos (22 % y 11.8 %) y muy altos (16 % y 15.8 %).

Tabla 49.

Medias por ítems de la categoría “baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo”. Posttest.

n°	Ítem	Grupo	N	M	DT
3	<i>Con frecuencia, a pesar de estar con gente importante para mí me siento solo/a y falto de cariño.</i>	Experimental	50	2.32	1.44
		Control	76	2.43	1.40
8	<i>No suelo estar a la altura de los demás.</i>	Experimental	50	2.50	1.44
		Control	76	2.39	1.30
10	<i>Me gusta tener pareja, pero temo ser rechazado/a por ella.</i>	Experimental	50	3.26	1.77
		Control	76	3.21	1.55
12	<i>Cuando tengo un problema con otra persona, no puedo dejar de pensar en ello.</i>	Experimental	50	4.28	1.61
		Control	76	4.18	1.40
14	<i>Tengo sentimientos de inferioridad.</i>	Experimental	50	2.56	1.64
		Control	76	2.42	1.34
18	<i>Soy muy sensible a las críticas de los demás.</i>	Experimental	50	3.38	1.67
		Control	76	3.43	1.58
21	<i>Tengo confianza en mí mismo.</i>	Experimental	50	3.42	1.90
		Control	76	2.60	1.44
23	<i>Me resulta difícil tomar una decisión a menos que sepa lo que piensan los demás.</i>	Experimental	50	3.08	1.60
		Control	76	3.42	1.51
26	<i>Me preocupa mucho lo que la gente piensa de mí.</i>	Experimental	50	3.66	1.68
		Control	76	3.18	1.31
30	<i>Me gustaría cambiar muchas cosas de mí mismo.</i>	Experimental	50	3.86	1.51
		Control	76	3.71	1.51
34	<i>Siento que necesito más cuidados que la mayoría de las personas.</i>	Experimental	50	2.48	1.68
		Control	76	2.06	1.25
37	<i>Me cuesta romper una relación por temor a no saber afrontarlo.</i>	Experimental	50	2.80	1.51
		Control	76	2.92	1.52
39	<i>Necesito comprobar que realmente soy importante para la gente.</i>	Experimental	50	3.54	1.71
		Control	76	3.59	1.47

Analizando las medias de los ítems, las puntuaciones de los grupos control y experimental se acercan más que en la evaluación pretest. El grupo control saca una leve mayor puntuación que el experimental en los ítems 3, 18, 37 y 39, aumentando esta distancia en el ítem 23 (*Me resulta difícil tomar una decisión a menos que sepa lo que piensan los demás*), donde la media del experimental es de 3.08 frente al 3.42 del control. El grupo experimental sigue estando más claramente por encima del control en los ítems 26 y 34 y, sobre todo (aunque en menor medida que en el pretest), en el ítem 21 donde las medias han variado a 3.42 y 2.60 respectivamente.

1.1.2. Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad.

El análisis de contingencias de la muestra en la categoría *Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad*, durante el pretest, clasifica a los sujetos de los grupos experimental y control de la siguiente manera: el 2 % del primer grupo y el 5.3 % del segundo presentan un nivel muy bajo en esta categoría; el 2 % y el 2.6 % respectivamente están en un nivel bajo; un 4 % y un 9.2 % en bajo-moderado; un 20 % y un 26.3 % en moderado; el 22 % y el 15.8 % en moderado-alto; el 18 % y 14.5 % en alto y el 32 % y 26.3 % puntúan muy alto.

Tabla 50.

Medias por ítems de la categoría “Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad”.
Pretest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>No admito discusiones si creo que tengo razón.</i>	Experimental	50	3.96	1.57
		Control	76	3.55	1.50
4	<i>Soy partidario del “ojo por ojo y diente por diente”.</i>	Experimental	50	3.54	1.72
		Control	76	2.78	1.65
7	<i>Si alguien de mi familia o un amigo/a me lleva la contraria, me enfado con facilidad.</i>	Experimental	50	3.00	1.52
		Control	76	2.63	1.28
9	<i>Creo que los demás no me agradecen lo suficiente todo lo que hago por ellos.</i>	Experimental	50	3.10	1.51
		Control	76	2.85	1.42
13	<i>Soy muy positivo/a en todas mis relaciones.</i>	Experimental	50	4.34	1.58
		Control	76	4.35	1.25
17	<i>Me gusta que los demás me vean como una persona indispensable.</i>	Experimental	50	3.74	1.60
		Control	76	3.63	1.44
20	<i>Cuando existe una diferencia de opiniones, insisto mucho para que se acepte mi punto de vista.</i>	Experimental	50	3.50	1.54
		Control	76	3.64	1.30
24	<i>Soy rencoroso.</i>	Experimental	50	3.30	1.76
		Control	76	2.76	1.52
29	<i>Cuando me enfado con otra persona, intento conseguir que sea ella la que venga a disculparse.</i>	Experimental	50	2.98	1.58
		Control	76	2.55	1.35
31	<i>Si tuviera pareja y me comentara que alguien del sexo contrario le parece atractivo, me molestaría mucho.</i>	Experimental	50	3.94	1.73
		Control	76	3.64	1.70
36	<i>Las amenazas son una forma eficaz de solucionar ciertos problemas.</i>	Experimental	50	1.82	1.13
		Control	76	2.05	1.24

Atendiendo a los ítems, en la mayoría de ellos el grupo experimental puntúa más alto que el control. De manera más clara, el experimental se diferencia del control en los ítems 2, 7, 24, 29 y 31, con una distancia igual o mayor a 0.30 puntos. Sobre todo, destaca el ítem número 4, (*Soy partidario del “ojo por ojo y diente por diente”*), donde el grupo experimental presenta una media de 3.54 y el control tan solo de 2.78.

La tabla 51 muestra los descriptivos de la categoría por ítems en el momento de evaluación postest.

Tabla 51.
Medias por ítems de la categoría “Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad”.
Postest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>No admito discusiones si creo que tengo razón.</i>	Experimental	50	3.50	1.47
		Control	76	3.55	1.50
4	<i>Soy partidario del “ojo por ojo y diente por diente”.</i>	Experimental	50	3.28	1.70
		Control	76	3.84	1.51
7	<i>Si alguien de mi familia o un amigo/a me lleva la contraria, me enfado con facilidad.</i>	Experimental	50	3.24	1.45
		Control	76	2.51	1.13
9	<i>Creo que los demás no me agradecen lo suficiente todo lo que hago por ellos.</i>	Experimental	50	3.26	1.54
		Control	76	3.10	1.36
13	<i>Soy muy positivo/a en todas mis relaciones.</i>	Experimental	50	4.42	1.51
		Control	76	4.25	1.22
17	<i>Me gusta que los demás me vean como una persona indispensable.</i>	Experimental	50	3.74	1.46
		Control	76	3.55	1.34
20	<i>Cuando existe una diferencia de opiniones, insisto mucho para que se acepte mi punto de vista.</i>	Experimental	50	3.46	1.35
		Control	76	3.73	1.28
24	<i>Soy rencoroso.</i>	Experimental	50	3.34	1.62
		Control	76	3.96	1.45
29	<i>Cuando me enfado con otra persona, intento conseguir que sea ella la que venga a disculparse.</i>	Experimental	50	3.10	1.63
		Control	76	2.85	1.40
31	<i>Si tuviera pareja y me comentara que alguien del sexo contrario le parece atractivo, me molestaría mucho.</i>	Experimental	50	3.76	1.87
		Control	76	3.27	1.54
36	<i>Las amenazas son una forma eficaz de solucionar ciertos problemas.</i>	Experimental	50	2.42	1.65
		Control	76	2.50	1.52

En función de la evaluación posttest, los sujetos de la muestra se clasifican en *Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad* dentro de los siguientes niveles de puntuación: sólo un 5.3 % del grupo control tiene valores muy bajos; un 2 % del grupo experimental y un 3.9 % del control puntúan bajo; en un valor bajo-moderado se encuentran un 8 % y un 5.3 % de cada grupo respectivamente; dentro del moderado hay un 20 % y un 26.3 %; en un nivel moderado-alto están el 16 % y el 15.8 %; en la clasificación de alto se encuentran el 22 % y el 14.5 % y en la de muy alto el 32 % y el 28.9 %.

El análisis por ítems en la etapa posttest, en cuanto a *resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad*, no plantea una clara preponderancia de ningún grupo en relación al cómputo general total. Sí es de destacar que la media del ítem 4 ha dado un giro a favor del grupo experimental, respecto al pretest. Es decir, que ahora el control puntúa claramente por encima, 3.84 frente al 3.28 de los experimentales, en la sentencia “*Soy partidario del ojo por ojo y diente por diente*”. Mayor ha sido aún el cambio en el ítem 24, “*soy rencoroso*”, donde el control alcanza una media de 3.96 sobre el 3.34 del grupo experimental. Por contra, este último grupo alcanza una media de 3.24 y el control únicamente de 2.51 en el ítem 7 (*Si alguien de mi familia o un amigo/a me lleva la contraria, me enfado con facilidad*). Este mismo patrón sigue también el ítem 31 pero con una ligera menor diferencia.

1.1.3. Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones.

El rango en la baremación de la muestra respecto a la categoría “expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones” es muy amplio, presentando los grupos experimental y control los siguientes porcentajes respectivos: el 26 % y el 13.2 % tiene una puntuación muy baja, el 22 % y el 6.6 % tiene una puntuación baja, el 22 % y el 19.7 % están en un nivel bajo-moderado, el 16 % y el 19.7 % en un nivel moderado, el 8 % y el 25 % en moderado-alto, el 6 % y el 7.9 % en alto y el sólo el 7.9 % del grupo control presenta una puntuación muy alta.

Tabla 52.

Medias por ítems de la categoría “Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones”.
Pretest.

n°	Ítem	Grupo	N	M	DT
1	<i>Tengo facilidad para expresar mis sentimientos y emociones.</i>	Experimental	50	4.06	1.31
		Control	76	4.06	1.20
5	<i>Necesito compartir mis sentimientos.</i>	Experimental	50	4.20	1.30
		Control	76	3.89	1.41
11	<i>Tengo problemas para hacer preguntas personales.</i>	Experimental	50	3.08	1.63
		Control	76	4.38	1.33
16	<i>Me siento cómodo/a en las fiestas o reuniones sociales.</i>	Experimental	50	4.56	1.37
		Control	76	4.71	1.24
27	<i>Cuando tengo un problema con otra persona, intento hablar con ella para resolverlo.</i>	Experimental	50	4.66	1.22
		Control	76	4.77	1.18
32	<i>Cuando tengo un problema, se lo cuento a una persona con la que tengo confianza.</i>	Experimental	50	5.06	1.44
		Control	76	4.96	1.47
35	<i>Soy una persona que prefiere la soledad a las relaciones sociales.</i>	Experimental	50	2.54	1.85
		Control	76	5.19	1.31
38	<i>Los demás opinan que soy una persona abierta y fácil de conocer.</i>	Experimental	50	4.22	1.61
		Control	76	4.02	1.14
40	<i>Noto que la gente suele confiar en mí y que valoran mis opiniones.</i>	Experimental	50	4.22	1.44
		Control	76	4.31	1.08

En general, y observando las puntuaciones medias de los ítems, el grupo control obtiene una ligera ventaja con respecto al experimental en cuanto a *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones* en el análisis pretest. Esta diferencia se hace muy especialmente patente en el ítem 35 (*Soy una persona que prefiere la soledad a las relaciones sociales*), que además se contabiliza de forma inversa por lo que el 5.19 del grupo control frente al 2.54 del experimental coloca al primero en una posición de destacada ventaja. Lo mismo, pero en menor medida ocurre con el ítem 11 (*Tengo problemas para hacer preguntas personales*), donde la puntuación del grupo control es de 4.38 y la del experimental de 3.08. Por otro lado, el grupo experimental muestra su mayor supremacía en el ítem 38 (*Los demás opinan que soy una persona abierta y fácil de conocer*) donde el valor de la media es de 4.22 frente al 4.02 del otro grupo.

La *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones* está baremada, tras el postest, de la siguiente manera para el grupo experimental y control, siguiendo este orden: valoración muy baja presentan el 20 % y el 23.7 %; baja el 24 % y el 9.2 %; baja-moderada el 14 % y el 11.8 %; moderada el 14 % y el 22.4 %; moderada-alta el 12 % y el 15.8 %; alta el 8 % y el 9.2 %; y muy alta el 8 % y el 7.9 %.

En la valoración postest, el sentido de los resultados por ítem ha cambiado hacia una mejor posición del grupo experimental dentro de la categoría *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones*. Las medias de las puntuaciones son mayores para el grupo experimental en los ítems 1, 5, 32, 38 y 40; pero, sobre todo, en el 16 (*Me siento cómodo/a en las fiestas o reuniones sociales*). En el ítem 35, la ventaja que el grupo control sacaba sobre el experimental se ha reducido, siendo ahora las medias de 4.76 y 3.90.

Tabla 53.
Medias por ítems de la categoría “*Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones*”.
Postest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Tengo facilidad para expresar mis sentimientos y emociones.</i>	Experimental	50	4.18	1.22
		Control	76	3.93	1.33
5	<i>Necesito compartir mis sentimientos.</i>	Experimental	50	4.04	1.32
		Control	76	3.86	1.28
11	<i>Tengo problemas para hacer preguntas personales.</i>	Experimental	50	3.70	1.72
		Control	76	3.93	1.50
16	<i>Me siento cómodo/a en las fiestas o reuniones sociales.</i>	Experimental	50	4.80	1.34
		Control	76	4.47	1.32
27	<i>Cuando tengo un problema con otra persona, intento hablar con ella para resolverlo.</i>	Experimental	50	4.54	1.26
		Control	76	4.76	1.24
32	<i>Cuando tengo un problema, se lo cuento a una persona con la que tengo confianza.</i>	Experimental	50	4.92	1.22
		Control	76	4.78	1.40
35	<i>Soy una persona que prefiere la soledad a las relaciones sociales.</i>	Experimental	50	3.90	2.05
		Control	76	4.76	1.36
38	<i>Los demás opinan que soy una persona abierta y fácil de conocer.</i>	Experimental	50	4.18	1.52
		Control	76	3.97	1.18
40	<i>Noto que la gente suele confiar en mí y que valoran mis opiniones.</i>	Experimental	50	4.32	1.37
		Control	76	4.23	1.12

1.1.4. Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.

En el análisis por percentiles pretest, la categoría “autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad” presenta la siguiente valoración en los grupos experimental y control: dentro de un nivel muy bajo están el 2 % y el 7.9 % de ambos grupos respectivamente; dentro del nivel bajo se encuentran el 2 % y el 3.9 %; el 12 % y el 15.8 % están una situación baja- moderada; el 10 % y 11.8 % en un rango moderado; el 14 % y el 26.3 % en uno moderado-alto; el 36 % y el 14.5 % en alto y el 24 % y 19.7 % en muy alto.

Tabla 54.

Medias por ítems de la categoría “Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad”.
Pretest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
6	<i>Nunca llego a comprometerme seriamente en mis relaciones.</i>	Experimental	50	2.56	1.55
		Control	76	2.35	1.39
15	<i>Valoro mi independencia por encima de todo.</i>	Experimental	50	4.10	1.29
		Control	76	3.60	1.30
19	<i>Cuando alguien se muestra dependiente de mí, necesito distanciarme.</i>	Experimental	50	2.92	1.44
		Control	76	3.05	1.27
22	<i>No mantendría relaciones de pareja estables para no perder mi autonomía.</i>	Experimental	50	2.00	1.38
		Control	76	2.13	1.30
25	<i>Prefiero relaciones estables a parejas esporádicas.</i>	Experimental	50	4.34	1.63
		Control	76	2.68	1.48
28	<i>Me gusta tener pareja, pero al mismo tiempo me agobia.</i>	Experimental	50	2.70	1.46
		Control	76	3.06	1.63
33	<i>Cuando abrazo o beso a alguien que me importa, estoy tenso/a y parte de mi se siente incómodo/a.</i>	Experimental	50	2.04	1.33
		Control	76	2.09	1.26

En esta categoría, la supremacía de las puntuaciones medias se reparte entre los grupos control y experimental. Los resultados pretest más llamativos pertenecen a los ítems 28 (*Me gusta tener pareja pero al mismo tiempo me agobia*), donde el control puntúa .36 por encima, y, sobre todo, a los ítems 15 y 25. En el ítem 15 (*Valoro mi independencia por encima de todo*) el grupo experimental obtiene una media de 4.10, superior a los 3.60 puntos del grupo control. Y en el ítem 25 (*Prefiero relaciones*

estables a parejas esporádicas), la distancia entre ambos es muy clara, con valores de 4.34 en el experimental y 2.68 en el control, aunque interpretados de forma inversa.

La categoría *Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad* clasifica a los sujetos, tras el postest, en los siguientes niveles de valoración: el 6 % y el 3.9 % de los grupos experimental y control, respectivamente, presentan una puntuación muy baja; el 1.3 % del grupo control la tiene muy baja; el 2 % del grupo experimental y el 14.5 % del control están en un rango bajo-moderado; el 14 % y el 13.2 % en niveles moderados; el 38 % y el 21.1 % en moderado-alto; el 20 % y el 14.5 % en alto y el 20 % y el 31.6 % en muy alto.

Tabla 55.

Medias por ítems de la categoría “Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad”. Postest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
6	<i>Nunca llego a comprometerme seriamente en mis relaciones.</i>	Experimental	50	2.30	1.46
		Control	76	2.72	1.41
15	<i>Valoro mi independencia por encima de todo.</i>	Experimental	50	3.62	1.41
		Control	76	3.86	1.27
19	<i>Cuando alguien se muestra dependiente de mí, necesito distanciarme.</i>	Experimental	50	2.82	1.32
		Control	76	3.22	1.45
22	<i>No mantendría relaciones de pareja estables para no perder mi autonomía.</i>	Experimental	50	2.22	1.46
		Control	76	2.21	1.26
25	<i>Prefiero relaciones estables a parejas esporádicas.</i>	Experimental	50	4.00	1.80
		Control	76	2.81	1.35
28	<i>Me gusta tener pareja, pero al mismo tiempo me agobia.</i>	Experimental	50	2.84	1.65
		Control	76	3.18	1.67
33	<i>Cuando abrazo o beso a alguien que me importa, estoy tenso/a y parte de mi se siente incómodo/a.</i>	Experimental	50	2.08	1.30
		Control	76	2.51	1.50

Tras el análisis postest, la observación por ítems permite apreciar la casi igualdad de medias en el ítem 22 y la disminución de la distancia, con supremacía del grupo experimental, en el ítem 25 (4.00 frente a 2.81). Por lo demás, el grupo control presenta unas puntuaciones sensiblemente más altas en el resto de ítems, que marcan su máxima diferencia en el ítem 33 (*Cuando abrazo o beso a alguien que me importa, estoy tenso/a y parte de mi se siente incómodo/a*), con una media de 2.51 contra el 2.08 del experimental.

1.2. Análisis de diferencias en Motivación de Apego.

1.2.1. Análisis de diferencias inter-grupo.

Para analizar las diferencias inter-grupo en la variable *Motivación de apego* se ha tenido en cuenta su división por categorías, usando la prueba *t* y su significación para verificar las mismas dentro de cada momento de evaluación.

Tabla 56.

Análisis de diferencias inter-grupo en la variable Motivación de apego. Pretest y postest.

Variable	Evaluación	Grupo	N	M	DT	t	Sig.	d
BA	Pretest	Experimental	50	41.54	11.45	1.549	.124	.282
		Control	76	38.50	10.31			
	Postest	Experimental	50	41.14	12.29	0.761	.448	.139
		Control	76	39.57	10.54			
RHC	Pretest	Experimental	50	37.22	8.00	1.885	.062	.344
		Control	76	34.47	8.00			
	Postest	Experimental	50	37.52	8.13	1.623	.107	.296
		Control	76	35.14	7.97			
ES	Pretest	Experimental	50	36.60	5.15	-3.553**	.001	-.646
		Control	76	40.32	6.12			
	Postest	Experimental	50	38.58	5.72	-0.300	.765	-.054
		Control	76	38.93	6.93			
AE	Pretest	Experimental	50	20.66	4.28	1.929	.056	.353
		Control	76	18.98	5.05			
	Postest	Experimental	50	19.88	3.88	-0.799	.426	-.134
		Control	76	20.53	5.36			

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

Nota: BA= Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo. RHC= Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad. ES= Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones. AE= Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.

El análisis de las diferencias inter-grupo en la variable *Motivación de apego* revela diferencias estadísticamente significativas ($p<.01$) en la categoría *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones* durante la evaluación pretest. La media del grupo experimental en esta primera valoración es de 36.60, cifra más baja que la del grupo control de 40.32. Además el valor del índice *d* de Cohen de -.646 corrobora un elevado tamaño del efecto. Sin embargo, en la evaluación posttest de la misma categoría no se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos, con lo que cabe la posibilidad de que haya habido alguna evolución importante en cuanto a la puntuación de alguno de los grupos, dato que se confirmará o no en los análisis intra-grupo. En el resto de categorías de la variable *Apego*, no se encuentra ninguna diferencia significativa entre ambos grupos, ni en la fase pretest ni en la postest. No obstante,

prestando atención a los valores de significación de la última columna de la tabla, se percibe una tendencia a la diferenciación intergrupala en la evaluación pretest de las categorías *Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad y Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad*. Aunque en ninguna de ambas categorías se puede afirmar que existan diferencias significativas, su significación se haya cercana al límite (.062 y .056 respectivamente), por lo que se confirma que existe una marcada tendencia a favor del grupo experimental.

1.2.2. Análisis de diferencias intra-grupo.

En primer lugar, se analizan las diferencias intra-grupo dentro del conjunto de sujetos experimentales comenzando por la exposición de una tabla en la que quedan reflejados los índices más relevantes.

Tabla 57.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación de apego. Grupo experimental.

Variable	Evaluación	N	M	DT	t	Sig.	d
BA	Pretest	50	41.54	11.45	0.506	.615	.034
	Postest	50	41.14	12.29			
RHC	Pretest	50	37.22	8.00	-0.308	.759	-.037
	Postest	50	37.52	8.13			
ES	Pretest	50	36.60	5.15	-3.485**	.001	-.363
	Postest	50	38.58	5.72			
AE	Pretest	50	20.66	4.28	1.699	.096	.191
	Postest	50	19.88	3.88			

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

Nota: BA= Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo. RHC= Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad. ES= Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones. AE= Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.

El análisis de diferencias intra-grupo en la variable *Motivación de apego* mostrará, por categorías, si ha habido algún cambio, en este caso dentro del grupo experimental, con respecto al objetivo estudiado entre la evaluación pretest y la postest. Los datos de la prueba t revelan una diferencia estadísticamente significativa (p<.01) en la categoría *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones*, confirmando las sospechas del análisis de diferencias inter-grupo. Esto quiere decir que en el grupo experimental ha habido un aumento significativo, tras el programa de intervención, en cuanto a la capacidad de expresar sentimientos y sentirse cómodo con las relaciones, puesto que la puntuación media de la categoría en el pretest era 36.60 y en el postest de 38.58. Por otro lado, hay una tendencia al cambio, reflejada en una significación de

.096, en la categoría *Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad*, en donde las puntuaciones del grupo experimental disminuyen tras el programa desde una media de 20.66 a otra de 19.88.

En el grupo control también se observan diferencias entre el momento pretest y el postest, tal y como aparece a continuación.

Tabla 58.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación de apego. Grupo control.

Variable	Evaluación	N	M	DT	t	Sig.	d
BA	Pretest	76	38.50	10.31	-1.247	.216	-.103
	Postest	76	39.57	10.54			
RHC	Pretest	76	34.47	8.00	-1.332	.187	-.084
	Postest	76	35.14	7.97			
ES	Pretest	76	40.32	6.12	2.771**	.007	.212
	Postest	76	38.93	6.93			
AE	Pretest	76	18.98	5.05	-3.213**	.002	-.297
	Postest	76	20.53	5.36			

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

Nota: BA= Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo. RHC= Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad. ES= Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones. AE= Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad.

Las puntuaciones medias del grupo control en las categorías de la variable *Motivación de apego* han sufrido algunos cambios significativos entre la fase de evaluación pretest y la postest. En concreto, estas diferencias se han producido en dos de las cuatro categorías: *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones* y *Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad*. En ambas se observa una p<.01 y unas diferencias de puntuación entre el pretest y el postest que indican un aumento dentro de la dimensión del apego inseguro y una disminución del apego seguro. En la primera de las dos categorías (*Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones*) la media durante la fase pretest fue de 40.32 y durante el postest de 38.93. En cuanto a la *Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad*, la fase pretest registró un valor medio de 18.98 y la postest de 20.53. El valor *d* de Cohen apunta, sin embargo, un tamaño del efecto débil en ambos casos.

1.3. Conclusiones en la variable Motivación de apego.

Dentro de la dimensión de personalidad *Motivación de apego*, los resultados del estudio muestran un aumento significativo en los niveles de *Expresión de sentimientos* y

comodidad con las relaciones, por parte del grupo experimental, tras haber participado en el programa PIGFEPA. Paralelo a esto, durante el intervalo pretest-postest, el grupo control reduce su puntuación en esta categoría y aumenta la misma en relación a la *Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad*. Sin embargo, el grupo experimental muestra también una tendencia a disminuir el valor medio de esta última.

En cuanto a las puntuaciones que ambos grupos, experimental y control, muestran con respecto a la *Motivación de apego*, no existen diferencias significativas entre ellos en ninguna categoría, a excepción de una. Durante el análisis pretest, el grupo experimental muestra un importante menor grado de *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones* que el grupo control. Al haberse producido un aumento de la puntuación en esta categoría por parte del grupo experimental, tras su paso por el programa de intervención, los niveles de ambos grupos se equiparan durante la evaluación postest. Por otro lado, existe una tendencia a la diferencia de puntuaciones con valores más altos del grupo experimental, en el pretest, en las categorías *Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad y Autosuficiencia emocional e incomodidad con la intimidad*. Circunstancia que desaparece en el postest, lo que indica, junto al resultado anterior, que tras el programa de intervención el grupo experimental aumenta su estilo de apego seguro y disminuye ciertos rasgos de apego inseguro.

2. Efectividad del programa de intervención en la variable motivación narcisista.

Introducción.

El análisis de resultados de la variable *Motivación narcisista* es llevado a cabo diferenciando los tres factores o categorías de la “Escala de autoconcepto” utilizada:

- Autoconcepto negativo.
- Autoconcepto positivo.
- Autoconcepto-autoestima.

En primer lugar, se clasifica al total de sujetos de los grupos experimental y control por niveles según la puntuación media que han sacado en cada categoría de la

variable. En cada una de ellas pueden obtener un nivel alto, medio o bajo. Tras esta observación, se analizan los resultados descriptivos de las tres categorías, incluyendo las medias y desviación típica del grupo experimental y del control en cada ítem. Estas cifras aparecen reflejadas en una tabla por categoría a la que sigue la explicación oportuna de la misma. Dicha explicación se centra en las observaciones más destacadas en lo referente a los valores medios de cada ítem y las diferencias entre los que ha obtenido cada grupo muestral.

En un segundo punto, se recogen los resultados en cuanto al análisis de diferencias inter-grupo. Primero se presenta una tabla donde quedan reflejadas la media y la desviación típica de los dos grupos en cada categoría y, también, en cada una de las fases pre y postest. Aparte de estos descriptivos, se incluyen además el valor de la prueba t , y su significación, y la d de Cohen que indicarán la existencia o no de diferencias significativas entre el grupo experimental y el control dentro de cada una de las categorías de la *motivación narcisista*. En los comentarios posteriores a la tabla se recogen y describen los resultados que, por su significación, puedan ser relevantes para las conclusiones de la investigación.

Aparte de las diferencias inter-grupo, se tienen también en cuenta las intra-grupo en ambos sectores muestrales. Estos datos se recogen en una tabla independiente para el grupo experimental y en otra para el control. De nuevo, aparecen los descriptivos de media y desviación típica, pero esta vez haciendo referencia a los momentos pre y postest. Se añade también a la tabla, para el análisis de diferencias, el índice t , la significación y la d del tamaño del efecto. En caso de que se dedujeran diferencias significativas entre el pretest y el postest, dentro de algún grupo, éstas quedarán recogidas a continuación de cada tabla, haciendo referencia a la categoría en cuestión donde se producen.

Finalmente, se incluye un último punto que hace referencia a las conclusiones del análisis de datos en la variable *Motivación narcisista*, recogiendo los resultados más relevantes observados en las pruebas descriptivas, inter-grupo e intra-grupo ya comentadas.

2.1. Análisis descriptivos de los resultados en Motivación Narcisista.

2.1.1. Autoconcepto negativo.

En relación al *Autoconcepto negativo*, los sujetos se clasifican en tres niveles durante la fase pretest: bajo, con un 8 % y un 1.3 % de los grupos experimental y control; medio, con un 78 % y un 92.1 % respectivamente; y alto con 14 % y 6.6 % de sujetos incluidos.

Tabla 59.

Medias por ítems de la categoría “Autoconcepto negativo”. Pretest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
9	<i>Los demás piensan que soy menos inteligente [...]</i>	Experimental	50	1.54	0.81
		Control	76	1.50	0.79
10	<i>Me asusto con facilidad.</i>	Experimental	50	1.94	1.07
		Control	76	1.81	0.89
11	<i>Estoy triste.</i>	Experimental	50	1.82	0.89
		Control	76	1.67	0.77
12	<i>Lloro con facilidad.</i>	Experimental	50	1.84	0.91
		Control	76	1.78	0.94
18	<i>Me desanimo con facilidad.</i>	Experimental	50	2.40	1.08
		Control	76	2.21	0.95
19	<i>Soy torpe.</i>	Experimental	50	2.20	0.96
		Control	76	2.01	0.84
20	<i>Mis compañeros se burlan de mí.</i>	Experimental	50	1.42	0.57
		Control	76	1.39	0.69
21	<i>Me distraigo con facilidad.</i>	Experimental	50	2.50	0.88
		Control	76	2.39	0.92
22	<i>Cuando los mayores (o mis superiores) me dicen algo, me pongo muy nervioso.</i>	Experimental	50	1.94	0.84
		Control	76	2.07	0.76
23	<i>Me siento muy desgraciado.</i>	Experimental	50	1.50	0.78
		Control	76	1.23	0.58
24	<i>Soy tímido.</i>	Experimental	50	2.20	1.17
		Control	76	2.32	0.99
25	<i>Mis pensamientos son estúpidos.</i>	Experimental	50	1.62	0.85
		Control	76	1.55	0.68
26	<i>Me resulta difícil hacer lo que hacen los demás.</i>	Experimental	50	1.86	0.80
		Control	76	1.76	0.65
31	<i>Duermo mal por las noches.</i>	Experimental	50	1.88	0.93
		Control	76	1.56	0.67
32	<i>Me siento avergonzado [...]</i>	Experimental	50	1.76	0.93
		Control	76	1.44	0.73
33	<i>Me siento nervioso.</i>	Experimental	50	1.92	0.89
		Control	76	1.86	0.82
34	<i>Soy menos inteligente que los demás.</i>	Experimental	50	1.70	0.83
		Control	76	1.52	0.72
36	<i>Olvido con facilidad lo que he aprendido.</i>	Experimental	50	1.96	0.83
		Control	76	1.93	0.83

En el análisis por ítems del pretest se observa una ligera mayor puntuación del grupo experimental en todos los ítems menos en dos de ellos, el 22 (*Cuando los mayores, o mis superiores, me dicen algo, me pongo muy nervioso*) y el 24 (*Soy tímido*), donde la tendencia se invierte con una pequeña ventaja del control de 0.13 y 0.12 respectivamente. Las mayores diferencias de medias se encuentran en los ítems 31 (*Duermo mal por las noches*) y 32 (*Me siento avergonzado por mi forma de comportarme*), donde el grupo experimental puntúa 0.32 más que el control en ambos. Otros ítems que siguen esta misma tendencia, en menor medida, son el 18, 19, 23 y 34.

Tabla 60.
Medias por ítems de la categoría “Autoconcepto negativo”. Postest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
9	<i>Los demás piensan que soy menos inteligente [...]</i>	Experimental	50	1.78	0.88
		Control	76	1.73	0.89
10	<i>Me asusto con facilidad.</i>	Experimental	50	1.98	0.99
		Control	76	2.02	0.87
11	<i>Estoy triste.</i>	Experimental	50	1.92	0.87
		Control	76	1.72	0.82
12	<i>Lloro con facilidad.</i>	Experimental	50	1.90	0.97
		Control	76	1.85	0.96
18	<i>Me desanimo con facilidad.</i>	Experimental	50	2.20	0.96
		Control	76	2.07	0.93
19	<i>Soy torpe.</i>	Experimental	50	2.12	1.06
		Control	76	2.05	0.93
20	<i>Mis compañeros se burlan de mí.</i>	Experimental	50	1.56	0.86
		Control	76	1.57	0.83
21	<i>Me distraigo con facilidad.</i>	Experimental	50	2.60	0.96
		Control	76	2.35	1.00
22	<i>Cuando los mayores (o mis superiores) me dicen algo, me pongo muy nervioso.</i>	Experimental	50	1.98	0.89
		Control	76	2.23	0.78
23	<i>Me siento muy desgraciado.</i>	Experimental	50	1.54	0.83
		Control	76	1.36	0.67
24	<i>Soy tímido.</i>	Experimental	50	2.24	1.15
		Control	76	2.39	0.93
25	<i>Mis pensamientos son estúpidos.</i>	Experimental	50	1.70	0.81
		Control	76	1.72	0.75
26	<i>Me resulta difícil hacer lo que hacen los demás.</i>	Experimental	50	1.90	0.88
		Control	76	1.96	0.83
31	<i>Duermo mal por las noches.</i>	Experimental	50	1.90	0.95
		Control	76	1.61	0.67
32	<i>Me siento avergonzado [...]</i>	Experimental	50	1.82	0.96
		Control	76	1.65	0.84
33	<i>Me siento nervioso.</i>	Experimental	50	2.08	0.89
		Control	76	2.07	0.86
34	<i>Soy menos inteligente que los demás.</i>	Experimental	50	1.62	0.83
		Control	76	1.65	0.87
36	<i>Olvido con facilidad lo que he aprendido.</i>	Experimental	50	1.82	0.87
		Control	76	2.01	0.87

La clasificación por niveles de “autoconcepto negativo” del grupo experimental, tras el posttest, es la siguiente: el 12 % presenta niveles bajos, el 76 % niveles medios y el 12 % una alta valoración. Dentro del grupo control, el 2.6 % tiene un autoconcepto negativo bajo, en el 84.2 % esta categoría toma valores medios y en el 13.2 % valores altos.

Observando las medias de los ítems de los resultados posttest (tabla 60) se aprecian en general puntuaciones más igualadas y repartidas con referencia al pretest. El grupo experimental muestra los valores más altos, en relación al grupo control, dentro del *Autoconcepto negativo* en los ítems 11 (*Estoy triste*), 21 (*Me distraigo con facilidad*), 23 (*Me siento muy desgraciado*), 31 (*Duermo mal por las noches*) y 32 (*Me siento avergonzado por mi forma de comportarme*). Es en el ítem 31 donde las medias son más distantes: 1.90 del experimental frente a 1.61 del control. Por el contrario, este último grupo control obtiene mayor puntuación sobre todo en los ítems 22 (*Cuando los mayores, o mis superiores, me dicen algo, me pongo muy nervioso*) y 36 (*Olvido con facilidad lo que he aprendido*).

2.1.2. Autoconcepto positivo.

En base a los resultados recogidos en el pretest y a la baremación previa del cuestionario, en el grupo experimental hay un 16 % de sujetos con bajo autoconcepto positivo, un 58 % con niveles medios y un 26 % con alto autoconcepto positivo. En el grupo control los porcentajes varían a un 23.7 % en el rango bajo, 53.9 % en el medio y 22.4 % en el alto.

En referencia al análisis de los ítems dentro del *Autoconcepto positivo* en el pretest (tabla 61), las puntuaciones no son muy dispares. El grupo experimental obtiene una mayor ventaja en el ítem 1 y, sobre todo, en el 38 (*Soy el preferido de mi familia*) donde la media de aquél es de 2.38 y la del control de 2.11. El grupo control, por el contrario, supera también con claridad al experimental en los ítems 14 (*Soy un buen trabajador, estudiante*) y 27 (*Tengo buenos amigos*).

Tabla 61.

Medias por ítems de la categoría "Autoconcepto positivo". Pretest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Mis superiores (profesores, jefes...) están contentos conmigo.</i>	Experimental	50	2.80	0.80
		Control	76	2.63	0.62
4	<i>Mis superiores (profesores, jefes...) piensan que soy un buen trabajador.</i>	Experimental	50	2.78	0.91
		Control	76	2.76	0.84
14	<i>Soy un buen trabajador (estudiante).</i>	Experimental	50	2.50	0.86
		Control	76	2.71	0.86
27	<i>Tengo buenos amigos.</i>	Experimental	50	3.42	0.73
		Control	76	3.60	0.56
29	<i>Soy una persona importante para mi familia.</i>	Experimental	50	3.54	0.67
		Control	76	3.50	0.66
35	<i>Mi familia piensa que soy activo y trabajador.</i>	Experimental	50	2.84	0.97
		Control	76	2.89	0.82
38	<i>Soy el preferido de mi familia.</i>	Experimental	50	2.38	1.08
		Control	76	2.11	0.76

En las medidas postest existe un 22 % del grupo experimental cuyo autoconcepto positivo es bajo, un 46 % con puntuaciones medias y un 32 % con valores altos. De manera diferente, en el grupo control poseen un autoconcepto positivo bajo el 15.8 % de los sujetos, unos niveles medios el 53.9 % y una puntuación alta el 30.3 %.

Tabla 62.

Medias por ítems de la categoría "Autoconcepto positivo". Postest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Mis superiores (profesores, jefes...) están contentos conmigo.</i>	Experimental	50	2.62	0.85
		Control	76	2.78	0.73
4	<i>Mis superiores (profesores, jefes...) piensan que soy un buen trabajador.</i>	Experimental	50	2.64	0.98
		Control	76	2.93	0.85
14	<i>Soy un buen trabajador (estudiante).</i>	Experimental	50	2.50	1.07
		Control	76	2.85	0.79
27	<i>Tengo buenos amigos.</i>	Experimental	50	3.38	0.72
		Control	76	3.50	0.68
29	<i>Soy una persona importante para mi familia.</i>	Experimental	50	3.38	0.80
		Control	76	3.35	0.82
35	<i>Mi familia piensa que soy activo y trabajador.</i>	Experimental	50	2.64	1.06
		Control	76	2.90	0.76
38	<i>Soy el preferido de mi familia.</i>	Experimental	50	2.24	1.00
		Control	76	2.13	0.88

Los resultados postest, en cuanto a una primera observación por ítems, de la categoría *Autoconcepto positivo* proporcionan una clara ventaja al grupo control. El grupo experimental sólo supera ligeramente al control en los ítems relacionados con el

autoconcepto dentro del ámbito familiar: ítem 29 (*Soy una persona importante para mi familia*) e ítem 38 (*Soy el preferido de mi familia*). Por el contrario, el grupo control aventaja claramente al experimental en ítems relacionados con el rol de estudiante, como el 4 (*Mis superiores piensan que soy un buen trabajador*) y el 14 (*Soy un buen trabajador / estudiante*) donde la media del control es 2.85 frente a la del experimental de 2.50.

2.1.3. Autoconcepto-autoestima.

El recuento en la categorización del autoconcepto-autoestima en el pretest queda de la siguiente manera: el grupo experimental tiene un 12 % de sujetos con bajo nivel, un 72 % con nivel medio y un 16 % con nivel alto; sin embargo, el grupo control presenta un 6.6 % de sujetos con bajo autoconcepto-autoestima, un 77.6 % con valores medios y un 15.8 % con valores altos.

Tabla 63.
Medias por ítems de la categoría "Autoconcepto-autoestima". Pretest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>Soy muy popular entre mis amigos.</i>	Experimental	50	2.20	0.85
		Control	76	2.46	0.72
3	<i>Me siento una persona importante.</i>	Experimental	50	2.26	0.89
		Control	76	2.19	0.73
5	<i>Hablo mejor que mis compañeros.</i>	Experimental	50	2.08	0.82
		Control	76	2.32	0.82
6	<i>Soy una persona con suerte.</i>	Experimental	50	2.38	1.02
		Control	76	2.55	0.90
7	<i>Soy una persona importante.</i>	Experimental	50	2.16	0.93
		Control	76	2.14	0.76
8	<i>Soy una persona agradable.</i>	Experimental	50	3.16	0.86
		Control	76	3.31	0.65
13	<i>Hago las cosas mejor que mis amigos.</i>	Experimental	50	2.06	0.81
		Control	76	2.02	0.71
15	<i>Los demás aceptan mis ideas y sugerencias.</i>	Experimental	50	2.64	0.77
		Control	76	2.63	0.64
16	<i>Aunque me cueste, cuando me propongo algo lo logro.</i>	Experimental	50	3.10	0.73
		Control	76	3.01	0.84
17	<i>Soy importante en el trabajo (o colegio).</i>	Experimental	50	2.24	0.89
		Control	76	2.06	0.67
28	<i>Soy buena persona.</i>	Experimental	50	3.46	0.86
		Control	76	3.47	0.57
30	<i>Soy atractivo físicamente.</i>	Experimental	50	2.54	0.95
		Control	76	2.34	0.80
37	<i>Soy líder tanto con los amigos como en el trabajo.</i>	Experimental	50	1.80	0.78
		Control	76	1.78	0.69

En una primera visión de los ítems en la categoría *autoconcepto-autoestima* del pretest se observa la mayor diferencia de medias en el ítem 2 (*Soy muy popular entre mis amigos*) en favor del grupo control, 2.46 frente a 2.20. Esta diferencia es algo menor en el ítem 5 (*Hablo mejor que mis compañeros*) y más aún en el 6 y el 8. El grupo experimental supera de manera más clara al control en dos ítems: el 30 (*Soy atractivo físicamente*) y el 17 (*Soy importante en el trabajo o colegio*).

Por otro lado, el autoconcepto-autoestima, tras las medidas posttest, se distribuye en los grupos experimental y control, respectivamente, de la siguiente manera: un 12 % y 3.9 % presentan valores bajos, un 62 % y un 78.9 % valores medios y un 26 % del grupo experimental y 17.1 % del control tienen un alto autoconcepto-autoestima.

Tabla 64.
Medias por ítems de la categoría "Autoconcepto-autoestima". Posttest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>Soy muy popular entre mis amigos.</i>	Experimental	50	2.32	0.97
		Control	76	2.51	0.75
3	<i>Me siento una persona importante.</i>	Experimental	50	2.52	0.95
		Control	76	2.25	0.76
5	<i>Hablo mejor que mis compañeros.</i>	Experimental	50	2.16	0.88
		Control	76	2.44	0.94
6	<i>Soy una persona con suerte.</i>	Experimental	50	2.24	0.95
		Control	76	2.50	0.88
7	<i>Soy una persona importante.</i>	Experimental	50	2.18	0.82
		Control	76	2.22	0.80
8	<i>Soy una persona agradable.</i>	Experimental	50	3.18	0.82
		Control	76	3.18	0.72
13	<i>Hago las cosas mejor que mis amigos.</i>	Experimental	50	2.10	0.70
		Control	76	2.11	0.72
15	<i>Los demás aceptan mis ideas y sugerencias.</i>	Experimental	50	2.76	0.56
		Control	76	2.73	0.66
16	<i>Aunque me cueste, cuando me propongo algo lo logro.</i>	Experimental	50	3.28	0.67
		Control	76	2.96	0.88
17	<i>Soy importante en el trabajo (o colegio).</i>	Experimental	50	2.18	0.96
		Control	76	2.36	0.79
28	<i>Soy buena persona.</i>	Experimental	50	3.34	0.91
		Control	76	3.47	0.68
30	<i>Soy atractivo físicamente.</i>	Experimental	50	2.62	1.04
		Control	76	2.39	0.81
37	<i>Soy líder tanto con los amigos como en el trabajo.</i>	Experimental	50	1.82	0.80
		Control	76	1.89	0.70

En el análisis posttest de la categoría *Autoconcepto-autoestima*, el grupo experimental es el que obtiene la mayor ventaja de puntuación media con respecto al control en los siguientes ítems: 16 (*Aunque me cueste, cuando me propongo algo lo logro*), con 3.28 frente a 2.96; 3 (*Me siento una persona importante*); y 30 (*Soy atractivo físicamente*). En la mayoría, el grupo control supera al experimental pero con bastante menos diferencia excepto en los ítems 5 (*Hablo mejor que mis compañeros*) y 6 (*Soy una persona con suerte*) donde la ventaja es de 0.28 y 0.26 puntos respectivamente.

2.2. Análisis de diferencias en Motivación narcisista.

2.2.1. Análisis de diferencias inter-grupo.

Los resultados del análisis de diferencias inter-grupo en la variable *Motivación narcisista* se presentan en la siguiente tabla distribuidos por categorías.

Tabla 65.

Análisis de diferencias inter-grupo en la variable Motivación narcisista. Pretest y posttest.

Variable	Evaluación	Grupo	N	M	DT	t	Sig.	d
AN	Pretest	Experimental	50	34.00	8.79	1.337	.184	.244
		Control	76	32.09	7.13			
	Posttest	Experimental	50	34.66	9.27	0.352	.725	.065
		Control	76	34.11	7.86			
AP	Pretest	Experimental	50	20.26	4.01	0.057	.955	.011
		Control	76	20.22	3.12			
	Posttest	Experimental	50	19.40	4.38	-1.531	.128	-.278
		Control	76	20.47	3.45			
AA	Pretest	Experimental	50	32.08	6.37	-0.250	.803	-.045
		Control	76	32.34	5.32			
	Posttest	Experimental	50	32.70	6.22	-0.340	.734	-.061
		Control	76	33.06	5.68			

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

Nota: AN= Autoconcepto negativo. AP= Autoconcepto positivo. AA= Autoconcepto-autoestima.

Observando el análisis inter-grupo de la variable *Motivación narcisista* no se aprecia ninguna diferencia significativa entre los grupos experimental y control en ninguna de las categorías de la variable. De ello se deduce que ambos grupos muestrales obtuvieron una puntuación media muy parecida en cuanto a las dimensiones del

narcisismo en la evaluación pretest y, tras el programa de intervención, continúa habiendo similitud inter-grupo cifrada en el postest.

2.2.2. Análisis de diferencias intra-grupo.

En primer lugar, se exponen los resultados de las diferencias entre el pretest y el postest en el grupo experimental recogidos previamente en una tabla y desarrollados a continuación.

Tabla 66.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación narcisista. Grupo experimental.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
Autoconcepto negativo	Pretest	50	34.00	8.79	-0.832	.409	-.073
	Postest	50	34.66	9.27			
Autoconcepto positivo	Pretest	50	20.26	4.01	2.315*	.025	.204
	Postest	50	19.40	4.38			
Autoconcepto-autoestima	Pretest	50	32.08	6.37	-1.314	.195	-.098
	Postest	50	32.70	6.22			

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

Mediante la prueba *t* se puede apreciar, dentro de la variable *Motivación narcisista*, una diferencia significativa ($p < .05$) intra-grupo de puntuaciones pre y postest en la categoría *Autoconcepto positivo*. En el grupo experimental, el *autoconcepto positivo* disminuye a una puntuación de 19.40 en la evaluación postest, comparada con los 20.26 puntos de la etapa pretest, aunque el efecto es débil tal como indica el valor *d* de Cohen.

La prueba *t* también resulta significativa en alguna categoría de la *Motivación narcisista* para el grupo control, tal y como puede observarse a continuación.

Tabla 67.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación narcisista. Grupo control.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
Autoconcepto negativo	Pretest	76	32.09	7.13	-2.566*	.012	-.269
	Postest	76	34.11	7.86			
Autoconcepto positivo	Pretest	76	20.22	3.12	-0.936	.352	-.076
	Postest	76	20.47	3.45			
Autoconcepto-autoestima	Pretest	76	32.34	5.32	-1.682	.097	-.131
	Postest	76	33.06	5.68			

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

Dentro de las puntuaciones medias obtenidas por el grupo control en referencia a la *Motivación narcisista*, se constata, mediante análisis de diferencias intra-grupo, que existe una diferencia significativa ($p < .05$) entre los resultados pretest y postest en la categoría *Autoconcepto negativo*. El *autoconcepto negativo* aumenta, aunque con un efecto débil, en el grupo control de 32.09 puntos durante el pretest, a 34.11 en el postest. Igualmente también se observa una ligera tendencia a la diferencia de puntuaciones pre y postest en la categoría *Autoconcepto-autoestima*, puesto que la significación es de .097. En este caso, el grupo control habría obtenido mayores valores de *autoconcepto-autoestima* en el examen postest (33.06) que en el pretest (32.34).

2.3. Conclusiones en la variable *Motivación narcisista*.

En referencia a los niveles de *Motivación narcisista* que presenta la muestra de estudio, no se aprecian diferencias significativas entre el grupo experimental y el control ni en la evaluación pretest ni en la postest. En cualquiera de sus tres categorías (*Autoconcepto negativo*, *Autoconcepto positivo* y *Autoconcepto-autoestima*), ambos grupos mostraron mayormente una puntuación de nivel medio, reflejada en un destacado porcentaje de sujetos incluidos en este rango.

Entre la evaluación pretest y la postest, el *Autoconcepto positivo* del grupo experimental mostró un ligero, pero significativo, descenso. A su vez, el *Autoconcepto negativo* del grupo control aumentó con la misma intensidad y el *Autoconcepto-autoestima* de éste mostró una tendencia hacia la diferenciación, elevando levemente su puntuación media.

3. Efectividad del programa de intervención en la variable motivación de regulación psicobiológica.

Introducción.

Para analizar los resultados de la variable *Motivación de regulación psicobiológica* se han considerado las categorías derivadas del instrumento de evaluación utilizado:

- Respuestas fisiológicas de ansiedad.
- Respuestas cognitivas de ansiedad.
- Respuestas motoras de ansiedad.
- Ítems adicionales *ad hoc* de desregulación psicobiológica.

Antes de proceder al comentario de los resultados descriptivos, se ha llevado a cabo una comparativa en respuestas de ansiedad con los baremos presentados por la “Escala reducida de ansiedad”. A continuación, se analizan los resultados descriptivos de las cuatro categorías, es decir, las medias y desviaciones típicas en cada uno de los ítems de los grupos control y experimental. Estos valores se recogen en una tabla independiente por cada categoría a la que se adjunta una explicación de la misma. Ésta se centra en las observaciones más sobresalientes en cuanto a los valores medios por ítem y en cuanto a las diferencias entre los mismos en función del grupo muestral.

En el siguiente apartado, se analizan las diferencias inter-grupo. Primero se presenta una tabla donde quedan reflejadas la media y la desviación típica de cada uno de los grupos por categoría, incluyendo también los resultados por evaluaciones pre y postest. Aparte de estos descriptivos, se incluyen además el valor de la prueba *t* y su significación y el *d* de Cohen, que apuntarán la existencia o no de diferencias significativas entre el grupo experimental y el control en cada categoría de la variable *motivación de regulación psicobiológica*. En los comentarios posteriores a la tabla se recogen los resultados que, por su significación, puedan ser relevantes para las conclusiones del estudio.

Además de las diferencias inter-grupo, se incluyen también las intra-grupo en ambos grupos de la investigación. Estos datos quedan recogidos en una tabla independiente para el conjunto experimental y en otra para el control. De nuevo, aparecen los descriptivos media y desviación típica, pero esta vez haciendo referencia a los momentos de evaluación pre y postest. Se suma también a la tabla, para el propio análisis de diferencias, el índice *t*, la significación y el valor de *d*. En caso de observarse diferencias significativas entre el momento pretest y el postest, en algún grupo muestral, éstas serán recogidas a continuación de cada tabla, indicando la categoría en la que aparecen.

Finalmente, se incluye un último punto que hace referencia a las conclusiones del análisis de datos en la variable *Motivación de regulación psicobiológica*, recopilando los resultados más relevantes observados en las pruebas descriptivas, inter-grupo e intra-grupo anteriormente comentadas.

3.1. Análisis descriptivos de los resultados en Motivación de Regulación Psicobiológica.

Previo al análisis pormenorizado por ítems, es interesante incluir una comparativa, a grandes rasgos, de las puntuaciones medias de la muestra en las categorías de la “Escala Reducida de Ansiedad” con los baremos normalizados que presenta ésta (recogidos dentro del apartado *Instrumentos*). Todos los valores medios obtenidos por los dos grupos de la muestra en las tres dimensiones (*Respuestas fisiológicas de ansiedad*, *Respuestas cognitivas de ansiedad* y *Respuestas motoras*) se hayan cercanos a las medias presentadas por la población de sujetos diagnosticada de “Trastornos somáticos”. En ningún caso las puntuaciones de la muestra se hayan próximas a la población normal y sí, en ciertos casos, tienden a los resultados obtenidos por sujetos con “Trastornos de ansiedad” (sobre todo en la categoría de *Respuestas motoras* y, en menor medida, en *Respuestas fisiológicas de ansiedad*).

3.1.1. Respuestas fisiológicas de ansiedad.

La tabla que aparece a continuación refleja los índices descriptivos por ítems de los grupos control y experimental, obtenidos durante la fase pretest, dentro de la categoría *Respuestas fisiológicas de ansiedad*. Las medias de las puntuaciones por ítem de la categoría *Respuestas fisiológicas de ansiedad* no son, a primera vista, altas. El grupo control supera al experimental en el ítem 13 (*Tengo escalofríos y tiritos aunque no haga mucho frío*) con una media de 0.75 frente a 0.60 del grupo experimental. Éste por el contrario obtiene mayores puntuaciones en el resto de los siete ítems, especialmente en el ítem 12 (*Siento mareo*) y, sobre todo, en el 10 (*Tengo palpitaciones, el corazón me late muy deprisa*) donde la media del experimental es 1.36 y la del control 0.96.

Tabla 68.

Medias por ítems de la categoría "Respuestas fisiológicas de ansiedad". Pretest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
6	<i>Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos.</i>	Experimental	50	0.92	1.29
		Control	76	0.78	1.07
7	<i>Me tiemblan las manos o las piernas.</i>	Experimental	50	0.84	1.28
		Control	76	0.77	1.06
8	<i>Me duele la cabeza.</i>	Experimental	50	1.20	1.33
		Control	76	1.19	1.30
9	<i>Mi cuerpo está en tensión.</i>	Experimental	50	1.16	1.13
		Control	76	1.02	1.10
10	<i>Tengo palpitaciones, el corazón me late muy deprisa.</i>	Experimental	50	1.36	1.28
		Control	76	0.96	1.06
11	<i>Me falta el aire y mi respiración es muy agitada.</i>	Experimental	50	0.60	0.96
		Control	76	0.53	0.95
12	<i>Siento mareo.</i>	Experimental	50	0.88	1.20
		Control	76	0.65	0.98
13	<i>Tengo escalofríos y tiritos aunque no haga mucho frío.</i>	Experimental	50	0.60	0.83
		Control	76	0.75	1.09

En la fase posttest los resultados se exponen a continuación encabezados por una tabla que también contiene los índices descriptivos detallados por ítems.

Tabla 69.

Medias por ítems de la categoría "Respuestas fisiológicas de ansiedad". Posttest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
6	<i>Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos.</i>	Experimental	50	0.74	1.15
		Control	76	1.00	1.15
7	<i>Me tiemblan las manos o las piernas.</i>	Experimental	50	1.02	1.43
		Control	76	1.05	1.15
8	<i>Me duele la cabeza.</i>	Experimental	50	1.28	1.32
		Control	76	1.46	1.33
9	<i>Mi cuerpo está en tensión.</i>	Experimental	50	1.14	1.24
		Control	76	1.14	1.16
10	<i>Tengo palpitaciones, el corazón me late muy deprisa.</i>	Experimental	50	1.30	1.24
		Control	76	1.18	1.18
11	<i>Me falta el aire y mi respiración es muy agitada.</i>	Experimental	50	0.70	1.11
		Control	76	0.86	1.11
12	<i>Siento mareo.</i>	Experimental	50	0.80	1.14
		Control	76	0.85	1.04
13	<i>Tengo escalofríos y tiritos aunque no haga mucho frío.</i>	Experimental	50	0.66	0.93
		Control	76	0.86	1.18

En la valoración posttest las puntuaciones de los grupos experimental y control son ligeramente más altas y se equilibran en cuanto a las “*Respuestas fisiológicas de ansiedad*”. El grupo control sufre una subida en las puntuaciones de sus ítems, obteniendo las mayores diferencias por encima del grupo experimental en los ítems 8, 13 y, sobre todo, el 6 (*Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos*) con unas medias de 1.00 y 0.74 respectivamente. En referencia al grupo experimental, es el ítem 10 el que sigue obteniendo una media mayor con respecto al control.

3.1.2. Respuestas cognitivas de ansiedad.

En la tabla que aparece a continuación se recogen los estadísticos descriptivos, obtenidos durante la fase pretest, de cada uno de los cinco ítems de la categoría *Respuestas cognitivas de ansiedad*.

Tabla 70.
Medias por ítems de la categoría “*Respuestas cognitivas de ansiedad*”. Pretest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Me preocupo fácilmente.</i>	Experimental	50	2.24	1.22
		Control	76	2.18	0.84
2	<i>Tengo pensamientos o sentimientos negativos.</i>	Experimental	50	1.92	1.30
		Control	76	1.65	1.08
3	<i>Me siento inseguro de mí mismo.</i>	Experimental	50	1.58	1.32
		Control	76	1.67	1.23
4	<i>Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme.</i>	Experimental	50	2.22	1.38
		Control	76	2.15	1.18
5	<i>Siento miedo.</i>	Experimental	50	1.36	1.33
		Control	76	1.00	1.00

Las medias por ítem en la categoría *respuestas cognitivas de ansiedad* no son muy diferentes en el pretest, comparando los grupos control y experimental. Aunque en general los resultados son más altos en el grupo experimental, excepto en el ítem 3 (*Me siento inseguro de mi mismo*). La diferencia más significativa tiene que ver con el ítem 5 (*Siento miedo*), donde el grupo experimental obtiene 1.36, lo que supone una media claramente más alta que el 1.00 del grupo control. Por otro lado, en el ítem 2 (*Tengo pensamientos o sentimientos negativos*) se sigue la misma tendencia aunque con una diferencia de 0.27.

Durante la fase postest, los resultados descriptivos serán los que aparecen a continuación en la siguiente tabla seguida de un comentario anexo.

Tabla 71.

Medias por ítems de la categoría “Respuestas cognitivas de ansiedad”. Postest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Me preocupo fácilmente.</i>	Experimental	50	2.04	1.33
		Control	76	2.17	1.05
2	<i>Tengo pensamientos o sentimientos negativos.</i>	Experimental	50	1.94	1.31
		Control	76	1.80	1.08
3	<i>Me siento inseguro de mí mismo.</i>	Experimental	50	1.56	1.35
		Control	76	1.65	1.18
4	<i>Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme.</i>	Experimental	50	2.16	1.34
		Control	76	2.13	1.12
5	<i>Siento miedo.</i>	Experimental	50	1.26	1.30
		Control	76	1.15	1.08

La valoración postest en las *respuestas cognitivas de ansiedad* tiende a igualarse, con respecto al pretest, teniendo en cuenta la puntuación media de los ítems. Las diferencias son mínimas, pudiendo destacar que el ítem en el que el grupo control puntúa más alto sobre el experimental es el 1, y el 2 el ítem en el que ocurre lo contrario.

3.1.3. Respuestas motoras de ansiedad.

La exposición de resultados de la categoría *Respuestas motoras de ansiedad* comienza con una tabla donde aparecen los descriptivos de ambos grupos muestrales durante la fase de evaluación pretest.

Tabla 72.

Medias por ítems de la categoría “Respuestas motoras de ansiedad”. Pretest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
14	<i>Trato de rehuir o evitar alguna situación.</i>	Experimental	50	1.52	1.14
		Control	76	1.28	1.01
15	<i>Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta.</i>	Experimental	50	1.28	1.37
		Control	76	1.26	1.14
16	<i>Quedo paralizado o mis movimientos son torpes.</i>	Experimental	50	0.78	1.09
		Control	76	0.50	0.82
17	<i>Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal.</i>	Experimental	50	1.10	1.28
		Control	76	0.42	0.78

En la evaluación pretest de las *respuestas motoras de ansiedad*, el grupo experimental obtiene unas medias por ítems mayores al grupo control, sobre todo en referencia al ítem 17 (*Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal*) donde la media del grupo control, 0.42, queda claramente por debajo del valor 1.10 del grupo experimental.

En el momento postest los resultados varían, lo cual queda recogido primero en la siguiente tabla y desarrollado a continuación de la misma.

Tabla 73.

Medias por ítems de la categoría "Respuestas motoras de ansiedad". Postest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
14	<i>Trato de rehuir o evitar alguna situación.</i>	Experimental	50	1.60	1.04
		Control	76	1.55	1.06
15	<i>Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta.</i>	Experimental	50	1.22	1.20
		Control	76	1.35	1.12
16	<i>Quedo paralizado o mis movimientos son torpes.</i>	Experimental	50	0.80	1.12
		Control	76	0.80	1.05
17	<i>Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal.</i>	Experimental	50	1.06	1.31
		Control	76	0.72	1.06

En la prueba postest las diferencias entre las medias del grupo control y experimental se acortan en referencia a la categoría *respuestas motoras de ansiedad*. El grupo control obtiene una ligera mayor puntuación en el ítem 15 (*Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta*) con respecto al grupo experimental y éste último sigue superando, aunque en menor rango, al control en referencia al ítem 17.

3.1.4. *Ítems adicionales de desregulación psicobiológica elaborados ad hoc.*

Los índices descriptivos de los siete ítems de la categoría *Ítems adicionales de desregulación psicobiológica* toman, en la fase pretest, los valores que aparecen en la tabla al final del párrafo. En la observación de los ítems elaborados *ad hoc* para completar el inventario de desregulación psicobiológica, se distingue únicamente una puntuación media ligeramente más alta en el grupo control, en esta prueba pretest,

concretamente en el ítem 18 (*Me siento desbordado por mis emociones*). En el resto de enunciados el grupo experimental posee una puntuación media visiblemente mayor, sobre todo en el ítem 23, donde la media es 2.68 y la del grupo control 1.36.

Tabla 74.

Medias por ítems de la categoría “desregulación psicobiológica (elaborada ad hoc)”. Pretest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
18	<i>Me siento desbordado por mis emociones.</i>	Experimental	50	1.16	0.99
		Control	76	1.26	1.15
19	<i>Tengo malos hábitos alimenticios [...]</i>	Experimental	50	1.44	1.29
		Control	76	1.18	1.17
20	<i>Me entusiasmo fácilmente.</i>	Experimental	50	2.10	1.32
		Control	76	1.98	0.98
21	<i>Mi estado emocional condiciona de manera importante las cosas que hago.</i>	Experimental	50	2.28	1.24
		Control	76	2.21	1.22
22	<i>Sé cómo relajarme y me funciona.</i>	Experimental	50	2.20	1.30
		Control	76	1.94	1.26
23	<i>Normalmente me implico con vitalidad en cualquier actividad.</i>	Experimental	50	2.68	1.13
		Control	76	1.36	0.86
24	<i>Dejo de hacer cosas [...] porque no me encuentro psicológicamente bien.</i>	Experimental	50	1.66	1.43
		Control	76	1.26	1.34

En el momento postest, las medias y desviaciones típicas por ítems de la categoría *Ítems adicionales de desregulación psicobiológica* toman los siguientes valores expuestos a continuación en la tabla 75.

Los resultados postest reflejan un empate de medias en el ítem 21 y una mayor puntuación del grupo control en el 18, donde aventaja más ampliamente al experimental (1.48 contra 1.24) en relación a la prueba pretest. En los demás ítems, el grupo experimental alcanza mayores valores, destacando el ítem 23 (*Normalmente me implico con vitalidad en cualquier actividad*) donde ahora sólo existe una ventaja con respecto al control de 0.56, si se compara con el resultado pretest.

Tabla 75.

Medias por ítems de la categoría “desregulación psicobiológica (elaborada ad hoc)”. Postest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
18	<i>Me siento desbordado por mis emociones.</i>	Experimental	50	1.24	1.20
		Control	76	1.48	1.20
19	<i>Tengo malos hábitos alimenticios [...]</i>	Experimental	50	1.48	1.41
		Control	76	1.22	1.25
20	<i>Me entusiasmo fácilmente.</i>	Experimental	50	1.88	1.25
		Control	76	1.81	0.93
21	<i>Mi estado emocional condiciona de manera importante las cosas que hago.</i>	Experimental	50	2.32	1.23
		Control	76	2.32	1.15
22	<i>Sé cómo relajarme y me funciona.</i>	Experimental	50	1.94	1.30
		Control	76	1.80	1.20
23	<i>Normalmente me implico con vitalidad en cualquier actividad.</i>	Experimental	50	1.92	1.24
		Control	76	1.36	0.93
24	<i>Dejo de hacer cosas [...] porque no me encuentro psicológicamente bien.</i>	Experimental	50	1.35	1.35
		Control	76	1.30	1.30

3.2. Análisis de diferencias en Motivación de Regulación Psicobiológica.

3.2.1. Análisis de diferencias inter-grupo.

Se presenta a continuación una tabla con los resultados del análisis de diferencias entre el grupo experimental y el control en las cuatro categorías de la variable *Motivación de regulación psicobiológica*. El análisis estadístico de las diferencias inter-grupo en cuanto a las categorías de *Motivación de regulación psicobiológica* permite observar diferencias significativas únicamente entre valores pretest. Este es el caso, especialmente, de la categoría *Ítems adicionales de desregulación psicobiológica* que presenta una diferencia estadísticamente significativa ($p < .01$) entre la puntuación media del grupo experimental de 13.52 y la del control de 11.22. Esto se interpreta como un destacado mayor nivel existente de desregulación psicobiológica en el grupo experimental frente al control, que luego se equilibra en la etapa postest, puesto que no se aprecia ninguna diferencia significativa entre ambas puntuaciones. Lo mismo, pero en menor medida, ocurre en la categoría *Respuestas motoras de ansiedad*, también en el pretest, con la aparición de una diferencia significativa ($p < .05$) entre los valores del grupo experimental y el control, con medias respectivas de 4.68 y 3.47 puntos. Este mayor nivel de respuestas motoras de ansiedad

del grupo experimental, en la primera fase de evaluación, se equilibra en la etapa posttest con puntuaciones más igualadas entre ambos grupos. En cualquier caso y tal y como se aprecia en el valor de *d*, estas diferencias pretest son moderadas.

Tabla 76.

Análisis de diferencias inter-grupo en la variable Motivación de regulación psicobiológica. Pretest y postest.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
RF	Pretest	Experimental	50	7.56	6.54	0.767	.444	.141
		Control	76	6.69	5.91			
	Postest	Experimental	50	7.64	6.66	-0.655	.514	-.119
		Control	76	8.43	6.65			
RC	Pretest	Experimental	50	9.32	4.99	0.773	.442	.148
		Control	76	8.67	3.96			
	Postest	Experimental	50	8.96	5.15	0.046	.964	.009
		Control	76	8.92	3.84			
RM	Pretest	Experimental	50	4.68	3.31	2.303*	.023	.421
		Control	76	3.47	2.55			
	Postest	Experimental	50	4.68	2.99	0.446	.657	.083
		Control	76	4.43	3.05			
ADP	Pretest	Experimental	50	13.52	4.58	3.030**	.003	.553
		Control	76	11.22	3.85			
	Postest	Experimental	50	12.30	4.86	1.061	.292	.207
		Control	76	11.44	3.63			

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

Nota: RF= Respuestas fisiológicas de ansiedad. RC= Respuestas cognitivas de ansiedad. RM= Respuestas motoras de ansiedad. ADP= Ítems adicionales de desregulación psicobiológica.

3.2.2. Análisis de diferencias intra-grupo.

En primer lugar, se exponen las diferencias intra-grupo encontradas dentro de la muestra de sujetos experimentales comparando el momento de evaluación pretest con el postest.

Tabla 77.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación de regulación psicobiológica. Grupo experimental.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
Respuestas fisiológicas	Pretest	50	7.56	6.54	-0.119	.905	-.012
	Postest	50	7.64	6.66			
Respuestas cognitivas	Pretest	50	9.32	4.99	0.805	.424	.071
	Postest	50	8.96	5.15			
Respuestas motoras	Pretest	50	4.68	3.31	0.000	1.000	.000
	Postest	50	4.68	2.99			
Adicional Desregulación psicobiológica	Pretest	50	13.52	4.58	2.560*	.014	.258
	Postest	50	12.30	4.86			

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

Tras el análisis de las diferencias intra-grupo dentro del grupo experimental, aparece una categoría, *Ítems adicionales de desregulación psicobiológica*, en la que se produce una diferencia significativa ($p < .05$) de puntuaciones entre la etapa pretest y la postest. El grupo experimental obtiene una media en estos ítems de 13.52 puntos, en la evaluación pretest, que tras el programa de intervención disminuye a 12.30 recogidos en el análisis postest. Esto significa un ligero aumento en los niveles de *Motivación de regulación psicobiológica* en el grupo experimental durante todo el proceso de intervención.

A continuación, se recogen los resultados del grupo control en cuanto a la existencia de diferencias de puntuación entre la fase de evaluación pretest y la postest.

Tabla 78.
Análisis de diferencias intra-grupo en la variable *Motivación de regulación psicobiológica*.
Grupo control.

Variable	Evaluación	N	M	DT	t	Sig.	d
Respuestas fisiológicas	Pretest	76	6.69	5.91	-2.427*	.018	-.276
	Postest	76	8.43	6.65			
Respuestas cognitivas	Pretest	76	8.67	3.96	-0.916	.362	-.064
	Postest	76	8.92	3.84			
Respuestas motoras	Pretest	76	3.47	2.55	-3.090**	.003	-.341
	Postest	76	4.43	3.05			
Adicional Desregulación psicobiológica	Pretest	76	11.22	3.85	-0.702	.485	-.059
	Postest	76	11.44	3.63			

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

El análisis de diferencias intra-grupo en la muestra control revela dos categorías de la variable *Motivación de regulación psicobiológica* en las que se aprecian cambios destacables entre las puntuaciones pre y postest. Por un lado, la categoría *Respuestas fisiológicas de ansiedad* muestra unas puntuaciones medias, en las fases pretest y postest de 6.69 y 8.43 respectivamente. La prueba *t* deduce entonces la existencia de una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) que permite interpretar que las respuestas fisiológicas de ansiedad del grupo control aumentaron con el paso del tiempo del pre al postest, aunque con un efecto moderado según la prueba *d*. Por otro lado, en la categoría *respuestas motoras de ansiedad* también se dio un aumento significativo ($p < .01$), de tipo moderado, de la puntuación media del grupo control, que pasó de 3.47 a 4.43 respectivamente en las valoraciones pre y postest.

3.3. Conclusiones en la variable Motivación de Regulación psicobiológica.

Observando el análisis de resultados de la variable *Motivación de regulación psicobiológica* se observa una leve mejora en el grupo experimental tras el PIGFEPA. Concretamente, hay una disminución significativa en cuanto a la media de las puntuaciones en los ítems adicionales, elaborados *ad hoc*, que registran señales de desregulación psicobiológica. Paralelamente, el grupo control también presenta ciertas diferencias significativas entre la puntuación pretest y la postest, sobre todo en cuanto al incremento de respuestas motoras de ansiedad y, en menor medida, de respuestas fisiológicas. Esto concuerda también con el análisis de diferencias inter-grupo que muestra resultados significativos únicamente en dos categorías de la evaluación pretest: *Respuestas motoras de ansiedad* e *Ítems adicionales de desregulación psicobiológica*. En ambas dimensiones el grupo experimental obtiene significativamente mayor puntuación, algo que posteriormente se equilibra en la fase postest.

A pesar de estos resultados, hay que decir que las puntuaciones en las *Respuestas de ansiedad* se mantienen, en los dos momentos de evaluación y en ambos grupos, cercanas a la media que presenta la población con trastornos somáticos, si se utiliza el baremo de la escala de medida. Incluso las respuestas motoras de ansiedad y, en menor medida, las fisiológicas están en algunos momentos más próximas a los síntomas que serían propios de un trastorno de ansiedad.

4. Efectividad del programa de intervención en la variable hetero-autoconservación.

Introducción.

Los resultados en la variable *Motivación de hetero-autoconservación* no han sido analizados por categorías, sino como una sola dimensión. En primer lugar, se presenta el análisis descriptivo de los resultados con tablas y comentarios a las mismas, tanto en el momento de evaluación pretest como en el postest. Estos resultados muestran las medias por ítems del grupo experimental y el control, con sus respectivas desviaciones típicas. Los comentarios a las tablas se centran en las diferencias de

medias más apreciables entre ambos grupos muestrales y en la variación más sobresaliente de las puntuaciones.

En un segundo apartado se analizan las diferencias inter-grupo, reflejadas primero en una tabla donde aparecen la media y la desviación típica de la muestra control y experimental, incluyendo también los resultados por evaluaciones pre y postest. Se añaden además el valor de la prueba t y su significación y el tamaño del efecto de d , índices que discriminan la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el control en la variable *motivación de hetero-autoconservación*. En una explicación posterior de la tabla se señalan los datos más significativos y relevantes de cara a las conclusiones de la investigación.

Tras el análisis de las diferencias inter-grupo, se dedica un apartado también a las diferencias intra-grupo en ambas divisiones de la muestra. Estos datos quedan recogidos en una tabla independiente para el conjunto experimental y en otra para el control. Los valores de la media y desviación típica, nuevamente reflejados, hacen referencia a los momentos de evaluación pre y postest. Se adjuntan también en la tabla, para el propio análisis de diferencias, el índice t , la significación y el d de Cohen. Si existen diferencias significativas entre el momento pretest y el postest, dentro del grupo control o del experimental, serán recogidas en los comentarios a continuación de cada tabla.

Un último apartado de conclusiones cierra el análisis de resultados de la variable *Motivación de hetero-autoconservación*, recopilando los resultados más relevantes observados en las pruebas descriptivas, inter-grupo e intra-grupo anteriormente comentadas.

4.1. Análisis descriptivos de los resultados en Motivación de Hetero-autoconservación.

En la fase de evaluación pretest, los grupos experimental y control obtienen las siguientes medias y desviaciones típicas por ítem reflejadas en la tabla que aparece a continuación referente a la *Motivación de hetero-autoconservación*.

Tabla 79.

Medias por ítems de la categoría "hetero-autoconservación". Pretest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Tengo aprecio por la vida.</i>	Experimental	50	4.76	1.30
		Control	76	5.26	1.01
2	<i>Llevo una alimentación sana y equilibrada.</i>	Experimental	50	3.84	1.47
		Control	76	4.39	0.98
3	<i>Evito situaciones que puedan poner en peligro mi integridad física y mental [...]</i>	Experimental	50	4.38	1.68
		Control	76	4.93	1.35
4	<i>Dedico el tiempo suficiente a descansar y dormir.</i>	Experimental	50	4.18	1.35
		Control	76	4.22	1.34
5	<i>Tengo en cuenta mis necesidades afectivas [...]</i>	Experimental	50	3.90	1.29
		Control	76	4.19	1.04
6	<i>Habitualmente, consumo algún tipo de droga [...]</i>	Experimental	50	2.82	2.01
		Control	76	4.84	1.77
7	<i>Me gustaría llegar a cumplir muchos años.</i>	Experimental	50	4.82	1.54
		Control	76	5.09	1.46
8	<i>Hago deporte.</i>	Experimental	50	4.36	1.48
		Control	76	4.71	1.42
9	<i>El respeto por el medio ambiente es un valor muy presente en mi vida que condiciona mi forma de actuar.</i>	Experimental	50	3.80	1.42
		Control	76	4.07	1.08
10	<i>Me preocupo por el bienestar de los que están a mi alrededor.</i>	Experimental	50	4.90	1.12
		Control	76	5.04	0.95
11	<i>Siento un gran malestar cuando pienso en las diversas formas de maltrato que el hombre imprime a los animales y me gustaría hacer algo por cambiar esa situación.</i>	Experimental	50	4.54	1.40
		Control	76	4.30	1.30
12	<i>Incito a los demás a realizar conductas poco saludables [...]</i>	Experimental	50	2.32	1.92
		Control	76	4.88	1.88
13	<i>Hago algunas cosas que sé que hacen daño a gente que no se lo merece.</i>	Experimental	50	2.50	1.79
		Control	76	4.32	1.79
14	<i>Siento que atiendo más a las necesidades de los demás que a las mías propias.</i>	Experimental	50	3.06	1.49
		Control	76	3.15	1.32
15	<i>Me duele cuando veo que un niño no es tratado de la mejor forma por sus padres o cuidadores y pienso que yo no actuaría de esa manera.</i>	Experimental	50	4.84	1.41
		Control	76	4.89	1.33
16	<i>Estoy tan centrado/a en mis propias necesidades, que ignoro las de los demás e incluso les pongo en peligro.</i>	Experimental	50	2.84	1.76
		Control	76	4.68	1.54

En una primera visión de los resultados pretest por ítems se aprecian importantes diferencias en los pares de medias conformados por el grupo experimental y control. El ítem 11 (*Siento un gran malestar cuando pienso en las diversas formas de maltrato que el hombre imprime a los animales y me gustaría hacer algo por cambiar esa situación*)

es el único en el que el grupo experimental supera en puntuación al control, aunque ligeramente.

En los ítems 4, 14 y 15 el grupo control aventaja el experimental por escasas centésimas. Sin embargo, en el ítem 1 (*Tengo aprecio por la vida*) la media del primero es superior en 0.50 puntos y en los ítems 2 (*Llevo una alimentación sana y equilibrada*) y 3 (*Evito situaciones que puedan poner en peligro mi integridad física y mental, por ejemplo, ir en un vehículo conducido por alguien con cierto nivel de embriaguez o consumir sustancias potencialmente peligrosas para el funcionamiento mental*) esta ventaja es de 0.55. En el resto de enunciados las medias de ambos grupos se llegan a diferenciar notablemente proporcionando ventaja también a la muestra del grupo control, sobre todo en los ítems 13 y 16 referidos a la atención y evitación del daño a los demás. Y más destacadamente, el grupo control alcanza mayores medias en los ítems 6 (*Habitualmente, consumo algún tipo de droga: tabaco, alcohol, cannabis, etc.*) y 12 (*Incito a los demás a realizar conductas poco saludables, por ejemplo, consumir algún tipo de droga*), donde las puntuaciones son de 2.82 y 4.84, para el grupo experimental y control respectivamente, y de 2.32 y 4.88.

La distribución de puntuaciones cambia en el momento posttest, lo que queda reflejado en la tabla 80. En la evaluación posttest hay un mayor número de ítems en los que el grupo experimental obtiene mayor puntuación que el control con respecto al pretest. Estos ítems son el 4 (*Dedico el tiempo suficiente a descansar y dormir*), 5 (*Tengo en cuenta mis necesidades afectivas: me permito sentir y expresar emociones, dándolas curso de la manera que considere más adecuada*), 10 (*Me preocupo por el bienestar de los que están a mi alrededor*), 15 (*Me duele cuando veo que un niño no es tratado de la mejor forma por sus padres o cuidadores y pienso que yo no actuaría de esa manera*) y, sobre todo, el 11, donde ahora la diferencia de medias entre ambos grupos es mayor (4.60 contra 4.15). Por lo general, la ventaja del grupo control sobre el experimental en el resto de ítems ha disminuido aunque siguen siendo bastante claras en los ítems 6, 12, 13 y, sobre todo, en el 16 (*Estoy tan centrado/a en mis propias necesidades, que ignoro las de los demás e incluso les pongo en peligro*) donde la media del grupo control, contabilizada de forma inversa, es 4.44 frente a los 3.28 puntos del grupo experimental.

Tabla 80.

Medias por ítems de la categoría “hetero-autoconservación”. Posttest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Tengo aprecio por la vida.</i>	Experimental	50	4.76	1.39
		Control	76	5.10	1.34
2	<i>Llevo una alimentación sana y equilibrada.</i>	Experimental	50	3.94	1.31
		Control	76	4.44	1.02
3	<i>Evito situaciones que puedan poner en peligro mi integridad física y mental [...]</i>	Experimental	50	4.34	1.64
		Control	76	4.40	1.59
4	<i>Dedico el tiempo suficiente a descansar y dormir.</i>	Experimental	50	4.18	1.53
		Control	76	4.10	1.27
5	<i>Tengo en cuenta mis necesidades afectivas [...]</i>	Experimental	50	4.29	1.22
		Control	76	4.09	1.12
6	<i>Habitualmente, consumo algún tipo de droga [...]</i>	Experimental	50	3.30	2.12
		Control	76	4.39	1.93
7	<i>Me gustaría llegar a cumplir muchos años.</i>	Experimental	50	4.80	1.51
		Control	76	4.92	1.55
8	<i>Hago deporte.</i>	Experimental	50	4.42	1.51
		Control	76	4.55	1.48
9	<i>El respeto por el medio ambiente es un valor muy presente en mi vida que condiciona mi forma de actuar.</i>	Experimental	50	3.78	1.54
		Control	76	4.01	1.18
10	<i>Me preocupó por el bienestar de los que están a mi alrededor.</i>	Experimental	50	5.04	1.08
		Control	76	4.80	0.96
11	<i>Siento un gran malestar cuando pienso en las diversas formas de maltrato que el hombre imprime a los animales y me gustaría hacer algo por cambiar esa situación.</i>	Experimental	50	4.60	1.61
		Control	76	4.15	1.42
12	<i>Incito a los demás a realizar conductas poco saludables [...]</i>	Experimental	50	3.42	2.26
		Control	76	4.28	1.93
13	<i>Hago algunas cosas que sé que hacen daño a gente que no se lo merece.</i>	Experimental	50	3.24	1.96
		Control	76	4.25	1.67
14	<i>Siento que atiéndome más a las necesidades de los demás que a las mías propias.</i>	Experimental	50	3.06	1.69
		Control	76	3.25	1.41
15	<i>Me duele cuando veo que un niño no es tratado de la mejor forma por sus padres o cuidadores y pienso que yo no actuaría de esa manera.</i>	Experimental	50	4.80	1.42
		Control	76	4.67	1.36
16	<i>Estoy tan centrado/a en mis propias necesidades, que ignoro las de los demás e incluso les pongo en peligro.</i>	Experimental	50	3.28	2.06
		Control	76	4.44	1.64

4.2. Análisis de diferencias en Motivación de Hetero-autoconservación.

4.2.1. Análisis de diferencias inter-grupo.

Al carecer de categorías, el análisis de diferencias inter-grupo en la variable *Motivación de hetero-autoconservación* se centra únicamente en los resultados de la prueba *t*, su significación y el efecto del valor *d* durante ambos momentos de evaluación pretest y postest.

Tabla 81.
Análisis de diferencias inter-grupo en la variable Motivación de hetero-autoconservación. Pretest y postest.

Variable	Evaluación	Grupo	N	M	DT	t	Sig.	d
Hetero- autoconservación	Pretest	Experimental	50	61.86	7.46	-6.819***	.000	-.741
		Control	76	73.01	9.84			
	Postest	Experimental	50	65.20	10.77	-2.496**	.014	-.454
		Control	76	69.90	10.07			

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

La puntuación media de la variable *Motivación de hetero-autoconservación* en el grupo experimental es significativamente diferente de la del grupo control, tanto en la evaluación pretest como en la postest. En la fase pretest, esta diferencia ($p < .001$) supone unos mayores niveles de *hetero-autoconservación* en el grupo control, con una media de 73.01 puntos frente a los 61.86 del grupo experimental. La *d* de Cohen indica un tamaño del efecto muy alto en este caso. La diferencia ($p < .01$) se hace más moderada, tras la intervención, con una puntuación postest para el grupo control de 69.90 y de 65.20 para el grupo experimental.

4.2.2. Análisis de diferencias intra-grupo.

En primer lugar se exploran las diferencias intra-grupo en los sujetos experimentales observando el valor que asume *t* a la hora de discriminar la evaluación pretest de la postest.

Tabla 82.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación de hetero-autoconservación. Grupo experimental.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
Hetero-autoconservación.	Pretest	50	61.86	7.46	-2.445*	.018	-.360
	Postest	50	65.20	10.77			

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

Tras el programa de intervención, la media de *hetero-autoconservación* del grupo experimental aumenta a 65.20 puntos, desde los 61.86 que tenía en la fase pretest. Esto indica una diferencia significativa (p<.05) moderada entre los niveles de la variable en uno y otro momento temporal.

En el grupo control, el procedimiento y índices utilizados para analizar las diferencias intra-grupo son idénticos a los que aparecen en la tabla anterior.

Tabla 83.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación de hetero-autoconservación. Grupo control.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
Hetero-autoconservación.	Pretest	76	73.01	9.84	2.704**	.008	.312
	Postest	76	69.90	10.07			

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

El grupo control presenta una diferencia significativa (p<.01) de puntuaciones pre y postest en la variable *Hetero-autoconservación*. La puntuación media recogida en los tests disminuye de un momento de evaluación a otro, aunque con un efecto débil, pasando de los 73.10 puntos en la fase pretest a los 69.90 en la postest.

4.3. Conclusiones en la variable Motivación de hetero-autoconservación.

La variable *Motivación de hetero-autoconservación*, evaluada como un todo, muestra diferencias significativas entre los grupos experimental y control, tanto en el momento pretest como en el postest. En ambos casos, los sujetos del grupo control obtienen mayores niveles en lo que respecta a la tendencia al cuidado y proporción de bienestar, tanto a sí mismos como a los demás. Si bien es cierto que esta diferencia de puntuaciones, aunque significativa, disminuye en el postest.

La afirmación anterior es concordante con los análisis de diferencias intra-grupo que resultan significativos en ambos conjuntos de la muestra. En el grupo experimental se observa un aumento de la media en hetero-autoconservación y en el grupo control una disminución aún más significativa de la misma, entre las fases pre y postest. Esta progresión en las puntuaciones tiene su ejemplo más claro en las respuestas a dos de los enunciados del cuestionario referidos al consumo habitual de drogas y al hecho de incitar al mismo o a otro tipo de acciones perjudiciales. En la evaluación pretest las diferencias entre los dos grupos eran muy importantes con mayor índice de estas conductas en el grupo experimental. Y en la fase postest, las puntuaciones mantienen esa tendencia pero sufren un importante acercamiento por parte de los dos grupos.

5. Efectividad del programa de intervención en la variable motivación sensual-sexual.

Introducción.

Durante el análisis global de datos, la variable *Motivación sensual-sexual* se maneja como una sola dimensión, aunque su división en categorías se hace necesaria para entender mejor algunos de los resultados. La *Motivación sensual-sexual* englobaría los dos ámbitos incluidos en su propio nombre:

- La sensualidad, recogida en los ítems elaborados *ad hoc*.
- La sexualidad, evaluada, sobre todo, en la “Encuesta de opinión sexual”.

En un primer momento, se analizan los resultados descriptivos del total de ítems de la variable, incluyendo las medias de cada uno de ellos y su desviación típica, tanto en el grupo experimental como en el control. Estos datos quedan recogidos en tablas seguidas de comentarios explicativos donde se reflejan las observaciones más destacadas, sobre todo en cuanto a las puntuaciones medias y a las diferencias existentes entre ambos grupos muestrales en referencia a ítems concretos.

En el siguiente punto, se tratan los resultados del análisis de diferencias inter-grupo. Al igual que en la valoración por ítems, se presenta primero una tabla donde aparecen, por categorías, la media y la desviación típica de los grupos experimental y control tanto en el pretest como en el postest. Aparte de estos descriptivos, se incluye también el valor de la prueba t y la significación, que serán los valores que descubran si existen diferencias significativas entre ambos grupos muestrales dentro de cada categoría de la variable motivación sensual-sexual. En los comentarios posteriores a la tabla se recogen y describen los resultados que, por su significación y tamaño del efecto (índice d), aparecen como relevantes para las conclusiones del estudio.

Además de los análisis inter-grupo, se analizan también las diferencias intra-grupo tanto en el grupo control como en el experimental. Estos datos se visualizan en tablas independientes para cada división de la muestra, volviendo a aparecer los índices de media y desviación típica, esta vez dirigidos a la comparación de los resultados pretest y postest. Se usa de nuevo la prueba t , su significación y la d de Cohen para el análisis de diferencias, ya que se cumplen los supuestos de normalidad requeridos. Si atendiendo a estos datos, dentro de algún grupo se descubren diferencias significativas entre el pretest y el postest, se reflejará en la explicación a continuación de la tabla previa.

Por último, se presenta un punto final que recoge las conclusiones del análisis de datos en la variable *Motivación sensual-sexual*, apareciendo los resultados más relevantes observados en las pruebas descriptivas, inter-grupo e intra-grupo ya comentadas.

5.1. Análisis descriptivos de los resultados en Motivación Sensual-sexual.

Las medias y desviaciones típicas, en referencia al momento pretest, de los quince ítems que conforman la variable *Motivación sensual-sexual* quedan reflejadas en la tabla 84.

Tabla 84.

Medias por ítems de la categoría “motivación sensual-sexual”. Pretest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Siento rechazo, en general, hacia el contacto físico con otras personas.</i>	Experimental	50	2.94	2.14
		Control	76	5.38	1.86
2	<i>Me gusta dar y que me den masajes.</i>	Experimental	50	5.44	1.66
		Control	76	5.28	1.63
3	<i>En los momentos íntimos de pareja me siento cómodo/a dando o recibiendo caricias.</i>	Experimental	50	6.06	1.34
		Control	76	5.52	1.53
4	<i>Las miradas juegan un papel muy importante en relación a la atracción física entre dos personas.</i>	Experimental	50	5.70	1.58
		Control	76	5.63	1.44
5	<i>Me gusta ligar.</i>	Experimental	50	4.72	1.94
		Control	76	4.81	1.65
6	<i>Pienso que ver una película o un libro con contenido erótico-sexual podría ser algo entretenido.</i>	Experimental	50	3.92	1.91
		Control	76	3.64	1.86
7	<i>Sería agobiante para mí que la gente pensara que estoy interesado/a por el sexo oral.</i>	Experimental	50	3.98	2.17
		Control	76	3.50	2.14
8	<i>Me resulta entretenida la idea de participar en una experiencia sexual en grupo.</i>	Experimental	50	4.84	2.34
		Control	76	2.50	1.97
9	<i>Me resulta excitante pensar en tener una relación sexual coital.</i>	Experimental	50	4.00	2.13
		Control	76	4.01	2.11
10	<i>No es humillante la idea de sentirme atraído/a físicamente por personas de mi propio sexo.</i>	Experimental	50	3.88	2.47
		Control	76	2.42	1.75
11	<i>Casi todo el material erótico me produce náuseas.</i>	Experimental	50	5.08	1.98
		Control	76	4.28	1.71
12	<i>No me agradaría ver una película erótica (de contenido sexual).</i>	Experimental	50	4.64	2.08
		Control	76	4.46	1.66
13	<i>Siento náuseas pensando que puedo ver una película en la que aparezca masturbándose una persona de mi propio sexo.</i>	Experimental	50	4.28	2.32
		Control	76	2.78	1.92
14	<i>Es muy excitante imaginar prácticas sexuales poco comunes.</i>	Experimental	50	4.20	1.91
		Control	76	3.56	1.90
15	<i>Probablemente sería una experiencia excitante acariciar mis genitales.</i>	Experimental	50	4.26	2.19
		Control	76	3.38	1.84

En la mayoría de los ítems del cuestionario pretest que hacen referencia a la *motivación sensual-sexual* de la muestra, el grupo experimental saca ventaja al control obteniendo mayores puntuaciones medias en dicha variable. Las excepciones las

constituyen los ítems 5 (*Me gusta ligar*) y 9 (*Me resulta excitante pensar en tener una relación sexual coital*), donde hay una ligero mayor valor del grupo control y, sobre todo y claramente, el ítem 1 (*Siento rechazo, en general, hacia el contacto físico con otras personas*). En esta sentencia, que puntúa de forma inversa y por tanto otorga mayor nivel en la categoría al grupo control, la media de este último fue de 5.38 y la del experimental de 2.94.

En el resto de ítems las diferencias entre los grupos son notables y están a favor del grupo experimental, sobre todo en cuanto a lo que se refiere a entender o valorar modos “diferentes” de relación sexual. Ítems que reflejan esto son: el 8 (*Me resulta entretenida la idea de participar en una experiencia sexual en grupo*), donde las medias del control y el experimental son 2.50 y 4.84 respectivamente; el 10 (*No es humillante la idea de sentirme atraído/a físicamente por personas de mi propio sexo*) con medias de 2.42 y 3.48; y el 13 (*Siento náuseas pensando que puedo ver una película en la que aparezca masturbándose una persona de mi propio sexo*) con 2.78 y 4.28 puntos por grupo.

Los índices descriptivos de la fase posttest se exponen a continuación en la tabla 85 con su correspondiente desarrollo, al igual que ocurre en el resto de categorías. En general, el grupo experimental, continúa en el posttest mostrando puntuaciones claramente por encima del grupo control en la variable *motivación sensual-sexual*. Los únicos ítems que siguen una dirección opuesta son el 1 y el 9. En realidad, en este último (*Me resulta excitante pensar en tener una relación sexual coital*), las medias de ambos grupos son muy parejas, al igual que en el pretest, con unos valores de 4.34 para el experimental y 4.36 para el control. Sin embargo, el ítem 1 (*Siento rechazo, en general, hacia el contacto físico con otras personas*) contradice fuertemente el resto de resultados con una media para el experimental de 4.06 y para el control de 5.69. El ítem que incluso supera esta diferencia, pero ahora a favor de la muestra experimental, es el 8 (*Me resulta entretenida la idea de participar en una experiencia sexual en grupo*). En este caso las medias del experimental y el control fueron 4.90 y 3.22, respectivamente.

Tabla 85.

Medias por ítems de la categoría "motivación sensual-sexual". Postest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Siento rechazo, en general, hacia el contacto físico con otras personas.</i>	Experimental	50	4.06	2.51
		Control	76	5.69	1.72
2	<i>Me gusta dar y que me den masajes.</i>	Experimental	50	5.58	1.57
		Control	76	5.06	1.82
3	<i>En los momentos íntimos de pareja me siento cómodo/a dando o recibiendo caricias.</i>	Experimental	50	6.16	1.37
		Control	76	5.32	1.70
4	<i>Las miradas juegan un papel muy importante en relación a la atracción física entre dos personas.</i>	Experimental	50	5.98	1.15
		Control	76	5.59	1.54
5	<i>Me gusta ligar.</i>	Experimental	50	5.24	1.67
		Control	76	5.00	1.84
6	<i>Pienso que ver una película o un libro con contenido erótico-sexual podría ser algo entretenido.</i>	Experimental	50	4.38	2.12
		Control	76	4.23	1.97
7	<i>Sería agobiante para mí que la gente pensara que estoy interesado/a por el sexo oral.</i>	Experimental	50	4.24	2.20
		Control	76	3.76	2.04
8	<i>Me resulta entretenida la idea de participar en una experiencia sexual en grupo.</i>	Experimental	50	4.90	2.26
		Control	76	3.22	2.23
9	<i>Me resulta excitante pensar en tener una relación sexual coital.</i>	Experimental	50	4.34	2.15
		Control	76	4.36	2.07
10	<i>No es humillante la idea de sentirme atraído/a físicamente por personas de mi propio sexo.</i>	Experimental	50	4.28	2.38
		Control	76	3.10	2.21
11	<i>Casi todo el material erótico me produce náuseas.</i>	Experimental	50	4.82	1.81
		Control	76	4.42	1.88
12	<i>No me agradaría ver una película erótica (de contenido sexual).</i>	Experimental	50	4.72	2.19
		Control	76	4.26	1.89
13	<i>Siento náuseas pensando que puedo ver una película en la que aparezca masturbándose una persona de mi propio sexo.</i>	Experimental	50	3.50	2.25
		Control	76	3.44	2.21
14	<i>Es muy excitante imaginar prácticas sexuales poco comunes.</i>	Experimental	50	4.54	2.14
		Control	76	3.75	1.91
15	<i>Probablemente sería una experiencia excitante acariciar mis genitales.</i>	Experimental	50	4.60	2.15
		Control	76	3.64	2.03

5.2. Análisis de diferencias en Motivación Sensual-sexual.

5.2.1. Análisis de diferencias inter-grupo.

Las puntuaciones en las categorías de la variable *Motivación sensual-sexual* presentan diferencias entre ambos grupos de la muestra tal y como se percibe en los índices de análisis que aparecen en la tabla siguiente.

Tabla 86.
Análisis de diferencias inter-grupo en la variable Motivación sensual-sexual. Pretest y postest.

Variable	Evaluación	Grupo	N	M	DT	t	Sig.	d
SAH	Pretest	Experimental	50	24.86	4.84	-1.877	.063	-.341
		Control	76	26.59	5.20			
	Postest	Experimental	50	27.02	5.14	0.328	.744	.060
		Control	76	26.68	5.91			
SE	Pretest	Experimental	50	43.08	7.13	5.409***	.000	.912
		Control	76	34.56	10.53			
	Postest	Experimental	50	45.10	10.02	4.183***	.000	.762
		Control	76	37.56	9.79			
ST	Pretest	Experimental	50	67.94	8.17	3.617***	.000	.603
		Control	76	61.15	12.87			
	Postest	Experimental	50	72.12	11.40	3.847***	.000	.701
		Control	76	64.25	11.12			

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

Nota: SAH= Motivación sensual-sexual. Ad hoc. SE= Motivación sensual-sexual. Escala. ST= Motivación sensual-sexual. Total.

En el análisis de diferencias inter-grupo de la variable *Motivación sensual-sexual* no se aprecian diferencias significativas en cuanto a la evaluación de los ítems elaborados *ad hoc*. Los grupos control y experimental no muestran puntuaciones muy dispares en esta categoría, tanto en la fase pre como postest, aunque sí se puede apreciar una tendencia moderada a la diferencia inter-grupo en el pretest, debido a una *significación* de .063. En este caso, la media del grupo control de 26.59 supera a la puntuación de 24.86 del grupo experimental.

Sin embargo, en cuanto a la puntuación *Total de motivación sensual-sexual* y a la categoría que recoge la *Escala de opinión sexual* sí hay diferencias significativas inter-grupo (p<.001) tanto en el pretest como en el postest, en todos los casos con un efecto alto (según *d*). La tabla muestra cómo, dentro de la categoría *Motivación sensual-sexual (Escala)* la diferencia de medias en el pretest es notable, con 43.08 puntos para el grupo experimental y 34.56 para el control. En el momento postest, estas diferencias son

algo menores, aunque igualmente significativas, con una media de 45.10 en el grupo experimental y de 37.56 en el control. Lo mismo ocurre con la categoría de *Motivación sensual-sexual total*, que recoge las puntuaciones de las dos anteriores. La diferencia entre los grupos experimental y control es significativa en los dos momentos de evaluación, con unas puntuaciones respectivas de 67.94 y 61.15 en el pretest, y de 72.12 y 64.25 en el postest.

De todo ello se deduce que los resultados en los ítems *ad hoc* son bastante similares y algo más elevados en el pretest para el grupo control, presentando entonces éste unos mayores niveles de sensualidad o interés en la misma (que es en lo que se centran estos ítems). Y, por el contrario, en los ítems más enfocados en la tendencia y opinión sexual el grupo experimental obtiene claramente valores más elevados que la muestra control.

5.2.2. Análisis de diferencias intra-grupo.

A la hora de analizar las diferencias entre el momento pretest y postest, dentro las categorías de la variable *Motivación sensual-sexual* en el grupo experimental, se van a tener en cuenta los valores de la prueba t y su significación que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 87.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación sensual-sexual. Grupo experimental.

Variable	Evaluación	N	M	DT	t	Sig.	d
SAH	Pretest	50	24.86	4.84	-3.249**	.002	-.433
	Postest	50	27.02	5.14			
SE	Pretest	50	43.08	7.13	-1.351	.183	-.232
	Postest	50	45.10	10.02			
ST	Pretest	50	67.94	8.17	-2.471*	.017	-.421
	Postest	50	72.12	11.40			

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

Nota: SAH= Motivación sensual-sexual. Ad hoc. SE= Motivación sensual-sexual. Escala. ST= Motivación sensual-sexual. Total.

Analizando las diferencias intra-grupo, entre el pretest y el postest en la muestra experimental, la prueba t señala una significación de las mismas, de efecto moderado, en la categoría de *ítems elaborados ad hoc* y en la *Motivación sensual-sexual total*. Con respecto a la primera, la diferencia significativa (p<.01) se plasma en una mayor

puntuación del grupo experimental, recogida en el postest, tras el programa de intervención. El valor postest de 27.02 sería significativamente superior a los 24.86 puntos pretest, lo que quiere decir que aumenta el grado de motivación sensual, en este caso, del grupo experimental.

En relación a la segunda categoría nombrada, hay una diferencia significativa ($p < .05$) en el valor *Total de motivación sensual-sexual*, aumentando ésta tras la intervención a 72.12 puntos postest, en relación a los 67.94 de la etapa pretest.

En referencia al grupo control, los resultados de los análisis de discriminación intra-grupo aparecen a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 88.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación sensual-sexual. Grupo control.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
SAH	Pretest	76	26.59	5.20	-0.158	.875	-.016
	Postest	76	26.68	5.91			
SE	Pretest	76	34.56	10.53	-2.637*	.010	-.295
	Postest	76	37.56	9.79			
ST	Pretest	76	61.15	12.87	-2.363*	.021	-.258
	Postest	76	64.25	11.12			

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

Nota: SAH= Motivación sensual-sexual. Ad hoc. SE= Motivación sensual-sexual. Escala. ST= Motivación sensual-sexual. Total.

Dentro de los resultados del grupo control, se aprecian débiles diferencias significativas intra-grupo ($p < .05$) en las categorías de la *Escala*, que mide la opinión sexual, y la *Motivación sensual-sexual total*. En ambos casos las medias del grupo control han aumentado en la fase postest, en comparación al momento pretest, con unas puntuaciones respectivas en la primera categoría de 37.56 y 34.56, y en la segunda de 64.25 frente a 61.15.

5.3. Conclusiones en la variable Motivación sensual-sexual.

El resultado más destacado, al analizar los datos de la variable *Motivación sensual-sexual*, es la importante diferencia de puntuaciones encontrada entre los grupos experimental y control en los ítems de la “Encuesta de opinión sexual”. En cuanto a esa dimensión de interés sexual, el grupo experimental obtiene unos niveles

significativamente más altos que el control tanto en la evaluación pretest como en la postest, lo que hace que suceda lo mismo con la categoría que engloba la puntuación total de la variable. Si bien es cierto que, observando los análisis intra-grupo, se confirma un aumento significativo de las medias del grupo control en la Escala y el Total de la *Motivación sensual-sexual*, entre el momento pretest y el postest. Aunque también aumenta significativamente el Total del grupo experimental entre ambos períodos de evaluación.

Por otro lado, tras el PIGFEPA se da un incremento significativo en los niveles de interés o motivación, especialmente sensual, en el grupo experimental, reflejado en una mayor puntuación de éste en los ítems elaborados *ad hoc*. De hecho, en el análisis de diferencias inter-grupo se produce una tendencia a la diferenciación en el pretest con una media más elevada del grupo control en esta categoría, circunstancia que se invierte luego en el postest pero sin llegar a suponer una diferencia significativa.

6. Conclusiones del capítulo.

Después de haber expuesto un análisis detallado de los resultados alcanzados en cada uno de los sistemas motivacionales, a continuación se van a reflejar únicamente los aspectos más sobresalientes en cuanto a la comprobación de la eficacia del programa de intervención en la muestra adolescente.

Tras las sesiones de intervención del PIGFEPA, el grupo experimental aumenta significativamente sus niveles de estilo de *apego seguro*. Más en concreto, se puede decir que se equipara con el grupo control en cuanto a la capacidad de *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones*, la cual resultaba significativamente más baja en el momento en que se realizó la evaluación pretest.

El autoconcepto del sistema narcisista presenta niveles medios muy similares en ambos grupos de la muestra a lo largo de todo el proceso de intervención. Por tanto, sólo puede observarse, tras el postest un descenso ligeramente significativo del *Autoconcepto positivo* en el grupo experimental y un aumento de igual rango del *Autoconcepto negativo* en el grupo control.

El grupo experimental sufre una mejora en cuanto al *sistema motivacional de regulación psicobiológica* tras el programa de intervención. En los ítems elaborados *ad hoc* del cuestionario muestra menores niveles de *desregulación* y también disminuyen sus *respuestas motoras de ansiedad*. Esto se traduce en que las diferencias significativas que había en dichas puntuaciones del pretest entre el grupo experimental y el control, con mayores niveles de *desregulación* en el primero, son ahora mínimas tras la participación de los sujetos experimentales en el programa.

Continuando la dirección de los resultados en las anteriores variables, los niveles de *motivación de hetero-autoconservación* son significativamente mayores en el grupo control con respecto al experimental. Aunque la importancia de esta diferencia se percibe tanto en la evaluación pretest como en la postest, tras el programa de intervención se reconoce un pequeño aumento significativo de la *motivación de hetero-autoconservación* en el grupo experimental. Esto hace que disminuya, a su vez, la significación de la diferencia inter-grupo en el momento postest.

Por último, los resultados encontrados en la variable que engloba al *sistema motivacional sensual-sexual* contradicen, en parte, la tendencia general observada hasta el momento de mayor equilibrio y desarrollo de los sistemas motivacionales dentro de los sujetos del grupo control. En este caso, el interés sexual es significativamente mucho más alto en la muestra experimental, tanto antes como después de las sesiones de intervención. Si bien es cierto que los niveles de la variable aumentan significativamente para ambos grupos en la evaluación postest, sobre todo en lo que respecta a la capacidad *sensual* del grupo experimental.

Capítulo 7

Impacto del Programa de Intervención PIGFEPa en Condicionantes Académico- Sociales. Resultados Cualitativos

Introducción.

En este apartado se van a recoger los resultados obtenidos del análisis de datos en las variables *Motivación de aprendizaje*, *Estilos atributivos* y *Apoyo social percibido*. Para cada dimensión, la exposición consta de una introducción, unos análisis descriptivos de los resultados, unos análisis de diferencias intra-grupo e inter-grupo y unas conclusiones. Cada uno de estos subapartados expone los resultados por categorías de las variables y, a su vez, acompañados por tablas con todos los valores e índices pertinentes.

Al final del capítulo, aparece también una valoración cualitativa del grupo experimental hacia el programa PIGFEPa, recogiendo su grado de satisfacción con el mismo, el grado de beneficios psicológicos percibido y las actividades más y menos valoradas por los sujetos. También se incluyen las respuestas dadas por los miembros del grupo a algunas de las propuestas más significativas de las sesiones.

1. Resultados en la variable motivación de aprendizaje.

Introducción.

La variable *Motivación de aprendizaje* será analizada por categorías, teniendo en cuenta, para ello, los seis factores derivados del cuestionario de Pintrich y cols. (1991) utilizado:

- Orientación a metas intrínsecas
- Orientación a metas extrínsecas.
- Valor de la tarea.
- Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje.
- Autoeficacia para el rendimiento.
- Ansiedad.

En un primer apartado, se procede a la exposición de los resultados descriptivos del total de ítems de la variable, incluyendo las medias de cada uno de ellos y su desviación típica, tanto en el grupo experimental como en el control. Estos datos se recogen en tablas seguidas por comentarios donde quedan reflejadas las observaciones más destacadas, especialmente las referidas a las puntuaciones medias y a las diferencias más importantes existentes entre ambos grupos muestrales en ciertos ítems concretos.

En un segundo punto, se abordan los resultados del análisis de diferencias inter-grupo. Al igual que en la valoración por ítems, se presenta primero una tabla donde aparecen, por categorías, la media y la desviación típica de los grupos experimental y control tanto en el pretest como en el postest. Aparte de estos descriptivos, se incluyen también los valores de las pruebas *t* y *d* y su significación, como índices que discriminarán la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos muestrales dentro de cada categoría de la variable motivación de aprendizaje. En los comentarios posteriores a la tabla se van a recoger los resultados más relevantes de cara a las conclusiones del estudio.

Aparte del análisis inter-grupo, se estudian también las diferencias intra-grupo tanto en el grupo control como en el experimental. Estos datos se van a visualizar en tablas independientes para cada división de la muestra, incluyendo de nuevo los índices de media y desviación típica, esta vez dirigidos a la comparación de los resultados pretest y postest. Se utiliza también, para el análisis de diferencias, la prueba *t* y su significación y el *d* de Cohen, gracias a que se cumplen los supuestos de normalidad requeridos. Si atendiendo a estos datos, dentro de algún grupo se descubren diferencias significativas entre el pretest y el postest, ello quedará reflejado a continuación de cada tabla. Por último, las conclusiones del análisis de datos en la variable *Motivación de aprendizaje*, quedan recogidas en un apartado final donde se resumen los resultados más relevantes observados en las pruebas descriptivas, inter-grupo e intra-grupo ya comentadas.

1.1. Análisis descriptivos de los resultados en Motivación de Aprendizaje.

1.1.1. Orientación a metas intrínsecas.

A continuación se muestra una tabla con los resultados descriptivos por ítems de los cuatro enunciados correspondientes a la categoría *Orientación a metas intrínsecas* durante la evaluación pretest.

Tabla 89.

Medias por ítems de la categoría “Orientación a metas intrínsecas”. Pretest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Prefiero estudiar temas que sean realmente desafiantes para así aprender cosas nuevas.</i>	Experimental	50	4.58	1.70
		Control	76	4.73	1.47
16	<i>Prefiero estudiar temas que estimulen mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.</i>	Experimental	50	5.12	1.58
		Control	76	5.48	1.46
22	<i>Lo más satisfactorio para mí es entender los contenidos tan a fondo como me sea posible.</i>	Experimental	50	4.72	1.49
		Control	76	4.77	1.58
24	<i>Cuando tengo la oportunidad, escojo las lecturas recomendadas y trabajos con los que puedo aprender más, incluso si éstos no me garantizan una buena nota.</i>	Experimental	50	3.92	1.80
		Control	76	3.89	1.65

En la categoría *Orientación a metas intrínsecas* el grupo control obtiene mayores medias de puntuación que el grupo experimental, excepto en el ítem 24 (*Cuando tengo la oportunidad, escojo las lecturas recomendadas y trabajos con los que puedo aprender más, incluso si éstos no me garantizan una buena nota*) donde este último supera ligeramente al control. La mayor ventaja del control sobre el experimental se encuentra en el ítem 16, donde las medias de ambos son 5.48 y 5.12 respectivamente.

Seguidamente aparecen los resultados del momento postest, primero en una tabla y, más tarde, comentados los datos más relevantes.

Tabla 90.

Medias por ítems de la categoría "Orientación a metas intrínsecas". Postest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Prefiero estudiar temas que sean realmente desafiantes para así aprender cosas nuevas.</i>	Experimental	50	4.62	1.86
		Control	76	4.55	1.66
16	<i>Prefiero estudiar temas que estimulen mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.</i>	Experimental	50	5.12	1.57
		Control	76	5.50	1.50
22	<i>Lo más satisfactorio para mí es entender los contenidos tan a fondo como me sea posible.</i>	Experimental	50	4.62	1.67
		Control	76	4.71	1.51
24	<i>Cuando tengo la oportunidad, escojo las lecturas recomendadas y trabajos con los que puedo aprender más, incluso si éstos no me garantizan una buena nota.</i>	Experimental	50	3.86	1.73
		Control	76	3.77	1.72

En el análisis por ítems postest las puntuaciones de la categoría *Orientación a metas intrínsecas* están algo más repartidas. En dos de los cuatro ítems el grupo experimental aventaja al control: en el ítem 24, donde ahora la diferencia entre ambos grupos se eleva a 0.09, y en el ítem 1 (*Prefiero estudiar temas que sean realmente desafiantes para así aprender cosas nuevas*), donde el grupo experimental puntúa 4.62 y el control 4.55. En el ítem 22 la diferencia a favor del control es únicamente de 0.09, pero en el ítem 16 continúa la discriminación más grande de puntuaciones dentro de la categoría, con 5.12 puntos para el grupo experimental y 5.50 para el control.

1.1.2. Orientación a metas extrínsecas.

Al igual que la categoría anterior, la *Orientación a metas extrínsecas* está formada por cuatro ítems, cuyas medias y desviaciones típicas durante el pretest se exponen a continuación.

Tabla 91.
Medias por ítems de la categoría “Orientación a metas extrínsecas”. Pretest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
7	<i>Sacar buenas notas es lo más importante para mí en este momento.</i>	Experimental	50	4.78	1.86
		Control	76	4.77	1.63
11	<i>Lo más importante para mí ahora es mejorar mi expediente, así que mi preocupación principal es sacar buenas notas este curso.</i>	Experimental	50	5.04	1.68
		Control	76	5.11	1.66
13	<i>Si puedo, quiero sacar mejores notas que la mayoría de los alumnos.</i>	Experimental	50	5.60	1.44
		Control	76	5.40	1.58
30	<i>Quiero ir bien este curso porque es importante para mí demostrar mi capacidad a mi familia, mis amigos, mi jefe u otras personas.</i>	Experimental	50	5.48	1.47
		Control	76	5.01	1.68

En relación a la *Orientación a metas extrínsecas* hay que destacar dos ítems en los que el grupo experimental es claramente superior al control: en el 13, con medias respectivas de 5.60 y 5.40; y en el ítem 30 (*Quiero ir bien este curso porque es importante para mí demostrar mi capacidad a mi familia, mis amigos, mi jefe u otras personas*), donde el grupo experimental obtiene 5.48 y el grupo control 5.01.

En la fase postest, los resultados de la dimensión *Orientación a metas extrínsecas* varían, tal y como se puede observar en la tabla 92. Tras la evaluación postest se nota un claro cambio en los resultados, aunque continuando dentro de la misma dirección de los resultados pretest. Ahora, en la categoría *Orientación a metas extrínsecas*, el grupo experimental aventaja claramente al control en todos los ítems. La diferencia a favor del primer grupo es de 0.37 y de 0.47 en los ítems 11 y 13 respectivamente. En el ítem 30 sigue existiendo la mayor desigualdad de medias entre ambos grupos y ésta aumenta incluso hasta los 0.66 puntos de diferencia. En el ítem 7 (*Sacar buenas notas es lo más importante para mí en este momento*) es donde se ha

producido el mayor cambio cuantitativo en relación al pretest, con una media en el posttest para el grupo experimental de 4.92 y de 4.28 para el control.

Tabla 92.

Medias por ítems de la categoría “Orientación a metas extrínsecas”. Postest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
7	<i>Sacar buenas notas es lo más importante para mí en este momento.</i>	Experimental	50	4.92	1.71
		Control	76	4.28	1.70
11	<i>Lo más importante para mí ahora es mejorar mi expediente, así que mi preocupación principal es sacar buenas notas este curso.</i>	Experimental	50	5.14	1.56
		Control	76	4.77	1.56
13	<i>Si puedo, quiero sacar mejores notas que la mayoría de los alumnos.</i>	Experimental	50	5.44	1.37
		Control	76	4.97	1.59
30	<i>Quiero ir bien este curso porque es importante para mí demostrar mi capacidad a mi familia, mis amigos, mi jefe u otras personas.</i>	Experimental	50	5.16	1.46
		Control	76	4.50	1.70

1.1.3. Valor de la tarea.

Durante la evaluación pretest, los grupos experimental y control obtienen, en *Valor de la tarea*, los siguientes resultados descriptivos expuestos en la tabla.

Tabla 93.

Medias por ítems de la categoría “Valor de la tarea”. Pretest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
4	<i>Pienso que lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras.</i>	Experimental	50	4.68	2.02
		Control	76	4.94	1.39
10	<i>Es importante para mí aprenderme las asignaturas por el valor que tienen para mi formación.</i>	Experimental	50	5.14	1.70
		Control	76	5.22	1.47
17	<i>Me parecen interesantes los contenidos de las asignaturas de este curso.</i>	Experimental	50	4.16	1.51
		Control	76	4.25	1.63
23	<i>Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso.</i>	Experimental	50	4.82	1.73
		Control	76	5.19	1.66
26	<i>Me gustan las asignaturas de este curso.</i>	Experimental	50	4.08	1.53
		Control	76	4.46	1.51
27	<i>Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas.</i>	Experimental	50	4.70	1.65
		Control	76	5.40	1.37

En la categoría *Valor de la tarea* se observan medias más altas para el grupo control, con referencia al experimental, en todos los ítems. La puntuación diferencial es especialmente relevante en el ítem 27 (*Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas*) donde el grupo experimental obtiene 4.70 y el control 5.40. También son algo marcadas las distancias entre ambos grupos en los ítems 4, 23 y 26.

A continuación se muestran las medias y desviaciones típicas obtenidas por la muestra en *Valor de la tarea* durante la fase posttest. Las puntuaciones medias en la categoría *Valor de la tarea*, dentro de la evaluación posttest, no son muy dispares entre los grupos experimental y control. De manera claramente diferente a la fase pretest, ahora el grupo experimental obtiene mayores valores en cuatro de los seis ítems evaluados, el 10, 23, 26 y 27. Pero la diferencia más grande de puntuaciones se refleja en el ítem 10 (*Es importante para mí aprenderme las asignaturas por el valor que tienen para mi formación*), en el que la media del grupo experimental es de 5.14 frente a los 4.80 puntos del grupo control. Por otro lado, el grupo control es únicamente 0.05 puntos superior al experimental en el ítem 4, aumentando esta diferencia en el ítem 17 (*Me parecen interesantes los contenidos de las asignaturas de este curso*), con una media para el control de 4.48 y de 4.34 para el experimental.

Tabla 94.

Medias por ítems de la categoría “Valor de la tarea”. Postest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
4	<i>Pienso que lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras.</i>	Experimental	50	4.84	1.79
		Control	76	4.89	1.44
10	<i>Es importante para mí aprenderme las asignaturas por el valor que tienen para mi formación.</i>	Experimental	50	5.14	1.71
		Control	76	4.80	1.61
17	<i>Me parecen interesantes los contenidos de las asignaturas de este curso.</i>	Experimental	50	4.34	1.62
		Control	76	4.48	1.52
23	<i>Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso.</i>	Experimental	50	5.10	1.48
		Control	76	4.82	1.68
26	<i>Me gustan las asignaturas de este curso.</i>	Experimental	50	4.34	1.43
		Control	76	4.14	1.57
27	<i>Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas.</i>	Experimental	50	5.06	1.63
		Control	76	4.96	1.47

1.1.4. Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje.

Como en el resto de categorías, la exposición de resultados comienza con un análisis de los descriptivos obtenidos por la muestra durante el pretest, en este caso en relación a las *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*.

Tabla 95.
Medias por ítems de la categoría “*Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*”.
Pretest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>Si estudio del modo adecuado, me aprenderé los contenidos de las asignaturas de este curso.</i>	Experimental	50	5.32	1.75
		Control	76	5.76	1.15
6	<i>Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de los libros, lecturas recomendadas y apuntes de las asignaturas de este curso.</i>	Experimental	50	4.90	1.61
		Control	76	4.57	1.56
9	<i>Si no me aprendo los contenidos de las asignaturas es por mi propia culpa.</i>	Experimental	50	5.34	1.63
		Control	76	5.40	1.79
12	<i>Estoy seguro de que puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias.</i>	Experimental	50	5.92	1.29
		Control	76	5.78	1.49
15	<i>Estoy seguro que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los profesores este curso.</i>	Experimental	50	4.80	1.62
		Control	76	4.84	1.54
18	<i>Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de las asignaturas.</i>	Experimental	50	5.44	1.32
		Control	76	5.76	1.36
25	<i>Si no entiendo los contenidos de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.</i>	Experimental	50	4.60	1.70
		Control	76	4.40	1.70
29	<i>Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.</i>	Experimental	50	4.94	1.51
		Control	76	4.85	1.44

En referencia a las *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* la muestra en su totalidad está bastante igualada. Las medias del grupo experimental superan al control en los ítems 12, 25 y 29, pero sobre todo en el 6 (*Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de los libros, lecturas recomendadas y apuntes de las asignaturas de este curso*) donde la media de 4.90 supera al 4.57 del grupo control. En el resto de ítems, este último grupo obtiene ventaja,

presentando la máxima diferencia en el ítem 2 (*Si estudio del modo adecuado, me aprenderé los contenidos de las asignaturas de este curso*), con una puntuación de 5.76 sobre el valor de 5.32 del grupo experimental.

Los descriptivos de los ocho enunciados de la categoría obtenidos en la fase posttest son analizados a continuación de la tabla 96.

Tabla 96.
Medias por ítems de la categoría “Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje”.
Posttest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>Si estudio del modo adecuado, me aprenderé los contenidos de las asignaturas de este curso.</i>	Experimental	50	5.34	1.46
		Control	76	5.53	1.35
6	<i>Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de los libros, lecturas recomendadas y apuntes de las asignaturas de este curso.</i>	Experimental	50	4.50	1.65
		Control	76	4.71	1.59
9	<i>Si no me aprendo los contenidos de las asignaturas es por mi propia culpa.</i>	Experimental	50	5.14	1.64
		Control	76	5.25	1.59
12	<i>Estoy seguro de que puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias.</i>	Experimental	50	5.42	1.56
		Control	76	5.59	1.57
15	<i>Estoy seguro que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los profesores este curso.</i>	Experimental	50	4.84	1.75
		Control	76	4.96	1.57
18	<i>Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de las asignaturas.</i>	Experimental	50	5.62	1.39
		Control	76	5.38	1.71
25	<i>Si no entiendo los contenidos de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.</i>	Experimental	50	4.52	1.51
		Control	76	4.61	1.75
29	<i>Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.</i>	Experimental	50	4.66	1.31
		Control	76	4.93	1.45

En la fase posttest de la categoría *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* el grupo experimental sólo consigue superar en puntuación media al control en uno de los ocho ítems evaluados. Se trata del ítem 18 (*Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de las asignaturas*), en el que el valor alcanzado por el grupo experimental es de 5.62, frente a los 5.38 puntos del control. Por otro lado, dentro del

resto de enunciados, aquellos en los que existe mayor diferencia de puntuaciones entre ambos grupos son: el ítem 6 (*Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de los libros, lecturas recomendadas y apuntes de las asignaturas de este curso*), con 4.50 puntos para el grupo experimental y 4.71 para el control, y el ítem 29 (*Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas*), con 4.66 y 4.93 puntos para ambos grupos respectivamente.

1.1.5. Autoeficacia para el rendimiento.

En la tabla siguiente se muestran las medias y desviaciones típicas de los cuatro ítems de la categoría *Autoeficacia para el rendimiento* recogidas en la evaluación pretest.

Tabla 97.
Medias por ítems de la categoría “Autoeficacia para el rendimiento”. Pretest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
5	<i>Creo que obtendré muy buenas notas este curso.</i>	Experimental	50	4.28	1.62
		Control	76	4.36	1.49
20	<i>Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas.</i>	Experimental	50	5.08	1.52
		Control	76	5.19	1.56
21	<i>Creo que me irá bien este curso.</i>	Experimental	50	4.90	1.50
		Control	76	4.90	1.45
31	<i>Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los profesores y mis capacidades, creo que me irá bien este curso.</i>	Experimental	50	5.08	1.62
		Control	76	5.00	1.64

Las medias de los ítems de la categoría *Autoeficacia para el rendimiento* están muy igualadas si comparamos los grupos control y experimental. El grupo experimental puntúa muy ligeramente por encima en el ítem 31 y el grupo control obtiene también una mínima ventaja en los ítems 5 y 20.

En el momento postest los descriptivos cambian, tal y como aparece en la siguiente tabla y en su comentario anexo.

Tabla 98.

Medias por ítems de la categoría "Autoeficacia para el rendimiento". Posttest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
5	<i>Creo que obtendré muy buenas notas este curso.</i>	Experimental	50	4.26	1.73
		Control	76	4.56	1.58
20	<i>Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas.</i>	Experimental	50	4.76	1.54
		Control	76	5.14	1.42
21	<i>Creo que me irá bien este curso.</i>	Experimental	50	4.82	1.72
		Control	76	4.97	1.46
31	<i>Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los profesores y mis capacidades, creo que me irá bien este curso.</i>	Experimental	50	4.80	1.74
		Control	76	4.72	1.59

El grupo experimental únicamente continúa aventajando al control en 0.08 puntos en el ítem 31 (*Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los profesores y mis capacidades, creo que me irá bien este curso*) tras el posttest. En los otros tres ítems, las medias del grupo control se presentan aún más elevadas que en el pretest en relación al grupo experimental. Esta diferencia se ve de manera más notable en el ítem 20 (*Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas*), donde el grupo control obtiene una puntuación media de 5.14 y el experimental de 4.76.

1.1.6. Ansiedad.

La dimensión de *Ansiedad* en *Motivación de aprendizaje* presenta, en el momento pretest, los siguientes descriptivos por ítems recogidos en la tabla 99. El grupo control obtiene mayores medias en los ítems pertenecientes a la categoría *Ansiedad*, exceptuando el número 14 (*Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender*), en el que la media de 3.78 es sensiblemente inferior al 4.44 del grupo experimental. Con menor ventaja, pero siendo su mayor diferencia, el grupo control presenta un resultado más elevado en el ítem 3 (*Cuando hago un examen, pienso que me está saliendo peor que a otros compañeros*), con 3.78 puntos frente a los 3.22 del experimental.

Tabla 99.

Medias por ítems de la categoría "ansiedad". Pretest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
3	<i>Cuando hago un examen, pienso que me está saliendo peor que a otros compañeros.</i>	Experimental	50	3.22	1.98
		Control	76	3.78	1.84
8	<i>Mientras hago un examen, pienso continuamente en las preguntas que no sé contestar de otras partes del examen.</i>	Experimental	50	4.08	1.97
		Control	76	4.10	1.77
14	<i>Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender.</i>	Experimental	50	4.44	1.93
		Control	76	3.78	2.06
19	<i>Me siento nervioso y turbado cuando hago exámenes.</i>	Experimental	50	3.98	1.93
		Control	76	4.21	1.89
28	<i>Cuando hago un examen, mi pulso se acelera.</i>	Experimental	50	3.46	1.87
		Control	76	4.00	1.85

Los cambios en los descriptivos de *Ansiedad* ocurridos durante la evaluación posttest se comentan a continuación.

Tabla 100.

Medias por ítems de la categoría "ansiedad". Postest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
3	<i>Cuando hago un examen, pienso que me está saliendo peor que a otros compañeros.</i>	Experimental	50	3.30	1.89
		Control	76	3.71	1.92
8	<i>Mientras hago un examen, pienso continuamente en las preguntas que no sé contestar de otras partes del examen.</i>	Experimental	50	3.64	1.86
		Control	76	4.17	1.92
14	<i>Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender.</i>	Experimental	50	4.00	1.85
		Control	76	4.11	2.01
19	<i>Me siento nervioso y turbado cuando hago exámenes.</i>	Experimental	50	3.82	1.88
		Control	76	4.19	1.77
28	<i>Cuando hago un examen, mi pulso se acelera.</i>	Experimental	50	3.86	1.84
		Control	76	4.05	1.73

En la evaluación posttest se puede observar que las puntuaciones medias de todos los ítems son superiores en el grupo control dentro de la categoría *Ansiedad*. La diferencia más notable entre los grupos control y experimental se encuentra en el ítem número 8 (*Mientras hago un examen, pienso continuamente en las preguntas que no sé contestar de otras partes del examen*), en el que el grupo control alcanza una media de 4.17 frente a los 3.64 puntos del grupo experimental. Por el contrario, en el ítem 14, en el que el grupo experimental se encontraba por delante durante el pretest, es en el que

ahora la diferencia de 0.11 puntos, a favor del grupo control, resulta la más pequeña de todas.

1.2. Análisis de diferencias en Motivación de Aprendizaje.

1.2.1. Análisis de diferencias inter-grupo.

Para analizar las diferencias entre los grupos experimental y control en la *Motivación de aprendizaje* se ha utilizado el valor de *t*, su significación y el índice *d* en cada una de las categorías de la variable.

Tabla 101.

Análisis de diferencias inter-grupo en la variable Motivación de aprendizaje. Pretest y postest.

Variable	Evaluación	Grupo	N	M	DT	t	Sig.	d
OMI	Pretest	Experimental	50	18.34	4.56	-0.681	.497	-.123
		Control	76	18.89	4.41			
	Postest	Experimental	50	18.22	4.96	-0.379	.705	-.067
		Control	76	18.53	4.38			
OME	Pretest	Experimental	50	20.90	4.76	0.681	.497	.125
		Control	76	20.31	4.67			
	Postest	Experimental	50	20.66	4.63	2.429*	.017	.444
		Control	76	18.53	4.89			
VT	Pretest	Experimental	50	27.58	7.48	-1.577	.117	-.286
		Control	76	29.48	6.02			
	Postest	Experimental	50	28.82	7.74	0.548	.584	.101
		Control	76	28.11	6.51			
CAA	Pretest	Experimental	50	41.26	7.95	-0.104	.917	-.018
		Control	76	41.40	7.67			
	Postest	Experimental	50	40.04	7.69	-0.622	.535	-.113
		Control	76	40.98	8.76			
AR	Pretest	Experimental	50	19.34	5.37	-0.140	.889	-.025
		Control	76	19.47	5.14			
	Postest	Experimental	50	18.64	5.82	-0.775	.440	-.140
		Control	76	19.40	5.17			
ANS	Pretest	Experimental	50	19.18	6.90	-0.572	.569	-.103
		Control	76	19.89	6.84			
	Postest	Experimental	50	18.62	6.32	-1.341	.182	-.244
		Control	76	20.25	6.89			

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

Nota: OMI= Orientación a metas intrínsecas. OME= Orientación a metas extrínsecas. VT= Valor de la tarea. CAA= Creencias de autocontrol y autoeficacia. AR= Autoeficacia para el rendimiento. ANS= Ansiedad.

En la variable *Motivación de aprendizaje*, las puntuaciones que se recogen del cuestionario son bastante similares para ambos grupos de la muestra, tanto en el momento de evaluación pretest como en el postest. La única diferencia significativa

($p < .05$) se puede apreciar en los resultados posttest de la categoría *Orientación a metas extrínsecas*. En esta dimensión el grupo experimental se muestra significativamente por encima del control, aunque bajo un efecto moderado, con una media de 20.66 frente a los 18.53 puntos de este último. Es el descenso de la puntuación del grupo control con respecto al pretest, lo que, en mayor medida, ha provocado esta discriminación significativa.

En cualquier caso, y a pesar de que los valores medios de ambas divisiones de la muestra estén muy igualados, el grupo control obtiene unos niveles más elevados en casi todas las categorías y en ambos momentos de evaluación. La excepción la constituyen la *Orientación a metas extrínsecas*, tanto en el pretest como en el posttest, y el *Valor de la tarea*, en la fase posttest, como dimensiones en las cuales el grupo experimental aparece como superior con respecto al control.

1.2.2. Análisis de diferencias intra-grupo.

En la exposición del análisis de diferencias intra-grupo en *Motivación de aprendizaje* se comienza primero con los datos que hacen referencia al grupo experimental.

Tabla 102.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación de aprendizaje. Grupo experimental.

Variable	Evaluación	N	M	DT	t	Sig.	d
Orientación a metas intrínsecas	Pretest	50	18.34	4.56	0.220	.827	.025
	Postest	50	18.22	4.96			
Orientación a metas extrínsecas	Pretest	50	20.90	4.76	0.501	.619	.051
	Postest	50	20.66	4.63			
Valor de la tarea	Pretest	50	27.58	7.48	-2.166*	.035	-.163
	Postest	50	28.82	7.74			
Creencias de autocontrol y autoeficacia	Pretest	50	41.26	7.95	1.486	.144	.156
	Postest	50	40.04	7.69			
Autoeficacia para el rendimiento	Pretest	50	19.34	5.37	1.448	.154	.125
	Postest	50	18.64	5.82			
Ansiedad	Pretest	50	19.18	6.90	0.814	.420	.085
	Postest	50	18.62	6.32			

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

El grupo experimental muestra una diferencia significativa ($p < .05$) entre la puntuación de la fase pretest y la de la posttest en la categoría *Valor de la tarea*. Previo a

su participación en el programa de intervención, los sujetos experimentales obtenían en esta dimensión una media de 27.58 que, posteriormente, se elevó a 28.82 en el momento postest. Aunque en el resto de factores no se aprecian diferencias significativas intra-grupo, en todos estos casos el valor medio obtenido desciende entre ambas fases de registro de datos.

En el análisis de diferencias entre el pretest y el postest, referente al grupo control, también se encuentran resultados destacados tal y como pone de manifiesto la siguiente tabla.

Tabla 103.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Motivación de aprendizaje. Grupo control.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
Orientación a metas intrínsecas	Pretest	76	18.89	4.41	0.917	.362	.082
	Postest	76	18.53	4.38			
Orientación a metas extrínsecas	Pretest	76	20.31	4.67	3.407**	.001	.372
	Postest	76	18.53	4.89			
Valor de la tarea	Pretest	76	29.48	6.02	2.334*	.022	.218
	Postest	76	28.11	6.51			
Creencias de autocontrol y autoeficacia	Pretest	76	41.40	7.67	0.637	.526	.051
	Postest	76	40.98	8.76			
Autoeficacia para el rendimiento	Pretest	76	19.47	5.14	0.169	.867	.014
	Postest	76	19.40	5.17			
Ansiedad	Pretest	76	19.89	6.84	-0.525	.601	-.052
	Postest	76	20.25	6.89			

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

En la observación de los resultados del grupo control en cuanto al análisis de diferencias intra-grupo, se aprecian dos dimensiones con cambios significativos, aunque de efecto débil, entre ambos momentos de evaluación. En la categoría *Orientación a metas extrínsecas*, la media de 20.31 en la evaluación pretest disminuye significativamente ($p<.01$) en el postest a 18.53. De manera similar, el *Valor de la tarea* acusa un descenso significativo ($p<.05$) de 29.48 puntos en el pretest a 28.11 en el postest.

1.3. Conclusiones en la variable Motivación de Aprendizaje.

Tras el programa de intervención PIGFEPA el grupo experimental presenta un aumento significativo en los niveles de la categoría *Valor de la tarea*, dentro de la

variable *Motivación de aprendizaje*. También se produce un descenso significativo en la *Orientación a metas extrínsecas* y en el *Valor de la tarea* dentro del grupo control entre ambos momentos de evaluación. Las puntuaciones medias de los dos grupos, experimental y control, no son significativamente diferentes, ni en el pretest ni en el postest, con la excepción de la categoría *Orientación a metas extrínsecas* del postest, en la que el grupo experimental se muestra destacadamente por encima del control.

2. Resultados en la variable estilo atributivo.

Introducción.

Los resultados del tratamiento de los datos en la variable *Estilo atributivo* serán expuestos por categorías, utilizando las dimensiones que el autor del EAT, Alonso Tapia, deduce del análisis factorial de dicho cuestionario. Existen, en primer lugar, siete factores de primer orden relacionados con el área de logros académicos, que son:

- Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito.
- Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.
- Atribución del éxito académico a la habilidad.
- Atribución del fracaso al profesor.
- Atribución del éxito al esfuerzo.
- Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte.
- Atribución del fracaso a la falta de habilidad.

Estos siete factores de primer orden correlacionan en otros tres, de segundo orden, que engloban a los anteriores dentro de esta misma área de los logros académicos, y son:

- Indefensión en los logros académicos.

- Internalización del fracaso v. Externalización del mismo en los logros académicos.
- Internalización del éxito en los logros académicos.

Además existe otra área, la de las relaciones interpersonales, que incluye otros cinco factores de primer orden:

- Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales.
- Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo.
- Externalización del éxito en las relaciones interpersonales.
- Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.
- Externalización del fracaso.

Por último, los factores de segundo orden en el área de las relaciones interpersonales serían:

- Indefensión en las relaciones interpersonales.
- Internalización del éxito en las relaciones interpersonales.

El desarrollo de los resultados en la variable *Estilo Atributivo* comienza por un análisis descriptivo de los doce factores de primer orden, en el que quedan excluidos los de segundo orden para evitar ser reiterativos en la observación por ítems. En una primera tabla, a la que seguirá un comentario a la misma, se reflejan las medias y desviaciones típicas de los grupos experimental y control en cada uno de los ítems repartidos por categorías. La explicación a la tabla se centrará en los datos más sobresalientes en cuanto a los valores medios de cada ítem y en las diferencias entre aquellos obtenidos por cada uno de los grupos de la muestra.

En un segundo apartado, se van a recoger los resultados del análisis de diferencias inter-grupo. Primero se presenta una tabla donde aparecen la media y la desviación típica de los dos grupos, clasificadas por categorías, incluyendo también los valores de las fases pretest y postest. Aparte de estos descriptivos, se añade además el valor de la prueba *t* con su significación, como indicador de la posible existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el control dentro de cada uno de

los factores (de primer y segundo orden) del *Estilo atributivo*. El índice *d* de Cohen revelará también el tamaño del efecto de estas diferencias. En los comentarios posteriores a la tabla se desarrollan los resultados que, por su significación, pudieran ser relevantes para las conclusiones de la investigación.

Aparte de las diferencias inter-grupo, se van a tener también en cuenta las intra-grupo en ambas divisiones de la muestra. Estos datos quedan recogidos en una tabla independiente para el grupo experimental y en otra para el control. De nuevo, se hacen necesarios los descriptivos de media y desviación típica, pero esta vez orientados a la identificación de diferencias entre los momentos pre y postest. Se añade también a la tabla, para confirmar la importancia de estos resultados, el índice *t*, su significación y la prueba *d* de Cohen. En caso de deducirse diferencias significativas entre el pretest y el postest, dentro de algún grupo muestral, éstas quedarán recogidas a continuación de cada tabla, haciendo referencia a la categoría en cuestión donde se producen.

Finalmente, se incluye un último punto que desarrolla las conclusiones extraídas del análisis de datos en la variable *Estilo atributivo*, organizando los resultados más relevantes observados en las pruebas descriptivas, inter-grupo e intra-grupo ya comentadas.

2.1. Análisis descriptivos de los resultados en Estilo Atributivo.

2.1.1. Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito.

En primer lugar, se expone una tabla con los índices descriptivos por ítem obtenidos por el par de grupos de la muestra durante la fase de evaluación pretest. Dentro de la categoría *Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito*, las puntuaciones medias de todos los ítems son mayores en el grupo experimental si se compara con el control. Los ítems 33 y 40 son los que menos diferencia presentan, únicamente de 0.10 puntos. Sin embargo, el ítem 20 (*La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en lenguaje*) inclina

claramente la balanza -con unas puntuaciones de 2.40 frente a 1.84- hacia el grupo experimental, en el cual la suerte parece condicionar más claramente ciertos resultados académicos.

Tabla 104.

Medias por ítems de la categoría “Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito”. Pretest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
20	<i>La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en lenguaje.</i>	Experimental	50	2.40	1.24
		Control	76	1.84	1.03
33	<i>La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.</i>	Experimental	50	2.08	1.12
		Control	76	1.98	0.98
40	<i>Con frecuencia, Si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.</i>	Experimental	50	2.32	1.18
		Control	76	2.22	1.06
51	<i>Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.</i>	Experimental	50	2.56	1.10
		Control	76	2.44	1.18
52	<i>Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han caído las preguntas que había estudiado.</i>	Experimental	50	2.76	1.15
		Control	76	2.39	1.12
56	<i>Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.</i>	Experimental	50	2.30	1.11
		Control	76	2.17	1.18
62	<i>Por lo general, apruebo simplemente por suerte.</i>	Experimental	50	2.00	1.10
		Control	76	1.64	0.90
64	<i>Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas.</i>	Experimental	50	2.82	1.08
		Control	76	2.63	1.06

Los resultados posttest en *Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito* se centran en los valores medios y desviaciones típicas obtenidos por cada grupo en los ocho ítems. En cuanto a la *Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito*, el grupo experimental continúa presentando mayores puntuaciones medias que el control en la evaluación posttest, aunque con menor diferencia que en la etapa pretest. Un cambio producido ha sido la ventaja del grupo control en el ítem 20 (*La suerte ha sido, por lo*

general, la causa de mis buenas notas en lenguaje), donde ahora supera al experimental con 2.25 puntos frente a 2.02. Por otro lado, en el ítem 56 las puntuaciones están empatadas, y en los ítems 40 y 64 la ventaja del experimental es únicamente de 0.04 y 0.06 puntos respectivamente. El enunciado que presenta mayor diferencia de puntuaciones es el 52 (*Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han caído las preguntas que había estudiado*), con una media para el grupo experimental de 2.90 y para el grupo control de 2.52.

Tabla 105.

Medias por ítems de la categoría "Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito". Posttest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
20	<i>La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en lenguaje.</i>	Experimental	50	2.02	1.07
		Control	76	2.25	1.14
33	<i>La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.</i>	Experimental	50	2.32	1.20
		Control	76	2.15	1.10
40	<i>Con frecuencia, si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.</i>	Experimental	50	2.40	1.16
		Control	76	2.34	1.03
51	<i>Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.</i>	Experimental	50	2.72	1.16
		Control	76	2.60	1.05
52	<i>Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han caído las preguntas que había estudiado.</i>	Experimental	50	2.90	1.19
		Control	76	2.52	1.19
56	<i>Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.</i>	Experimental	50	2.38	1.15
		Control	76	2.38	1.17
62	<i>Por lo general, apruebo simplemente por suerte.</i>	Experimental	50	2.06	1.21
		Control	76	1.85	1.05
64	<i>Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas.</i>	Experimental	50	2.84	1.18
		Control	76	2.80	1.10

2.1.2. Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.

Tal y como aparece en la tabla a continuación, la *Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo* muestra la siguiente distribución de medias y desviaciones típicas por ítem en el momento pretest.

Tabla 106.

Medias por ítems de la categoría "Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo". Pretest.

n°	Ítem	Grupo	N	M	DT
7	<i>Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en matemáticas se ha debido a mi falta de esfuerzo.</i>	Experimental	50	3.66	1.39
		Control	76	3.60	1.31
17	<i>En general, las notas bajas en lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.</i>	Experimental	50	3.16	1.39
		Control	76	2.78	1.29
26	<i>Las bajas calificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.</i>	Experimental	50	3.72	1.37
		Control	76	3.42	1.26
34	<i>Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.</i>	Experimental	50	3.68	1.31
		Control	76	3.78	1.28
47	<i>Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.</i>	Experimental	50	3.76	1.18
		Control	76	3.72	1.13
72	<i>Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.</i>	Experimental	50	3.64	1.38
		Control	76	3.59	1.16

En cuanto a la categoría *Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo* los valores medios por ítem no son muy diferentes en ambos grupos. En general, las puntuaciones del grupo experimental superan al control, y algo más ampliamente en el ítem 17 (*En general, las notas bajas en lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo*), con una media de 3.16 en el grupo experimental y de 2.78 en el control. Es en el ítem 34 (*Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente*) donde el control toma una ligera ventaja con una media de 3.78 respecto al valor de 3.68 del experimental.

En el postest, los resultados descriptivos de ambos grupos cambian en lo que se refiere a la presente categoría de *Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo*.

Tabla 107.

Medias por ítems de la categoría “Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo”.Postest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
7	<i>Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en matemáticas se ha debido a mi falta de esfuerzo.</i>	Experimental	50	3.56	1.26
		Control	76	3.47	1.44
17	<i>En general, las notas bajas en lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.</i>	Experimental	50	3.36	1.33
		Control	76	2.73	1.22
26	<i>Las bajas calificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.</i>	Experimental	50	3.76	1.27
		Control	76	3.35	1.33
34	<i>Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.</i>	Experimental	50	3.88	1.13
		Control	76	3.73	1.14
47	<i>Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.</i>	Experimental	50	3.72	1.10
		Control	76	3.60	1.16
72	<i>Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.</i>	Experimental	50	3.60	1.22
		Control	76	3.35	1.10

Los resultados por ítem en la evaluación postest apuntan mayores puntuaciones en cuanto a *Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo* al grupo experimental, y de manera aún más clara que en la etapa pretest. Las medias de todos los enunciados son mayores en el grupo experimental, de forma especialmente notable en el ítem 26 (*Las bajas calificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente*) y, sobre todo, en el 17 (*En general, las notas bajas en lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo*), donde los valores en ambos ítems para el grupo experimental son de 3.76 y 3.36 puntos respectivamente y para el grupo control de 3.35 y 2.73.

2.1.3. Atribución del éxito académico a la habilidad.

Los resultados descriptivos por ítems de la muestra en la categoría *Atribución del éxito académico a la habilidad*, durante la etapa pretest, son expuestos en la tabla siguiente.

Tabla 108.

Medias por ítems de la categoría "Atribución del éxito académico a la habilidad". Pretest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios.</i>	Experimental	50	2.92	1.24
		Control	76	2.75	1.26
14	<i>Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.</i>	Experimental	50	3.96	1.06
		Control	76	3.38	1.14
23	<i>Si alguna vez he sacado buenas notas en matemáticas ha sido porque se me dan muy bien.</i>	Experimental	50	3.36	1.42
		Control	76	2.84	1.26
44	<i>Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.</i>	Experimental	50	3.38	1.24
		Control	76	3.30	1.21
59	<i>Si alguna vez he obtenido buenos resultados en lenguaje se ha debido a mi capacidad para dicha asignatura.</i>	Experimental	50	3.28	1.06
		Control	76	3.09	1.14
60	<i>En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.</i>	Experimental	50	2.98	1.26
		Control	76	2.71	1.19

En todos los ítems de la categoría *Atribución del éxito académico a la habilidad*, el grupo experimental obtiene mayores medias que el control. Esto se ve especialmente claro en los ítems 14 (*Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios*) y 23 (*Si alguna vez he sacado buenas notas en matemáticas ha sido porque se me dan muy bien*) donde el reparto de medias es de 3.96 y 3.38, y de 3.36 y 2.84 para los grupos experimental y control respectivamente.

En el momento postest, los resultados obtenidos por los grupos experimental y control aparecen nuevamente en una tabla con los índices media y desviación típica analizados por ítems. En la evaluación postest la *Atribución del éxito académico a la habilidad* continúa siendo mayor en el grupo experimental. En esta ocasión, los resultados en el ítem 44 (*Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas*) son liderados por el grupo control con una puntuación de 3.39 frente al valor de 3.30 del grupo experimental. De nuevo, en el ítem 14 se aprecia la mayor diferencia de puntuaciones, con 3.70 puntos para el grupo experimental y 3.32 para el control.

Tabla 109.

Medias por ítems de la categoría "Atribución del éxito académico a la habilidad". Postest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios.</i>	Experimental	50	2.92	1.19
		Control	76	2.85	1.11
14	<i>Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.</i>	Experimental	50	3.70	1.05
		Control	76	3.32	1.03
23	<i>Si alguna vez he sacado buenas notas en matemáticas ha sido porque se me dan muy bien.</i>	Experimental	50	3.30	1.32
		Control	76	3.03	1.21
44	<i>Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.</i>	Experimental	50	3.30	1.07
		Control	76	3.39	1.12
59	<i>Si alguna vez he obtenido buenos resultados en lenguaje se ha debido a mi capacidad para dicha asignatura.</i>	Experimental	50	3.60	0.92
		Control	76	3.28	1.03
60	<i>En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.</i>	Experimental	50	3.00	1.30
		Control	76	2.73	1.08

2.1.4. Atribución del fracaso al profesor.

En primer lugar, se presenta la tabla 110 con las medias y desviaciones típicas obtenidas por la muestra en cada uno de los ítems de la categoría durante la evaluación pretest.

En todos los ítems de la categoría *Atribución del fracaso al profesor* el grupo experimental muestra una puntuación media claramente superior al grupo control, con una diferencia mínima entre ambos de 0.24, reflejada en el ítem 69 (*Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura*). En el ítem 9 esta diferencia asciende a 0.43, siendo superior en el resto de ítems hasta alcanzar un máximo en el 28 (*Si he tenido malas notas en matemáticas, a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal*), donde el valor correspondiente al grupo experimental es de 2.64 y al control de 1.68.

Tabla 110.

Medias por ítems de la categoría "Atribución del fracaso al profesor". Pretest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
6	<i>Mis malas notas en lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo.</i>	Experimental	50	2.54	1.31
		Control	76	2.03	1.22
9	<i>Con frecuencia, mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.</i>	Experimental	50	2.20	1.17
		Control	76	1.77	1.00
28	<i>Si he tenido malas notas en matemáticas, a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.</i>	Experimental	50	2.64	1.48
		Control	76	1.68	0.94
36	<i>A menudo, Si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.</i>	Experimental	50	2.64	1.13
		Control	76	1.93	0.92
53	<i>Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.</i>	Experimental	50	2.40	1.30
		Control	76	1.93	1.07
69	<i>Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.</i>	Experimental	50	2.74	1.32
		Control	76	2.50	1.16

En la etapa postest, los grupos experimental y control presentan los valores descriptivos que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 111.

Medias por ítems de la categoría "Atribución del fracaso al profesor". Postest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
6	<i>Mis malas notas en lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo.</i>	Experimental	50	2.56	1.28
		Control	76	2.19	1.20
9	<i>Con frecuencia, mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.</i>	Experimental	50	2.32	1.11
		Control	76	1.93	1.07
28	<i>Si he tenido malas notas en matemáticas, a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.</i>	Experimental	50	2.76	1.39
		Control	76	1.96	1.11
36	<i>A menudo, Si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.</i>	Experimental	50	2.78	1.07
		Control	76	2.26	1.09
53	<i>Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.</i>	Experimental	50	2.34	1.15
		Control	76	2.26	1.17
69	<i>Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.</i>	Experimental	50	2.74	1.24
		Control	76	2.71	1.19

En la fase posttest, la *Atribución del fracaso al profesor* sigue siendo más elevada en el grupo experimental, aunque quizá con menor diferencia respecto al control que en la evaluación pretest. En los ítems 53 (*Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar*) y 69 (*Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura*) esta distancia entre ambos grupos es muy leve, siendo de 0.08 y 0.03 puntos respectivamente. Por el contrario, las puntuaciones medias en el ítem 28 son las que siguen evidenciando la mayor discriminación entre los conjuntos de la muestra, aunque menos radicalmente, al obtener el grupo experimental 2.76 puntos y el control 1.96.

2.1.5. Atribución del éxito al esfuerzo.

En la evaluación pretest de la categoría *Atribución del éxito al esfuerzo*, los grupos experimental y control presentan los resultados descriptivos que aparecen en la tabla siguiente.

Tabla 112.

Medias por ítems de la categoría "Atribución del éxito al esfuerzo". Pretest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
3	<i>En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo.</i>	Experimental	50	3.90	1.19
		Control	76	3.96	1.17
13	<i>Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad.</i>	Experimental	50	3.76	1.13
		Control	76	4.00	1.10
21	<i>Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.</i>	Experimental	50	4.20	0.98
		Control	76	4.03	1.11
42	<i>Si tengo buenas notas en matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo.</i>	Experimental	50	3.80	1.16
		Control	76	3.89	1.10
57	<i>Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en lenguaje.</i>	Experimental	50	4.00	1.22
		Control	76	4.00	1.09
63	<i>Normalmente, cuando he trabajado de firme he conseguido tener éxito en los estudios.</i>	Experimental	50	4.08	1.02
		Control	76	4.05	1.06

En la categoría *Atribución del éxito al esfuerzo* las puntuaciones aparecen más igualadas que en categorías anteriores. De hecho, son idénticas (4.00 puntos) en el ítem 57 y muy cercanas en los ítems 3, 42 y 63. La mayor ventaja la tiene el grupo control en

el ítem 13 (*Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad*) donde éste obtiene una media de 4.00 y el experimental de 3.76. Por el contrario, una afirmación algo más general como la del ítem 21 (*Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios*) concede una media al grupo experimental de 4.20 frente a los 4.03 puntos del grupo control.

En la tabla siguiente, en la que se recogen los resultados postest, pueden percibirse algunos cambios de medias en los ítems de la categoría *Atribución al esfuerzo* con respecto al pretest.

Tabla 113.

Medias por ítems de la categoría "Atribución del éxito al esfuerzo". Postest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
3	<i>En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo.</i>	Experimental	50	3.92	1.12
		Control	76	3.92	1.18
13	<i>Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad.</i>	Experimental	50	3.78	1.11
		Control	76	3.90	1.15
21	<i>Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.</i>	Experimental	50	4.14	1.06
		Control	76	3.82	1.08
42	<i>Si tengo buenas notas en matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo.</i>	Experimental	50	3.76	1.09
		Control	76	3.69	1.03
57	<i>Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en lenguaje.</i>	Experimental	50	3.76	1.18
		Control	76	3.78	1.16
63	<i>Normalmente, cuando he trabajado de firme he conseguido tener éxito en los estudios.</i>	Experimental	50	4.06	1.16
		Control	76	3.82	1.11

En una primera observación por ítems, tras la evaluación postest, se puede decir que la superioridad del grupo experimental en algunos enunciados ha aumentado con respecto a la fase pretest. Es el caso del ítem 21, con una media de 4.14 para el grupo experimental y de 3.82 para el control. Lo mismo ocurre en el ítem 63 (*Normalmente, cuando he trabajado de firme he conseguido tener éxito en los estudios*), en el que ahora la diferencia se encuentra entre los 4.06 puntos del grupo experimental y los 3.82 del grupo control. Además, en el ítem 42 (*Si tengo buenas notas en matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo*), en el que antes se imponía el control, ha sacado ventaja

el grupo experimental por 3.76 puntos de media frente a 3.69. En el ítem 3 se produce un empate y en el 13 (*Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad*) y el 57 (*Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en lenguaje*) el grupo control muestra una superioridad de 0.12 y 0.02 puntos respectivamente.

2.1.6. Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte.

Los índices descriptivos de la presente categoría se exponen en la tabla que aparece a continuación para los resultados pretest.

Tabla 114.

Medias por ítems de la categoría “Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte”. Pretest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
5	<i>Por lo general, si he obtenido malos resultados en lenguaje, creo que ha sido por mala suerte.</i>	Experimental	50	2.32	1.11
		Control	76	2.06	1.18
11	<i>Mi mala suerte ha sido muchas veces la causa de que no tuviese mejores notas.</i>	Experimental	50	2.36	1.20
		Control	76	2.09	1.12
30	<i>Frecuentemente mis bajas notas en matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.</i>	Experimental	50	3.22	1.26
		Control	76	3.40	1.14
37	<i>La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.</i>	Experimental	50	2.52	1.12
		Control	76	2.30	1.07
56	<i>Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.</i>	Experimental	50	2.30	1.11
		Control	76	2.17	1.18
65	<i>Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad.</i>	Experimental	50	2.18	1.06
		Control	76	2.25	1.08

En una primera observación por enunciados, el grupo control obtiene puntuaciones medias ligeramente mayores únicamente en dos casos: en el ítem 30 (*Frecuentemente mis bajas notas en matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales*), con medias de 3.40 y 3.22 para los grupos control y experimental respectivamente, y en el ítem 65 (*Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad*), con 2.25 y 2.18 puntos. En el resto de casos, el

grupo experimental supera al control con una mayor ventaja en el ítem 11 (*Mi mala suerte ha sido muchas veces la causa de que no tuviese mejores notas*), de 2.36 puntos frente a 2.09. Atendiendo entonces al contenido de estos ítems no parece que haya una clara diferencia entre ambos grupos en cuanto a la categoría *Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte*.

A continuación, se recogen las medias y desviaciones típicas observadas durante la evaluación posttest en los seis ítems de la categoría *Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte*.

Tabla 115.

Medias por ítems de la categoría “Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte”. Posttest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
5	<i>Por lo general, si he obtenido malos resultados en lenguaje, creo que ha sido por mala suerte.</i>	Experimental	50	2.18	1.04
		Control	76	2.34	1.28
11	<i>Mi mala suerte ha sido muchas veces la causa de que no tuviese mejores notas.</i>	Experimental	50	2.50	1.29
		Control	76	2.31	1.22
30	<i>Frecuentemente mis bajas notas en matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.</i>	Experimental	50	3.40	1.17
		Control	76	3.34	1.10
37	<i>La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.</i>	Experimental	50	2.48	1.12
		Control	76	2.46	1.08
56	<i>Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.</i>	Experimental	50	2.38	1.15
		Control	76	2.38	1.17
65	<i>Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad.</i>	Experimental	50	2.20	1.12
		Control	76	2.28	1.04

Los resultados posttest reflejan empate de puntuaciones medias en uno de los seis ítems de la categoría (el número 56), superioridad del grupo control en dos de ellos y supremacía del experimental en los otros tres. La realidad es que esa distancia de puntuaciones en los ítems 30, 37 y 65 es muy leve, siendo respectivamente de 0.04, 0.02 y 0.08. El ítem 11 vuelve a marcar la mayor diferencia entre ambos grupos, con un valor de 2.50 para el grupo experimental y de 2.31 para el control. En el ítem 5 (*Por lo general, si he obtenido malos resultados en lenguaje, creo que ha sido por mala suerte*),

al contrario que en el pretest, se impone ahora el grupo control con 2.34 puntos frente a los 2.18 del grupo experimental.

2.1.7. Atribución del fracaso a la falta de habilidad.

En la categoría *Atribución del fracaso a la falta de habilidad* se recogen primero los datos de la evaluación pretest de cara a analizar los resultados más significativos por ítem.

Tabla 116.

Medias por ítems de la categoría “Atribución del fracaso a la falta de habilidad”. Pretest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
8	<i>Si suspendo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma.</i>	Experimental	50	2.66	1.43
		Control	76	2.09	1.22
19	<i>Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas.</i>	Experimental	50	2.82	1.40
		Control	76	2.55	1.33
49	<i>Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.</i>	Experimental	50	2.66	1.39
		Control	76	2.76	1.35
68	<i>Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente.</i>	Experimental	50	2.80	1.47
		Control	76	2.36	1.38

En relación a la “*Atribución del fracaso a la falta de habilidad*” se observa que el grupo experimental obtiene mayores puntuaciones medias que el grupo control en casi todos los ítems de esta categoría. La excepción sería el ítem 49 donde el control sólo saca 0.10 puntos por encima del experimental. En los otros tres ítems la diferencia a favor del grupo experimental es de, al menos, 0.27, llegando en el ítem 8 (*Si suspendo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma*) a distanciarse ambos grupos con 2.66 y 2.09 puntos.

En la evaluación posttest de la categoría se pueden observar ciertos cambios que quedan reflejados a continuación.

Tabla 117.

Medias por ítems de la categoría “Atribución del fracaso a la falta de habilidad”. Postest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
8	<i>Si suspendo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma.</i>	Experimental	50	2.68	1.26
		Control	76	2.11	1.18
19	<i>Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas.</i>	Experimental	50	2.88	1.33
		Control	76	2.59	1.20
49	<i>Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.</i>	Experimental	50	2.94	1.33
		Control	76	2.97	1.31
68	<i>Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente.</i>	Experimental	50	2.62	1.36
		Control	76	2.42	1.31

En referencia a la *Atribución del fracaso a la falta de habilidad*, la distribución de los resultados en el postest es la misma que en el pretest, con tres ítems en los que el grupo experimental se muestra superior y uno en el que lo hace el control. La diferencia es que ahora las distancias entre medias son algo menores, aunque el grupo experimental conserva el mismo valor de ventaja respecto al control en el ítem 8. Sin embargo, en los ítems 19 (*Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas*) y 68 (*Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente*) las distancias son ahora de 0.29 y 0.20 respectivamente. Y en el ítem 49 (*Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia*), el grupo control obtiene una media de 2.97 ligeramente por encima de los 2.94 puntos del grupo experimental.

2.1.8. Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales.

Comienza el análisis descriptivo del primero de los factores pertenecientes al ámbito de las relaciones interpersonales, con una tabla en la que se incluyen las medias y desviaciones típicas por ítems durante el pretest.

Tabla 118.

Medias por ítems de la categoría “Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales”. Pretest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
10	<i>Si tengo pocos amigos es por mi falta de habilidades para tratarles.</i>	Experimental	50	2.26	1.45
		Control	76	1.82	1.12
16	<i>Si en algún momento de mi vida me he encontrado sin amigos ha sido porque no me he esforzado en buscarlos.</i>	Experimental	50	2.58	1.47
		Control	76	2.34	1.21
27	<i>Por mi propia experiencia, sé que si no me he llevado bien con algún profesor ha sido por mi poco esfuerzo en entablar amistad.</i>	Experimental	50	2.86	1.26
		Control	76	2.82	1.19
29	<i>Casi siempre la causa de que no haya caído bien a algún profesor ha sido mi torpeza en el trato.</i>	Experimental	50	2.32	1.26
		Control	76	2.23	1.03
54	<i>Con frecuencia, cuando me he encontrado solo ha sido por no saber tratar con los amigos.</i>	Experimental	50	2.42	1.23
		Control	76	2.30	1.00
70	<i>La causa de que no haya conseguido caerle bien a alguien ha sido mi torpeza al relacionarme con los demás.</i>	Experimental	50	2.32	1.16
		Control	76	2.31	1.06
71	<i>Si alguna vez no me han durado los amigos, ha sido porque he puesto poco de mi parte cuando teníamos que hacer algo juntos.</i>	Experimental	50	2.48	1.40
		Control	76	2.38	1.07

En cuanto a la *Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales*, la observación por ítems revela una mayor valoración media del grupo experimental frente al control en todos los ítems. Donde apenas se nota esta diferencia es, sobre todo, en los ítems 70 (*La causa de que no haya conseguido caerle bien a alguien ha sido mi torpeza al relacionarme con los demás*) y 27 (*Por mi propia experiencia, sé que si no me he llevado bien con algún profesor ha sido por mi poco esfuerzo en entablar amistad*), y también en el 29, 71 y 54. Son, por el contrario, los enunciados 10 (*Si tengo pocos amigos es por mi falta de habilidades para tratarles*) y 16 (*Si en algún momento de mi vida me he encontrado sin amigos ha sido porque no me he esforzado en buscarlos*) los que marcan la diferencia de una mayor *Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales* en el grupo experimental (medias de 2.26 y 2.58 en ambos ítems respectivamente) en comparación al control (1.82 y 2.34).

A continuación se exponen los resultados por ítems postest del presente factor de *Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales*.

Tabla 119.

Medias por ítems de la categoría “Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales”. Posttest.

n°	Ítem	Grupo	N	M	DT
10	<i>Si tengo pocos amigos es por mi falta de habilidades para tratarles.</i>	Experimental	50	2.36	1.24
		Control	76	2.27	1.17
16	<i>Si en algún momento de mi vida me he encontrado sin amigos ha sido porque no me he esforzado en buscarlos.</i>	Experimental	50	2.78	1.50
		Control	76	2.42	1.15
27	<i>Por mi propia experiencia, sé que si no me he llevado bien con algún profesor ha sido por mi poco esfuerzo en entablar amistad.</i>	Experimental	50	2.78	1.26
		Control	76	2.82	1.18
29	<i>Casi siempre la causa de que no haya caído bien a algún profesor ha sido mi torpeza en el trato.</i>	Experimental	50	2.44	1.21
		Control	76	2.51	1.07
54	<i>Con frecuencia, cuando me he encontrado solo ha sido por no saber tratar con los amigos.</i>	Experimental	50	2.54	1.18
		Control	76	2.56	1.06
70	<i>La causa de que no haya conseguido caerle bien a alguien ha sido mi torpeza al relacionarme con los demás.</i>	Experimental	50	2.44	1.23
		Control	76	2.44	0.98
71	<i>Si alguna vez no me han durado los amigos, ha sido porque he puesto poco de mi parte cuando teníamos que hacer algo juntos.</i>	Experimental	50	2.44	1.29
		Control	76	2.55	1.06

En la fase posttest se aprecia un cambio en la distribución de las puntuaciones con respecto al pretest en cuanto a la *Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales*. Donde antes todos los ítems presentaban mayores medias para el grupo experimental, ahora éste sólo supera al control en dos de los siete ítems de la categoría. En uno de ellos, el 16 (*Si en algún momento de mi vida me he encontrado sin amigos ha sido porque no me he esforzado en buscarlos*) es donde aparece la mayor diferencia de puntuaciones entre los grupos, con 2.78 puntos para el grupo experimental y 2.42 para el control. En el ítem 10 (*Si tengo pocos amigos es por mi falta de habilidades para tratarles*), la ventaja del grupo experimental sobre el control es de sólo 0.09 puntos. Igual ocurre al comparar las medias de los ítems en los casos en que el grupo control obtiene mayor puntuación que el experimental. Las ventajas son mínimas y la mayor diferencia es de 0.11 en el ítem 71 (*Si alguna vez no me han durado los amigos, ha sido porque he puesto poco de mi parte cuando teníamos que hacer algo juntos*), con 2.44 puntos para el grupo experimental y 2.55 para el control.

2.1.9. Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo.

Las medias y desviaciones típicas por ítems del factor *Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo* aparecen en la tabla siguiente referidas al momento de evaluación pretest. Las puntuaciones de ambos grupos en la categoría *Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo* están claramente igualadas, tal como ocurre de manera exacta en el ítem 31 (*En mi caso, si me he llevado bien con gente de mi edad, pero del otro sexo, ha sido sobre todo por mi esfuerzo*). La mayor diferencia en puntuaciones medias la representa el ítem 4 (*Si he conseguido llevarme bien con mis padres se ha debido al esfuerzo que he puesto en comprenderles*) donde los valores siguen siendo muy cercanos, con 3.26 puntos para el grupo experimental y 3.36 para el control.

Tabla 120.

Medias por ítems de la categoría “Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo”. Pretest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
4	<i>Si he conseguido llevarme bien con mis padres se ha debido al esfuerzo que he puesto en comprenderles.</i>	Experimental	50	3.26	1.25
		Control	76	3.36	1.11
12	<i>Si consigo hacer amistades duraderas es por mi esfuerzo en ser amable, paciente y tolerante.</i>	Experimental	50	3.92	0.89
		Control	76	3.84	1.04
31	<i>En mi caso, si me he llevado bien con gente de mi edad, pero del otro sexo, ha sido sobre todo por mi esfuerzo.</i>	Experimental	50	3.10	1.09
		Control	76	3.10	1.11
38	<i>En mi caso, el haber conseguido hacer una amistad ha dependido del empeño que haya puesto en ello.</i>	Experimental	50	3.30	0.99
		Control	76	3.32	1.03
55	<i>Si he conseguido que mis amigos me duren ha sido porque me he esforzado en conseguirlo.</i>	Experimental	50	3.54	0.99
		Control	76	3.56	1.12
66	<i>Si alguna vez me he llevado bien con algún profesor ha sido porque he puesto mucho interés en ello.</i>	Experimental	50	3.06	1.23
		Control	76	3.07	1.05

En la fase posttest del análisis de puntuaciones, los resultados se tornan diferentes para los seis ítems de la categoría. En la evaluación posttest las puntuaciones medias de la categoría *Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo* presentan mayor disparidad que en el pretest. El grupo control es 0.02 puntos superior en el ítem 31, obteniendo una mayor ventaja en el ítem 55 (*Si he conseguido que mis amigos me duren ha sido porque me he esforzado en conseguirlo*) con 3.48 puntos frente a los 3.20 del grupo experimental. Este último grupo, sin embargo, alcanza su mayor ventaja en el ítem 12 (*Si consigo hacer amistades duraderas es por mi esfuerzo en ser amable, paciente y tolerante*), en el que el valor de su media es de 3.86 y la del grupo control 3.59.

Tabla 121.

Medias por ítems de la categoría “Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo”. Posttest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
4	<i>Si he conseguido llevarme bien con mis padres se ha debido al esfuerzo que he puesto en comprenderles.</i>	Experimental	50	3.30	1.23
		Control	76	3.19	1.21
12	<i>Si consigo hacer amistades duraderas es por mi esfuerzo en ser amable, paciente y tolerante.</i>	Experimental	50	3.86	1.03
		Control	76	3.59	1.09
31	<i>En mi caso, si me he llevado bien con gente de mi edad, pero del otro sexo, ha sido sobre todo por mi esfuerzo.</i>	Experimental	50	3.20	1.14
		Control	76	3.22	1.09
38	<i>En mi caso, el haber conseguido hacer una amistad ha dependido del empeño que haya puesto en ello.</i>	Experimental	50	3.56	0.88
		Control	76	3.30	1.10
55	<i>Si he conseguido que mis amigos me duren ha sido porque me he esforzado en conseguirlo.</i>	Experimental	50	3.20	1.08
		Control	76	3.48	1.17
66	<i>Si alguna vez me he llevado bien con algún profesor ha sido porque he puesto mucho interés en ello.</i>	Experimental	50	3.04	1.19
		Control	76	3.02	1.05

2.1.10. Externalización del éxito en las relaciones interpersonales.

El análisis descriptivo de la categoría comienza con una tabla con los resultados de medias y desviaciones típicas por ítems en la fase de evaluación pretest. En la categoría *Externalización del éxito en las relaciones interpersonales* el grupo experimental aventaja al control en todos los ítems. En el ítem 45 (*En mi caso, Si me he llevado bien con personas de mi edad, pero del otro sexo ha sido principalmente por suerte*) la diferencia es sólo de 0.09, pero esta distancia se hace más clara en el resto de los ítems, siendo mayormente destacada en el número 1 (*Frecuentemente, mi buena suerte ha sido la causa de que me haya llevado bien con los profesores*), con una media para el experimental de 2.56 y para el control de 2.11.

Tabla 122.
Medias por ítems de la categoría “Externalización del éxito en las relaciones interpersonales”.
Pretest.

nº	Ítem	Grupo	N	M	DT
1	<i>Frecuentemente, mi buena suerte ha sido la causa de que me haya llevado bien con los profesores.</i>	Experimental	50	2.56	1.10
		Control	76	2.11	1.07
15	<i>La mayoría de las veces en que he conseguido entablar amistades ha sido por causalidad.</i>	Experimental	50	2.72	1.21
		Control	76	2.36	1.25
24	<i>Cosas que han ocurrido por causalidad han sido con frecuencia las que me han ayudado a llevarme bien con mis padres.</i>	Experimental	50	2.80	1.32
		Control	76	2.55	1.12
41	<i>Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía.</i>	Experimental	50	2.78	1.18
		Control	76	2.60	1.20
45	<i>En mi caso, Si me he llevado bien con personas de mi edad, pero del otro sexo ha sido principalmente por suerte.</i>	Experimental	50	2.26	1.10
		Control	76	2.17	1.03
61	<i>Conseguir amigos no es cuestión de que yo quiera tenerlos: normalmente creo que mi éxito se debe a la suerte.</i>	Experimental	50	2.30	1.26
		Control	76	2.09	1.07

Los resultados descriptivos de la fase posttest son expuestos a continuación para el factor *Externalización del éxito en las relaciones interpersonales*. En cuanto a la *Externalización del éxito en las relaciones interpersonales*, el grupo experimental, con

clara superioridad en el pretest, ha disminuido la ventaja sobre el control. En oposición a resultados anteriores, ahora el grupo control obtiene mayor puntuación media que el experimental en los ítems 1 (*Frecuentemente, mi buena suerte ha sido la causa de que me haya llevado bien con los profesores*), 41 (*Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía*) y 61 (*Conseguir amigos no es cuestión de que yo quiera tenerlos: normalmente creo que mi éxito se debe a la suerte*), donde las diferencias sobre el grupo experimental son de 0.11, 0.03 y 0.12 puntos respectivamente. Sin embargo, la mayor diferencia de puntuaciones aparece en el ítem 15 (*La mayoría de las veces en que he conseguido entablar amistades ha sido por causalidad*), en el que el grupo experimental obtiene una media más alta, de 2.72 puntos, que el grupo control con 2.42.

Tabla 123.

Medias por ítems de la categoría "Externalización del éxito en las relaciones interpersonales".
Postest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Frecuentemente, mi buena suerte ha sido la causa de que me haya llevado bien con los profesores.</i>	Experimental	50	2.36	1.12
		Control	76	2.47	1.13
15	<i>La mayoría de las veces en que he conseguido entablar amistades ha sido por causalidad.</i>	Experimental	50	2.72	1.38
		Control	76	2.42	1.16
24	<i>Cosas que han ocurrido por causalidad han sido con frecuencia las que me han ayudado a llevarme bien con mis padres.</i>	Experimental	50	2.90	1.21
		Control	76	2.73	1.11
41	<i>Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía.</i>	Experimental	50	2.66	1.08
		Control	76	2.69	1.11
45	<i>En mi caso, Si me he llevado bien con personas de mi edad, pero del otro sexo ha sido principalmente por suerte.</i>	Experimental	50	2.36	1.13
		Control	76	2.22	1.07
61	<i>Conseguir amigos no es cuestión de que yo quiera tenerlos: normalmente creo que mi éxito se debe a la suerte.</i>	Experimental	50	2.28	1.24
		Control	76	2.40	1.08

2.1.11. Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.

Previo al comentario de los resultados descriptivos más destacados, se recogen en la siguiente tabla todos los datos obtenidos de la evaluación pretest en *Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad*. En general, y tras una primera

observación por ítems, se percibe una clara mayor *Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad* en el grupo experimental, rompiéndose únicamente esta tendencia en el ítem 48 (*Cuando he podido entenderme con alguien se ha debido a mi facilidad para el trato con las personas*), donde las medias son de 3.36 para el grupo experimental y de 3.40 para el control. Por el contrario, las diferencias son mayores en el resto de ítems a favor del grupo experimental y más especialmente en el ítem número 67 (*Considero que el haberme llevado bien con alguien ha sido cuestión de habilidad*), con 3.28 para el grupo experimental y 2.84 para el control.

Tabla 124.

Medias por ítems de la categoría “Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad”.Pretest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
18	<i>Si tengo amigos puedo decir que es gracias a mi diplomacia, a que sé llevarles.</i>	Experimental	50	3.00	1.16
		Control	76	2.65	1.21
25	<i>Cuando he podido entenderme con algún profesor se ha debido, sobre todo, a mi capacidad para el trato con los demás.</i>	Experimental	50	3.56	0.95
		Control	76	3.28	0.87
39	<i>Frecuentemente, gracias a mi habilidad para las relaciones he podido conseguir buenos amigos.</i>	Experimental	50	3.90	0.93
		Control	76	3.60	1.07
48	<i>Cuando he podido entenderme con alguien se ha debido a mi facilidad para el trato con las personas.</i>	Experimental	50	3.36	1.15
		Control	76	3.40	1.02
67	<i>Considero que el haberme llevado bien con alguien ha sido cuestión de habilidad.</i>	Experimental	50	3.28	1.19
		Control	76	2.84	1.09
41	<i>Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía.</i>	Experimental	50	2.78	1.18
		Control	76	2.60	1.20

En la fase postest, las diferencias de medias en ambos grupos muestrales para cada uno de los seis ítems de la categoría se analizan a continuación. El grupo control sigue mostrando, en la etapa postest, menores puntuaciones medias por ítem en *Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad* que el grupo experimental. Únicamente presenta una ligera ventaja en el ítem 41 (*Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía*), con 2.69 puntos frente a los 2.66 del grupo

experimental. Éste, sin embargo, muestra ahora su menor diferencia respecto al control en el ítem 67, en el que saca sólo 0.13 puntos más. Por el contrario, la disparidad de puntuaciones es más acusada en el ítem 25 (*Cuando he podido entenderme con algún profesor se ha debido, sobre todo, a mi capacidad para el trato con los demás*), donde el grupo experimental alcanza los 3.68 puntos y el control obtiene 3.14.

Tabla 125.

Medias por ítems de la categoría “Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad”. Postest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
18	<i>Si tengo amigos puedo decir que es gracias a mi diplomacia, a que sé llevarles.</i>	Experimental	50	3.02	1.09
		Control	76	2.81	1.26
25	<i>Cuando he podido entenderme con algún profesor se ha debido, sobre todo, a mi capacidad para el trato con los demás.</i>	Experimental	50	3.68	0.91
		Control	76	3.14	0.97
39	<i>Frecuentemente, gracias a mi habilidad para las relaciones he podido conseguir buenos amigos.</i>	Experimental	50	3.76	1.07
		Control	76	3.48	1.10
48	<i>Cuando he podido entenderme con alguien se ha debido a mi facilidad para el trato con las personas.</i>	Experimental	50	3.46	1.03
		Control	76	3.31	0.96
67	<i>Considero que el haberme llevado bien con alguien ha sido cuestión de habilidad.</i>	Experimental	50	3.14	0.98
		Control	76	3.01	1.08
41	<i>Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía.</i>	Experimental	50	2.66	1.08
		Control	76	2.69	1.11

2.1.12. Externalización del fracaso.

Para finalizar, se exponen la tabla y análisis descriptivo pretest del último factor de primer orden dentro de la variable *Estilos atributivos*, *Externalización del fracaso*. En la categoría “*Externalización del fracaso*” las puntuaciones están, en general, bastante igualadas. El grupo control marca la mayor ventaja frente al experimental en el ítem 46 (*Haga lo que haga, hay gente a la que le caigo bien*), donde este último obtiene una media de 3.46 y el control de 3.72. El control también supera al experimental, aunque muy ligeramente, en los ítems 35 y 43. Por otro lado, la mayor diferencia del experimental sobre el control está en el ítem 50 (*Si no he tenido amigos*

ha sido porque no me he encontrado con las personas adecuadas), en el que ambos puntúan 2.74 y 2.56 respectivamente.

Tabla 126.
Medias por ítems de la categoría “Externalización del fracaso”. Pretest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
22	<i>La mayoría de las veces, si mis relaciones con los demás no han ido bien, ha sido porque ellos no se han esforzado en conocerme realmente.</i>	Experimental	50	3.04	1.04
		Control	76	2.90	1.09
32	<i>Roces involuntarios han sido, con frecuencia, los responsables de que mis relaciones con los demás hayan fracasado.</i>	Experimental	50	2.26	1.10
		Control	76	2.26	1.18
35	<i>Mis dificultades con los amigos han comenzado, a menudo, con comentarios que, por casualidad, han sido mal interpretados.</i>	Experimental	50	2.62	1.27
		Control	76	2.76	1.10
43	<i>Me es casi imposible comprender por que desagrado a algunas personas.</i>	Experimental	50	3.04	1.08
		Control	76	3.09	1.16
46	<i>Haga lo que haga, hay gente a la que le caigo bien.</i>	Experimental	50	3.46	1.21
		Control	76	3.72	1.05
50	<i>Si no he tenido amigos ha sido porque no me he encontrado con las personas adecuadas.</i>	Experimental	50	2.74	1.35
		Control	76	2.56	1.24
58	<i>La antipatía que algunos chicos/as parecen sentir por mí es la principal causa de que mis relaciones con ellos no marchen bien.</i>	Experimental	50	3.04	1.32
		Control	76	3.01	1.27

Los resultados posttest se reflejan a continuación distribuidos por grupos dentro de cada ítem de la categoría. En la evaluación posttest las puntuaciones medias de ambos grupos muestrales en cuanto a la *Externalización del fracaso* siguen bastante igualadas. De hecho, en los ítems 46 (*Haga lo que haga, hay gente a la que le caigo bien*) y 58 (*La antipatía que algunos chicos/as parecen sentir por mí es la principal causa de que mis relaciones con ellos no marchen bien*), los valores medios de 3.56 y 3.06 en cada enunciado son idénticos para los dos grupos. Dentro de los cinco ítems restantes, el grupo control obtiene mayores puntuaciones en dos de ellos: en el 32 con una diferencia de 0.06, y en el 35 (*Mis dificultades con los amigos han comenzado, a menudo, con comentarios que, por casualidad, han sido mal interpretados*), donde el que el grupo control puntúa 3.03 y el experimental 2.72. Por otro lado, este último aventaja al grupo

control en los ítems 22, 43 y 50 con ligeras diferencias de 0.10, 0.09 y 0.16 puntos respectivamente.

Tabla 127.

Medias por ítems de la categoría “Externalización del fracaso”. Posttest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
22	<i>La mayoría de las veces, si mis relaciones con los demás no han ido bien, ha sido porque ellos no se han esforzado en conocerme realmente.</i>	Experimental	50	3.06	1.03
		Control	76	2.96	1.05
32	<i>Roces involuntarios han sido, con frecuencia, los responsables de que mis relaciones con los demás hayan fracasado.</i>	Experimental	50	2.40	1.14
		Control	76	2.46	1.11
35	<i>Mis dificultades con los amigos han comenzado, a menudo, con comentarios que, por casualidad, han sido mal interpretados.</i>	Experimental	50	2.72	1.10
		Control	76	3.03	1.20
43	<i>Me es casi imposible comprender por que desagrado a algunas personas.</i>	Experimental	50	3.26	1.13
		Control	76	3.17	1.14
46	<i>Haga lo que haga, hay gente a la que le caigo bien.</i>	Experimental	50	3.56	1.01
		Control	76	3.56	1.02
50	<i>Si no he tenido amigos ha sido porque no me he encontrado con las personas adecuadas.</i>	Experimental	50	2.80	1.35
		Control	76	2.64	1.25
58	<i>La antipatía que algunos chicos/as parecen sentir por mí es la principal causa de que mis relaciones con ellos no marchen bien.</i>	Experimental	50	3.06	1.31
		Control	76	3.06	1.17

2.2. Análisis de diferencias en Estilo Atributivo.

2.2.1. Análisis de diferencias inter-grupo.

Se ha llevado a cabo el análisis de diferencias entre el grupo experimental y el control en cada uno de los 17 factores de la variable *Estilo atributivo*. Los resultados se exponen en las tablas 128 y 129 que recogen las áreas de logros académicos e interpersonal respectivamente.

Tabla 128.

Análisis de diferencias inter-grupo en el área de los logros académicos de la variable Estilo atributivo. Pretest y postest.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
EIRA	Pretest	Experimental	50	19.24	5.68	1.860	.066	.342
		Control	76	17.34	5.48			
	Postest	Experimental	50	19.64	6.19	0.683	.496	.124
		Control	76	18.92	5.50			
AFAFE	Pretest	Experimental	50	21.62	4.93	0.751	.454	.137
		Control	76	20.92	5.22			
	Postest	Experimental	50	21.88	5.27	1.704	.091	.311
		Control	76	20.26	5.16			
AEA H	Pretest	Experimental	50	19.88	4.66	1.947	.054	.356
		Control	76	18.07	5.33			
	Postest	Experimental	50	19.82	4.67	1.403	.163	.257
		Control	76	18.64	4.55			
AFP	Pretest	Experimental	50	15.16	5.64	3.656***	.000	.667
		Control	76	11.86	4.42			
	Postest	Experimental	50	15.50	4.92	2.331*	.021	.426
		Control	76	13.32	5.23			
AEE	Pretest	Experimental	50	23.74	4.50	-0.241	.810	-.041
		Control	76	23.94	5.05			
	Postest	Experimental	50	23.42	4.72	0.518	.606	.095
		Control	76	22.97	4.74			
EFAMA	Pretest	Experimental	50	14.90	4.64	0.792	.430	.147
		Control	76	14.28	3.93			
	Postest	Experimental	50	15.14	4.44	0.010	.154	.002
		Control	76	15.13	4.46			
AFH	Pretest	Experimental	50	10.94	4.46	1.521	.131	.279
		Control	76	9.77	4.01			
	Postest	Experimental	50	11.12	4.28	1.433	.154	.262
		Control	76	10.10	3.60			
ILA	Pretest	Experimental	50	60.24	15.72	2.535*	.013	.473
		Control	76	53.27	14.06			
	Postest	Experimental	50	61.40	15.15	1.407	.162	.257
		Control	76	57.48	15.34			
IFVE	Pretest	Experimental	50	39.56	10.24	-1.684	.095	-.306
		Control	76	42.76	10.57			
	Postest	Experimental	50	39.24	11.32	-0.263	.793	-.048
		Control	76	39.80	12.02			
IELA	Pretest	Experimental	50	43.62	7.69	1.125	.263	.205
		Control	76	42.02	7.89			
	Postest	Experimental	50	43.24	7.86	1.163	.247	.213
		Control	76	41.61	7.51			

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

Nota: EIRA= Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito. AFAFE= Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. AEAH= Atribución del éxito académico a la habilidad. AFP= Atribución del fracaso al profesor. AEE= Atribución del éxito al esfuerzo. EFAMA= Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. AFH= Atribución del fracaso a la falta de habilidad. ILA= Indefensión en los logros académicos. IFVE= Internalización del fracaso v. externalización del mismo en los logros académicos. IELA= Internalización del éxito en los logros académicos.

Tabla 129.

Análisis de diferencias inter-grupo en el área de las relaciones interpersonales de la variable Estilo atributivo. Pretest y postest.

Variable	Evaluación	Grupo	N	M	DT	t	Sig.	d
IFR	Pretest	Experimental	50	17.24	6.07	1.076	.284	.197
		Control	76	16.23	4.38			
	Postest	Experimental	50	17.78	5.38	0.185	.854	.035
		Control	76	17.60	4.86			
AERE	Pretest	Experimental	50	20.18	4.22	-0.143	.887	-.024
		Control	76	20.28	4.19			
	Postest	Experimental	50	20.16	4.49	0.412	.681	.078
		Control	76	19.82	4.27			
ERI	Pretest	Experimental	50	15.42	4.47	1.912	.059	.356
		Control	76	13.90	4.13			
	Postest	Experimental	50	15.28	4.44	0.411	.682	.075
		Control	76	14.96	4.15			
AERH	Pretest	Experimental	50	20.32	3.34	1.715	.089	.314
		Control	76	19.19	3.74			
	Postest	Experimental	50	20.40	3.69	1.943	.054	.356
		Control	76	19.07	3.76			
EF	Pretest	Experimental	50	20.20	4.77	-0.165	.869	-.028
		Control	76	20.32	3.94			
	Postest	Experimental	50	20.86	4.41	-0.061	.952	-.009
		Control	76	20.90	4.16			
IRI	Pretest	Experimental	50	57.76	9.73	1.217	.226	.222
		Control	76	55.76	8.51			
	Postest	Experimental	50	59.04	10.30	0.807	.421	.147
		Control	76	57.59	9.54			
IER	Pretest	Experimental	50	35.60	7.13	1.193	.235	.218
		Control	76	34.19	5.97			
	Postest	Experimental	50	35.44	6.89	5.330	.595	.098
		Control	76	34.78	6.57			

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

Nota: IFR= Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales. AERE= Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo. ERI= Externalización del éxito en las relaciones interpersonales. AERH= Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. EF= Externalización del fracaso. IRI= Indefensión en las relaciones interpersonales. IER= Internalización del éxito en las relaciones interpersonales.

El análisis por factores de las diferencias inter-grupo en el *Estilo de Atribución* muestra varios resultados relevantes. En primer lugar existe una elevada diferencia significativa ($p<.001$) en cuanto a la *Atribución del fracaso al profesor* en la evaluación pretest. Con una significación de .00, el grupo experimental obtiene una más alta puntuación, de 15.16, frente al valor de 11.86 del grupo control. En el momento postest esta disparidad sigue siendo significativa aunque en menor medida ($p<.05$), con una media de 15.50 en el grupo experimental y de 13.32 en el control. Por otro lado, se aprecia una significativa y moderada ($p<.05$) mayor *Indefensión en los logros*

académicos en el grupo experimental, durante el momento pretest, con un valor medio de 60.24 frente a los 53.27 puntos del grupo control. Esta diferencia, que no será tan importante al analizar la evaluación postest, puede ser, en parte, debida a la observada en la anterior categoría, puesto que la *Indefensión en los logros académicos* es un factor de segundo orden que engloba a la *Atribución del fracaso al profesor*.

Por otro lado, se observan varias tendencias a la significación de las diferencias inter-grupo, sobre todo dentro de la evaluación pretest. En referencia ésta y con una significación de .066, el grupo experimental presenta mayores niveles de *Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito* y también de *Atribución del éxito académico a la habilidad*, debido a un valor de significación, en este caso, de .054. También este grupo presenta una mayor *Externalización del éxito en las relaciones interpersonales* y un más bajo nivel en el factor de segundo orden *Internalización del fracaso v. Externalización del mismo en los logros académicos*, con significaciones de .059 y .095 respectivamente. En la fase pretest existe una tendencia, en el mismo grupo experimental, a una mayor *Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad* con respecto al grupo control. En el postest ocurre lo mismo pero de manera más acusada, puesto que la significación oscila del valor .089 al .054. Por último, la evaluación postest revela también una tendencia a la superioridad del grupo experimental sobre el control, en este caso en la categoría *Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo* bajo una significación de .091.

2.2.2. Análisis de diferencias intra-grupo.

En primer lugar se exponen los datos del análisis de diferencias intra-grupo en el conjunto de sujetos experimental. El análisis de diferencias intra-grupo, en los sujetos experimentales, no revela ninguna diferencia significativa de medias entre los resultados pretest y los postest en ninguna de las categorías de la variable *Estilo de Atribución*. Los datos quedan recogidos en las siguientes tablas 130 y 131 referentes al área de los logros académicos y al de las relaciones interpersonales de la variable, respectivamente.

Tabla 130.

Análisis de diferencias intra-grupo en el área de los logros académicos de la variable Estilo atributivo. Grupo experimental.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
EIRA	Pretest	50	19.24	5.68	-0.729	.470	-.067
	Postest	50	19.64	6.19			
AFAFE	Pretest	50	21.62	4.93	-0.462	.646	-.051
	Postest	50	21.88	5.27			
AEAH	Pretest	50	19.88	4.66	0.110	.913	.013
	Postest	50	19.82	4.67			
AFP	Pretest	50	15.16	5.64	-0.572	.570	-.064
	Postest	50	15.50	4.92			
AEE	Pretest	50	23.74	4.50	0.704	.485	.069
	Postest	50	23.42	4.72			
EFAMA	Pretest	50	14.90	4.64	-0.502	.618	-.053
	Postest	50	15.14	4.44			
AFH	Pretest	50	10.94	4.46	-0.462	.646	-.041
	Postest	50	11.12	4.28			
ILA	Pretest	50	60.24	15.72	-0.852	.399	-.075
	Postest	50	61.40	15.15			
IFVE	Pretest	50	39.56	10.24	0.319	.751	.030
	Postest	50	39.24	11.32			
IELA	Pretest	50	43.62	7.69	0.528	.600	.049
	Postest	50	43.24	7.86			

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

Nota: EIRA= Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito. AFAFE= Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. AEAH= Atribución del éxito académico a la habilidad. AFP= Atribución del fracaso al profesor. AEE= Atribución del éxito al esfuerzo. EFAMA= Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. AFH= Atribución del fracaso a la falta de habilidad. ILA= Indefensión en los logros académicos. IFVE= Internalización del fracaso v. externalización del mismo en los logros académicos. IELA= Internalización del éxito en los logros académicos.

Tabla 131.

Análisis de diferencias intra-grupo en el área de las relaciones interpersonales de la variable Estilo atributivo. Grupo experimental.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
IFR	Pretest	50	17.24	6.07	-1.093	.280	-.094
	Postest	50	17.78	5.38			
AERE	Pretest	50	20.18	4.22	0.035	.972	.005
	Postest	50	20.16	4.49			
ERI	Pretest	50	15.42	4.47	0.306	.761	.031
	Postest	50	15.28	4.44			
AERH	Pretest	50	20.32	3.34	-0.175	.862	-.023
	Postest	50	20.40	3.69			
EF	Pretest	50	20.20	4.77	-1.057	.296	-.144
	Postest	50	20.86	4.41			
IRI	Pretest	50	57.76	9.73	-1.205	.234	-.128
	Postest	50	59.04	10.30			
IER	Pretest	50	35.60	7.13	0.189	.851	.023
	Postest	50	35.44	6.89			

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

Nota: IFR= Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales. AERE= Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo. ERI= Externalización del éxito en las relaciones interpersonales. AERH= Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. EF= Externalización del fracaso. IRI= Indefensión en las relaciones interpersonales. IER= Internalización del éxito en las relaciones interpersonales.

En las tablas 132 y 133 de análisis del grupo control se pueden observar algunas diferencias significativas entre el momento de evaluación pretest y el postest.

El análisis intra-grupo llevado a cabo en el conjunto de sujetos control muestra varios resultados de interés, aunque de efecto débil. Por un lado, en el área de los logros académicos los factores de segundo orden *Indefensión en los logros académicos e Internalización del fracaso v. externalización del mismo en los logros académicos* presentan diferencias significativas ($p < .01$) entre el pretest y el postest, con un aumento de la puntuación en el primer caso (de 53.27 a 57.48) y un descenso de la misma en el segundo (de 42.76 a 39.80). Desglosando estos datos mediante la observación de los factores de primer orden, se encuentran hasta cinco resultados destacados. Los más importantes son las diferencias significativas ($p < .001$) encontradas en las categorías *Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito* y *Atribución del fracaso al profesor* donde el valor medio se eleva en ambos casos entre el momento pretest y el postest. La *Atribución del éxito al esfuerzo* disminuye significativamente ($p < .01$) entre las dos evaluaciones y, de manera menos destacada ($p < .05$) la *Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo* baja y la *Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte* sube.

En el ámbito de la atribución en referencia a las relaciones interpersonales, el factor de segundo orden *Indefensión en las relaciones interpersonales* sufre un significativo aumento ($p < .05$), con 55.76 puntos en el pretest que se elevan a 57.59 en el postest. De forma algo más detallada, el factor de primer orden *Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales* experimenta una subida significativa ($p < .01$), entre ambos momentos de evaluación, al igual que la *Externalización del éxito en las relaciones interpersonales* que aumenta más atenuadamente ($p < .05$).

Tabla 132.

Análisis de diferencias intra-grupo en el área de los logros académicos de la variable Estilo atributivo. Grupo control.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
EIRA	Pretest	76	17.34	5.48	-3.815***	.000	-.288
	Postest	76	18.92	5.50			
AFAFE	Pretest	76	20.92	5.22	2.029*	.046	.127
	Postest	76	20.26	5.16			
AEAHA	Pretest	76	18.07	5.33	-1.427	.158	-.115
	Postest	76	18.64	4.55			
AFP	Pretest	76	11.86	4.42	-3.763***	.000	-.301
	Postest	76	13.32	5.23			
AEE	Pretest	76	23.94	5.05	3.420**	.001	.198
	Postest	76	22.97	4.74			
EFAMA	Pretest	76	14.28	3.93	-2.119*	.037	-.202
	Postest	76	15.13	4.46			
AFH	Pretest	76	9.77	4.01	-0.984	.328	-.086
	Postest	76	10.10	3.60			
ILA	Pretest	76	53.27	14.06	-3.485**	.001	-.286
	Postest	76	57.48	15.34			
IFVE	Pretest	76	42.76	10.57	3.295**	.002	.261
	Postest	76	39.80	12.02			
IELA	Pretest	76	42.02	7.89	0.709	.480	.053
	Postest	76	41.61	7.51			

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

Nota: EIRA= Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito. AFAFE= Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. AEAHA= Atribución del éxito académico a la habilidad. AFP= Atribución del fracaso al profesor. AEE= Atribución del éxito al esfuerzo. EFAMA= Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. AFH= Atribución del fracaso a la falta de habilidad. ILA= Indefensión en los logros académicos. IFVE= Internalización del fracaso v. externalización del mismo en los logros académicos. IELA= Internalización del éxito en los logros académicos.

Tabla 133.

Análisis de diferencias intra-grupo en el área de las relaciones interpersonales de la variable Estilo atributivo. Grupo control.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
IFR	Pretest	76	16.23	4.38	-3.456**	.001	-.296
	Postest	76	17.60	4.86			
AERE	Pretest	76	20.28	4.19	1.056	.295	.109
	Postest	76	19.82	4.27			
ERI	Pretest	76	13.90	4.13	-2.506*	.014	-.256
	Postest	76	14.96	4.15			
AERH	Pretest	76	19.19	3.74	0.365	.716	.032
	Postest	76	19.07	3.76			
EF	Pretest	76	20.32	3.94	-1.515	.134	-.143
	Postest	76	20.90	4.16			
IRI	Pretest	76	55.76	8.51	-2.465*	.016	-.202
	Postest	76	57.59	9.54			
IER	Pretest	76	34.19	5.97	-0.921	.360	-.094
	Postest	76	34.78	6.57			

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

Nota: IFR= Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales. AERE= Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo. ERI= Externalización del éxito en las relaciones interpersonales. AERH= Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. EF= Externalización del fracaso. IRI= Indefensión en las relaciones interpersonales. IER= Internalización del éxito en las relaciones interpersonales.

2.3. Conclusiones en la variable *Estilo atributivo*.

En referencia a la variable de *Estilo atributivo*, el grupo experimental obtiene puntuaciones semejantes en ambos momentos de evaluación, no pudiéndose observar diferencias estadísticamente significativas intra-grupo entre el pretest y el postest. Sin embargo, sí puede hablarse de ciertas diferencias significativas inter-grupo en algunos factores como la *Indefensión en los logros académicos*, donde el grupo experimental puntúa por encima del control durante la fase pretest. Pero, sobre todo, la discriminación más importante ocurre en el factor *Atribución del fracaso al profesor*, obteniendo el grupo experimental un resultado destacadamente por encima del control en las dos fases de evaluación, pero muy especialmente en el pretest.

Por su parte, en el grupo control sí que se observa un cierto número de diferencias significativas intra-grupo. En el área de la atribución referente a las relaciones interpersonales, la puntuación en el factor de segundo orden *Indefensión en las relaciones interpersonales* aumenta, aunque de manera menos acusada que en la dimensión de primer orden a la que incluye, *Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales*. También se observa un incremento en los niveles de *Externalización del éxito en las relaciones interpersonales*. En cuanto al ámbito académico, en el grupo control se elevan los valores medios de *Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito y de Atribución del fracaso al profesor*. A su vez, la *Atribución del éxito al esfuerzo* disminuye, así como también en menor medida la *Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo*. La *Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte* sufre además un ascenso, lo que, unido a lo anterior, provoca que dos grandes factores de segundo orden, la *Indefensión en los logros académicos* y la *Internalización del fracaso v. externalización del mismo en los logros académicos* registren cambios significativos entre el pretest y el postest, con un incremento del primero y un descenso en la puntuación del segundo.

3. Resultados en la variable apoyo social percibido.

Introducción.

Para analizar los resultados de la variable *Apoyo social percibido* se han considerado las respuestas dadas por cada sujeto, dentro de la “Escala de Apoyo social percibido” (Scholte, van Lieshout y van Aken, 2001), en referencia a algunas de sus figuras sociales significativas: los padres, el/la mejor amigo/a y el novio/a. Se evalúa el apoyo que prestan dichos referentes en estas cuatro dimensiones:

- Apoyo emocional.
- Respeto por la autonomía.
- Apoyo informacional.
- Convergencia de metas y aceptación como persona.

Al comienzo, son analizados los resultados descriptivos de las categorías, es decir, las medias y desviaciones típicas en cada uno de los ítems de los grupos control y experimental. Estos valores se van a presentar en una tabla independiente por factor a la que se adjunta una explicación de la misma. En esta última aparecen las observaciones más sobresalientes en referencia a los valores medios por ítem y a las diferencias entre los mismos en función del grupo muestral.

En un segundo apartado, se expone el análisis de diferencias inter-grupo. Al principio se presenta una tabla donde quedan reflejadas la media y la desviación típica de cada uno de los grupos en las diferentes categorías, incluyendo también los resultados por evaluaciones pre y postest. A mayores de estos descriptivos, se añade el valor de la significación en función del índice t o del índice U , según que en cada categoría se cumplan o no los supuestos paramétricos. El índice d de Cohen acompaña a estas cifras para informar del tamaño del efecto de las diferencias. En los comentarios posteriores a la tabla se recogerán los resultados que, por su significación, puedan ser relevantes para las conclusiones de la investigación.

Aparte de las diferencias inter-grupo, se incluyen también las intra-grupo en los dos conjuntos muestrales. Estos datos quedan reflejados en tablas independientes para

las divisiones experimental y control. Nuevamente, aparecen los descriptivos media y desviación típica, pero ahora haciendo referencia a los momentos de evaluación pre y postest. Se suma también a la tabla, para el propio análisis de diferencias, el índice t o el Z (dependiendo del factor), su significación y el d de Cohen. En caso de observarse diferencias significativas, entre el momento pretest y el postest dentro del algún grupo muestral, serán recogidas a continuación de cada tabla indicando la categoría en la que aparecen.

Finalmente, se añade un último punto que incluye las conclusiones del análisis de datos en la variable *Apoyo social percibido*, recopilando los resultados más relevantes observados en las pruebas descriptivas, inter-grupo e intra-grupo anteriormente comentadas.

3.1. Análisis descriptivos de los resultados en Apoyo Social Percibido.

En la variable *Apoyo social percibido* no se han corregido para el análisis por ítems (que no para el de categorías) la puntuación de aquellos enunciados formulados de forma inversa. Por lo que, al contrario que en el resto de variables, los datos reflejados son exactamente los respondidos por la muestra, hecho que se ha tenido en cuenta a la hora de comentar los resultados.

3.1.1. Apoyo emocional de los padres.

En la fase de evaluación pretest, los grupos experimental y control obtienen las siguientes medias y desviaciones típicas por ítem reflejadas en la tabla 134 referente a la categoría *Apoyo emocional de los padres*. En cuanto al *Apoyo emocional de los padres* en la evaluación pretest, el grupo experimental obtiene mayores niveles en seis de los nueve ítems de la categoría. Los pares de medias en cada ítem están bastante igualados por lo que las diferencias entre el grupo control y el experimental no son muy elevadas. Merece comentario la ventaja del grupo control en dos de los ítems en los que es superior, aparte del número 19: el ítem 1 (*Me demuestra que me quiere*), donde las medias del grupo experimental y control son 4.43 y 4.64 respectivamente, y el ítem 5 (*Me ridiculiza, me humilla, me pone en evidencia*), en el que el grupo control obtiene 1.42 puntos y el experimental 1.62. Por otro lado, la mayor superioridad del grupo

experimental se aprecia en el ítem 10 (*Me demuestra que me admira*), en el que el primero presenta una media de 4.10 frente a los 3.85 puntos del grupo control.

Tabla 134.

Medias por ítems de la categoría "Apoyo emocional de los padres". Pretest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Me demuestra que me quiere.</i>	Experimental	50	4.43	0.94
		Control	76	4.64	0.74
5	<i>Me ridiculiza, me humilla, me pone en evidencia.</i>	Experimental	50	1.62	1.08
		Control	76	1.42	0.75
6	<i>Critica todo lo que hago.</i>	Experimental	50	1.90	1.32
		Control	76	1.94	1.01
10	<i>Me demuestra que me admira.</i>	Experimental	50	4.10	1.07
		Control	76	3.85	1.17
14	<i>Me siento desilusionado/a o engañado/a por esa persona.</i>	Experimental	50	1.56	0.95
		Control	76	1.61	0.97
15	<i>Me acepta como soy.</i>	Experimental	50	4.54	0.90
		Control	76	4.50	0.87
19	<i>Me apoya en todo lo que hago.</i>	Experimental	50	4.18	1.13
		Control	76	4.22	0.98
23	<i>Puedo fiarme de esa persona.</i>	Experimental	50	4.66	0.74
		Control	76	4.64	0.79
24	<i>Me trata mal (castigo, indiferencia, broncas, etc.).</i>	Experimental	50	1.90	1.05
		Control	76	1.96	1.12

En el momento postest, las medias y desviaciones típicas por ítems de la categoría *Apoyo emocional de los padres* toman los siguientes valores expuestos a continuación en la tabla 135. En cuanto al *Apoyo emocional de los padres*, el grupo control obtiene ventaja frente al experimental en cuatro de los nueve ítems de la categoría: el 1, el 5, el 6 y el 19. Esta diferencia se torna importante, frente al total de enunciados, en los ítems 5 (*Me ridiculiza, me humilla, me pone en evidencia*) y 6 (*Critica todo lo que hago*), con 1.86 puntos frente 1.52 en el primer caso y 2.28 contra 2.03 en el segundo. Por otro lado, y de entre los ítems en los que el grupo experimental se muestra superior, es el número 24 (*Me trata mal: castigo, indiferencia, broncas, etc.*) en el que existe mayor discriminación entre grupos, con 1.84 puntos para el grupo experimental y 2.03 para el control.

Tabla 135.

Medias por ítems de la categoría “Apoyo emocional de los padres”. Postest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Me demuestra que me quiere.</i>	Experimental	50	4.38	0.80
		Control	76	4.46	0.85
5	<i>Me ridiculiza, me humilla, me pone en evidencia.</i>	Experimental	50	1.86	1.29
		Control	76	1.52	0.87
6	<i>Critica todo lo que hago.</i>	Experimental	50	2.28	1.34
		Control	76	2.03	1.10
10	<i>Me demuestra que me admira.</i>	Experimental	50	3.96	1.15
		Control	76	3.84	1.18
14	<i>Me siento desilusionado/a o engañado/a por esa persona.</i>	Experimental	50	1.64	0.96
		Control	76	1.73	1.06
15	<i>Me acepta como soy.</i>	Experimental	50	4.48	0.95
		Control	76	4.42	0.99
19	<i>Me apoya en todo lo que hago.</i>	Experimental	50	4.02	1.23
		Control	76	4.19	1.02
23	<i>Puedo fiarme de esa persona.</i>	Experimental	50	4.62	0.77
		Control	76	4.51	0.91
24	<i>Me trata mal (castigo, indiferencia, broncas, etc.).</i>	Experimental	50	1.84	0.95
		Control	76	2.03	1.14

3.1.2. Respeto por la autonomía de los padres.

La tabla que se presenta a continuación recoge las medias y desviaciones típicas de los grupos experimental y control en cada uno de los seis ítems de la categoría *Respeto por la autonomía de los padres* durante el momento pretest.

Tabla 136.

Medias por ítems de la categoría “Respeto por la autonomía de los padres”. Pretest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>Me ayuda a decidir por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	3.82	1.15
		Control	76	3.82	1.03
7	<i>Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	2.20	1.24
		Control	76	2.03	1.03
11	<i>Me ayuda a que experimente las cosas por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	3.60	1.35
		Control	76	3.80	0.93
16	<i>Impone reglas muy estrictas.</i>	Experimental	50	2.76	1.22
		Control	76	2.97	1.11
18	<i>Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	3.62	1.17
		Control	76	3.68	0.96
25	<i>Tengo que hacer exactamente lo que quiere.</i>	Experimental	50	2.58	1.19
		Control	76	2.65	1.19

En la categoría *Respeto por la autonomía* por parte de los padres hay un empate de puntuaciones medias en el ítem 2 y una supremacía del grupo control en tres de los cinco ítems restantes (7, 11 y 25). En el ítem 25 la diferencia es de sólo 0.07 puntos a favor del control. Sin embargo, en el ítem 7 (*Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a*) y en el 11 (*Me ayuda a que experimente las cosas por mí mismo/a*) el grupo control puntúa 2.03 y 3.80 respectivamente y el experimental 2.20 y 3.60. La diferencia más importante de medias se produce, en cualquier caso, en el ítem 16 (*Impone reglas muy estrictas*), con supremacía para el grupo experimental reflejada en una puntuación directa de 2.76 frente a los 2.97 puntos del grupo control.

En la fase posttest, la variación en los resultados de la categoría queda desarrollada a continuación de la siguiente tabla, en la que aparecen todos los valores descriptivos.

Tabla 137.

Medias por ítems de la categoría "Respeto por la autonomía de los padres". Posttest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>Me ayuda a decidir por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	3.72	1.19
		Control	76	3.76	1.10
7	<i>Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	2.28	1.27
		Control	76	2.11	1.08
11	<i>Me ayuda a que experimente las cosas por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	3.60	1.34
		Control	76	3.85	0.97
16	<i>Impone reglas muy estrictas.</i>	Experimental	50	3.00	1.27
		Control	76	3.19	1.17
18	<i>Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	3.44	1.23
		Control	76	3.60	0.99
25	<i>Tengo que hacer exactamente lo que quiere.</i>	Experimental	50	1.28	1.28
		Control	76	1.22	1.22

Tras la evaluación posttest, el grupo experimental presenta únicamente ventaja en el ítem 16 (*Impone reglas muy estrictas*) dentro de la categoría, obteniendo una puntuación directa de 3.00 frente a los 3.19 puntos del grupo control. En el resto de ítems, el grupo control se muestra superior y especialmente en los enunciados número 7 (*Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a*), con 2.11 puntos frente a los 2.28 del grupo experimental, y número 11 (*Me ayuda a que*

experimente las cosas por mí mismo/a), donde la puntuación del grupo experimental es de 3.60 y la del control de 3.85.

3.1.3. Apoyo informacional de los padres.

Al igual que en el resto de categorías, los resultados descriptivos de media y desviación típica en referencia a cada ítem del *Apoyo informacional de los padres* quedan recogidos en una tabla con las puntuaciones de ambos grupos, en este caso en el momento pretest.

Tabla 138.

Medias por ítems de la categoría “Apoyo informacional de los padres”. Pretest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
3	<i>Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	2.30	1.37
		Control	76	1.85	1.02
8	<i>No me explica por qué tengo que hacer o dejar de hacer las cosas.</i>	Experimental	50	2.42	1.38
		Control	76	2.48	1.28
12	<i>Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal.</i>	Experimental	50	4.16	0.93
		Control	76	4.31	0.91
17	<i>Miente para deshacerse de mí.</i>	Experimental	50	1.28	0.60
		Control	76	1.31	0.61
21	<i>Habla conmigo de lo que me preocupa o me interesa.</i>	Experimental	50	3.94	1.07
		Control	76	3.94	1.06
26	<i>Es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa de mí o lo que siente por mí.</i>	Experimental	50	1.80	1.08
		Control	76	1.77	1.05

En el análisis por ítems de la categoría *Apoyo informacional de los padres*, las medias de ambos grupos muestrales son iguales para el ítem 21 (*Habla conmigo de lo que me preocupa o me interesa*). El grupo experimental, por un lado, obtiene una ligera mayor puntuación en los ítems 8 y 17, con 0.06 y 0.03 puntos de ventaja respectivamente, y el grupo control lo supera en los tres ítems restantes. En el ítem 12 la diferencia asciende a los 0.15 puntos y en el ítem 3 (*Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida: religión, política y cuestiones sociales*) se hace mucho más notable, con 2.30 puntos para el grupo experimental y 1.85 para el control.

Los valores medios recogidos de cada uno de los seis ítems de la categoría, junto con sus desviaciones típicas, aparecen reflejados en la siguiente tabla para el postest.

Tabla 139.

Medias por ítems de la categoría “Apoyo informacional de los padres”. Postest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
3	<i>Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	2.04	1.12
		Control	76	2.19	1.22
8	<i>No me explica por qué tengo que hacer o dejar de hacer las cosas.</i>	Experimental	50	2.40	1.39
		Control	76	2.57	1.21
12	<i>Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal.</i>	Experimental	50	4.04	1.17
		Control	76	4.17	0.99
17	<i>Miente para deshacerse de mí.</i>	Experimental	50	1.28	0.72
		Control	76	1.42	0.77
21	<i>Habla conmigo de lo que me preocupa o me interesa.</i>	Experimental	50	3.98	0.99
		Control	76	3.88	1.09
26	<i>Es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa de mí o lo que siente por mí.</i>	Experimental	50	1.76	1.04
		Control	76	1.97	1.09

Durante la fase postest, y dentro de la categoría *Apoyo informacional de los padres*, el grupo control supera en puntuación media al experimental únicamente en el ítem 12 (*Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal*), donde obtiene un valor de 4.17 puntos frente a los 4.04 del grupo experimental. En el resto de enunciados, en los que el grupo experimental presenta un mayor nivel en referencia a dicha dimensión, la diferencia más importante ocurre en el ítem número 26 (*Es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa de mí o lo que siente por mí*), con 1.97 puntos para el grupo control y 1.76 para el experimental.

3.1.4. Convergencia de metas y aceptación como persona de los padres.

La tabla que aparece a continuación refleja los índices descriptivos por ítems de los grupos control y experimental, obtenidos durante la fase pretest, dentro de la categoría *Convergencia de metas y aceptación como persona de los padres*.

Tabla 140.

Medias por ítems de la categoría “Convergencia de metas y aceptación como persona de los padres”. Pretest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
4	<i>Critica lo que a mí me gusta (música, ropa, peinado...).</i>	Experimental	50	2.06	1.18
		Control	76	2.23	1.01
9	<i>Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas.</i>	Experimental	50	3.84	1.16
		Control	76	4.19	0.81
13	<i>Acepta mi forma de ser.</i>	Experimental	50	4.42	0.99
		Control	76	4.57	0.75
18	<i>Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	3.62	1.17
		Control	76	3,68	0.96
22	<i>Critica mi trato con los demás.</i>	Experimental	50	2.18	1.13
		Control	76	2.11	1.07
27	<i>Tenemos muchas discusiones sobre mi rendimiento escolar, mi futuro o mis posibilidades profesionales.</i>	Experimental	50	2.92	1.38
		Control	76	2.80	1.36

Observando los resultados de la categoría *Convergencia de metas y aceptación como persona de los padres* se aprecia un mayor valor, en el sentido de la categoría (aunque menor puntuación media), en el grupo experimental en referencia al ítem 4 (*Critica lo que a mí me gusta: música, ropa, peinado...*), con 2.06 puntos para este grupo y 2.23 para el control. Dentro del resto de ítems, la mayor ventaja del sector control se produce en el ítem 9 (*Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas*), con una media para el grupo experimental de 3.84 y para el control de 4.19

Los índices descriptivos de la fase postest se exponen a continuación en la tabla 139 con su correspondiente desarrollo, al igual que ocurre en el resto de categorías. La mayor diferencia de puntuaciones medias por ítem de la categoría *Convergencia de metas y aceptación como persona de los padres* en el postest, se da en el ítem 27 (*Tenemos muchas discusiones sobre mi rendimiento escolar, mi futuro o mis posibilidades profesionales*), donde el grupo experimental aventaja al control con 3.14 puntos frente a los 2.86 de este último. Aunque al ser un enunciado inverso, este resultado debe interpretarse como una superioridad del grupo control en referencia al experimental en el sentido de dicha dimensión. Igualmente, el grupo control obtiene mayores niveles en los ítems 13 (*Acepta mi forma de ser*), con 4.48 puntos para éste y

4.28 para el experimental, y 18 (*Tenemos las mismas ideas acerca de la vida: religión, política y cuestiones sociales*), con 3.60 y 3.44 puntos respectivamente. Por el contrario, el grupo experimental resulta aventajado en los ítems 4, 9 y 22, pero con una diferencia máxima de 0.10 puntos.

Tabla 141.

Medias por ítems de la categoría “Convergencia de metas y aceptación como persona de los padres”. Postest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
4	<i>Critica lo que a mí me gusta (música, ropa, peinado...).</i>	Experimental	50	2.26	1.29
		Control	76	2.36	1.12
9	<i>Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas.</i>	Experimental	50	4.02	1.16
		Control	76	3.92	1.02
13	<i>Acepta mi forma de ser.</i>	Experimental	50	4.28	1.16
		Control	76	4.48	0.88
18	<i>Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	3.44	1.23
		Control	76	3.60	0.99
22	<i>Critica mi trato con los demás.</i>	Experimental	50	2.24	1.13
		Control	76	2.27	1.21
27	<i>Tenemos muchas discusiones sobre mi rendimiento escolar, mi futuro o mis posibilidades profesionales.</i>	Experimental	50	3.14	1.41
		Control	76	2.86	1.42

3.1.5. Apoyo emocional del mejor amigo.

La categoría *Apoyo emocional del mejor amigo* comprende nueve ítems, de los que se ha analizado la puntuación media y la desviación típica obtenidas tanto por el grupo experimental como por el control. Estos resultados de la primera fase pretest quedan recogidos en la tabla 140. En la categoría *Apoyo emocional del mejor amigo*, las puntuaciones de los grupos experimental y control no son muy dispares y las medias de los nueve ítems indican, en seis ocasiones, superioridad del grupo control y, en tres, del grupo experimental. Ambos obtienen una diferencia máxima con respecto al otro grupo de 0.14 puntos, imponiéndose el grupo control en el ítem 5 (*Me ridiculiza, me humilla, me pone en evidencia*) y el experimental en el 6 (*Critica todo lo que hago*).

Tabla 142.

Medias por ítems de la categoría "Apoyo emocional del mejor amigo". Pretest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Me demuestra que me quiere.</i>	Experimental	50	4.02	0.91
		Control	76	4.15	0.81
5	<i>Me ridiculiza, me humilla, me pone en evidencia.</i>	Experimental	50	1.42	0.81
		Control	76	1.28	0.58
6	<i>Critica todo lo que hago.</i>	Experimental	50	1.50	0.73
		Control	76	1.64	0.76
10	<i>Me demuestra que me admira.</i>	Experimental	50	3.62	1.10
		Control	76	3.67	1.05
14	<i>Me siento desilusionado/a o engañado/a por esa persona.</i>	Experimental	50	1.64	0.94
		Control	76	1.63	0.81
15	<i>Me acepta como soy.</i>	Experimental	50	4.58	0.73
		Control	76	4.64	0.70
19	<i>Me apoya en todo lo que hago.</i>	Experimental	50	4.30	0.78
		Control	76	4.25	0.76
23	<i>Puedo fiarme de esa persona.</i>	Experimental	50	4.66	0.83
		Control	76	4.64	0.82
24	<i>Me trata mal (castigo, indiferencia, broncas, etc.).</i>	Experimental	50	1.50	0.90
		Control	76	1.39	0.73

En el momento postest los resultados de la categoría *Apoyo emocional del mejor amigo* sufren cierta variación, tal y como queda recogido en la tabla y explicación adjunta que aparecen a continuación.

Tabla 143.

Medias por ítems de la categoría "Apoyo emocional del mejor amigo". Postest.

<i>n</i> ^o	Ítem	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Me demuestra que me quiere.</i>	Experimental	50	3.84	0.91
		Control	76	4.25	0.95
5	<i>Me ridiculiza, me humilla, me pone en evidencia.</i>	Experimental	50	1.62	0.96
		Control	76	1.57	0.85
6	<i>Critica todo lo que hago.</i>	Experimental	50	1.72	0.88
		Control	76	1.89	1.04
10	<i>Me demuestra que me admira.</i>	Experimental	50	3.56	1.14
		Control	76	3.84	1.08
14	<i>Me siento desilusionado/a o engañado/a por esa persona.</i>	Experimental	50	1.76	1.11
		Control	76	1.69	0.93
15	<i>Me acepta como soy.</i>	Experimental	50	4.60	0.69
		Control	76	4.61	0.79
19	<i>Me apoya en todo lo que hago.</i>	Experimental	50	4.08	0.85
		Control	76	4.27	0.85
23	<i>Puedo fiarme de esa persona.</i>	Experimental	50	4.26	0.94
		Control	76	4.46	0.97
24	<i>Me trata mal (castigo, indiferencia, broncas, etc.).</i>	Experimental	50	1.40	0.69
		Control	76	1.48	0.90

En la evaluación posttest del *Apoyo emocional del mejor amigo*, el grupo experimental sólo obtiene cierta ventaja sobre el control de 0.17 y 0.08 puntos en los ítems 6 (*Critica todo lo que hago*) y 24 (*Me trata mal: castigo, indiferencia, broncas, etc.*) respectivamente. En los siete ítems restantes el grupo control se muestra superior, especialmente en el ítem 10 (*Me demuestra que me admira*) y, sobre todo, en el ítem 1 (*Me demuestra que me quiere*), con medias respectivas para el control de 3.84 y 4.25 puntos, y de 3.56 y 3.84 para el experimental.

3.1.6. Respeto por la autonomía del mejor amigo.

Los resultados descriptivos del *Respeto por la autonomía del mejor amigo* en el momento pretest van a ser presentados, al igual que en el resto de categorías, primero en una tabla y después desarrollados, recogiendo únicamente los datos más relevantes.

Tabla 144.

Medias por ítems de la categoría “Respeto por la autonomía del mejor amigo”. Pretest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>Me ayuda a decidir por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	4.00	0.94
		Control	76	3.57	1.16
7	<i>Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	1.52	1.01
		Control	76	1.47	0.70
11	<i>Me ayuda a que experimente las cosas por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	3.84	1.16
		Control	76	3.69	0.99
16	<i>Impone reglas muy estrictas.</i>	Experimental	50	1.30	0.64
		Control	76	1.48	0.75
18	<i>Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	3.60	0.94
		Control	76	3.59	0.89
25	<i>Tengo que hacer exactamente lo que quiere.</i>	Experimental	50	1.64	0.87
		Control	76	1.59	0.88

El grupo experimental obtiene mayores puntuaciones medias en cuatro de los seis ítems de la categoría *Respeto por la autonomía del mejor amigo*. El ejemplo más destacado se da en el número 2 (*Me ayuda a decidir por mí mismo/a*), donde las medias respectivas del grupo experimental y control son de 4.00 y 3.57 puntos. En sentido opuesto se encuentran los ítems 7 (*Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a*) y 25 (*Tengo que hacer exactamente lo que quiere*) en los que la ventaja del grupo control es únicamente de 0.05 en ambos.

Una vez analizados los resultados pretest por ítems, se expone a continuación el mismo esquema de desarrollo para los valores postest, comenzando por la tabla correspondiente.

Tabla 145.

Medias por ítems de la categoría “Respeto por la autonomía del mejor amigo”. Postest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>Me ayuda a decidir por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	3.68	1.07
		Control	76	3.88	0.95
7	<i>Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	1.36	0.69
		Control	76	1.59	0.86
11	<i>Me ayuda a que experimente las cosas por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	3.76	1.20
		Control	76	3.94	0.92
16	<i>Impone reglas muy estrictas.</i>	Experimental	50	1.48	1.07
		Control	76	1.88	1.09
18	<i>Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	3.30	1.18
		Control	76	3.64	1.04
25	<i>Tengo que hacer exactamente lo que quiere.</i>	Experimental	50	1.64	0.96
		Control	76	1.69	0.93

En la evaluación postest, del *Respeto por la autonomía del mejor amigo*, las puntuaciones medias de ambos grupos muestrales en cada uno de los ítems se han distanciado con respecto al análisis pretest. La excepción es el ítem 25, donde la diferencia a favor del grupo experimental es únicamente de 0.05 puntos, al igual que en la primera fase de evaluación. Por contraposición, la discriminación más importante entre los dos grupos se produce en el ítem 16 (*Impone reglas muy estrictas*), también a favor del experimental, con 1.48 puntos para éste y 1.88 para el grupo control. En el ítem 7 la superioridad del grupo experimental es de 0.23 puntos y, en los tres ítems restantes, es el control el que obtiene valores más altos, especialmente en el ítem 18 (*Tenemos las mismas ideas acerca de la vida: religión, política y cuestiones sociales*), con 3.64 puntos frente a los 3.30 del grupo experimental.

3.1.7. Apoyo informacional del mejor amigo.

Antes de desarrollar los resultados del análisis de datos pretest de la categoría *Apoyo informacional del mejor amigo*, se presenta una tabla con los mismos para ambos conjuntos de la muestra.

Tabla 146.

Medias por ítems de la categoría "Apoyo informacional del mejor amigo". Pretest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
3	<i>Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	2.12	1.15
		Control	76	1.96	0.88
8	<i>No me explica por qué tengo que hacer o dejar de hacer las cosas.</i>	Experimental	50	2.04	1.29
		Control	76	2.03	1.06
12	<i>Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal.</i>	Experimental	50	3.20	1.41
		Control	76	3.60	1.09
17	<i>Miente para deshacerse de mí.</i>	Experimental	50	1.36	0.69
		Control	76	1.42	0.83
21	<i>Habla conmigo de lo que me preocupa o me interesa.</i>	Experimental	50	4.20	0.88
		Control	76	4.18	0.90
26	<i>Es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa de mí o lo que siente por mí.</i>	Experimental	50	1.86	1.08
		Control	76	1.90	1.04

En lo referente a la categoría *Apoyo informacional del mejor amigo*, y observando las puntuaciones medias de los ítems, la mayor diferencia entre los grupos experimental y control se encuentra en el ítem 12 (*Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal*). En este caso, la media de 3.60 puntos del grupo control es más alta que la del grupo experimental con 3.20. Ese mismo grupo muestra también un ligerísimo valor de 0.01 puntos por encima del grupo experimental en el ítem 8. De los cuatro enunciados restantes, en los que el grupo experimental obtiene mayores niveles pretest, es en el ítem 3 (*Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida: religión, política y cuestiones sociales*) donde la diferencia es algo más importante, con 2.12 para el grupo experimental y 1.96 para el control.

Durante la fase postest, los cambios ocurridos en los resultados descriptivos de la muestra se van a exponer en la siguiente tabla número 147 acompañada de un desarrollo explicativo. Dentro de la categoría *Apoyo informacional del mejor amigo* se produce, durante la fase postest, un cambio en la dirección de las puntuaciones en referencia a varios ítems. En el ítem 12, el grupo control continúa aventajando al experimental, pero en este caso por una diferencia más baja, de 0.29 puntos. Sin embargo, en el ítem 8 (*No me explica por qué tengo que hacer o dejar de hacer las cosas*) ahora el nivel en la categoría es mayor para el grupo experimental, con 1.88 puntos para éste y 2.19 para el control. Los ítems 3 (*Critica mis ideas sobre mi forma de*

pensar sobre la vida: religión, política y cuestiones sociales) y 26 (*Es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa de mí*) también han cambiado el sentido de sus puntuaciones aunque la diferencia entre ambos grupos es más bien leve, al igual que en el resto de ítems. Por lo que resulta un reparto de preponderancia de medias por ítem de tres enunciados a favor de cada grupo.

Tabla 147.
Medias por ítems de la categoría “Apoyo informacional del mejor amigo”. Posttest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
3	<i>Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	2.08	1.12
		Control	76	2.18	1.17
8	<i>No me explica por qué tengo que hacer o dejar de hacer las cosas.</i>	Experimental	50	1.88	1.11
		Control	76	2.19	1.13
12	<i>Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal.</i>	Experimental	50	3.38	1.39
		Control	76	3.67	1.19
17	<i>Miente para deshacerse de mí.</i>	Experimental	50	1.44	0.76
		Control	76	1.50	0.93
21	<i>Habla conmigo de lo que me preocupa o me interesa.</i>	Experimental	50	4.20	0.94
		Control	76	4.13	1.06
26	<i>Es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa de mí o lo que siente por mí.</i>	Experimental	50	1.82	1.06
		Control	76	1.81	0.98

3.1.8. Convergencia de metas y aceptación como persona del mejor amigo.

A continuación se expone la tabla 148 con los valores de los índices descriptivos de cada uno de los seis ítems de la variable en el momento pretest. Las puntuaciones medias de los grupos control y experimental en la categoría *Convergencia de metas y aceptación como persona del mejor amigo* no son, en general muy dispares, con la excepción del ítem 9 y del 13. En el enunciado número 9 (*Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas*) el grupo experimental obtiene 2.82 puntos, siendo superado por el control con 3.34. Y en el 13 (*Acepta mi forma de ser*) las puntuaciones respectivas son de 4.52 y 4.71. Los únicos dos ítems, de entre los seis, en los que el grupo experimental es levemente superior al control son el 18 (*Tenemos las mismas ideas acerca de la vida; religión, política y cuestiones sociales*) y el 22 (*Critica mi trato con los demás*) con 0.01 y 0.02 puntos de ventaja respectivamente.

Tabla 148.

Medias por ítems de la categoría “Convergencia de metas y aceptación como persona del mejor amigo”. Pretest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
4	<i>Critica lo que a mí me gusta (música, ropa, peinado...).</i>	Experimental	50	1.80	1.01
		Control	76	1.73	0.80
9	<i>Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas.</i>	Experimental	50	2.82	1.08
		Control	76	3.34	1.03
13	<i>Acepta mi forma de ser.</i>	Experimental	50	4.52	0.70
		Control	76	4.71	0.60
18	<i>Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	3.60	0.94
		Control	76	3.59	0.89
22	<i>Critica mi trato con los demás.</i>	Experimental	50	1.80	0.94
		Control	76	1.82	0.91
27	<i>Tenemos muchas discusiones sobre mi rendimiento escolar, mi futuro o mis posibilidades profesionales.</i>	Experimental	50	1.56	0.86
		Control	76	1.52	0.79

Seguidamente aparecen los resultados del momento postest en la categoría *Convergencia de metas y aceptación como persona del mejor amigo*, primero en la tabla 149 y, más adelante, en forma de comentario a los datos más relevantes.

Tabla 149.

Medias por ítems de la categoría “Convergencia de metas y aceptación como persona del mejor amigo”. Postest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
4	<i>Critica lo que a mí me gusta (música, ropa, peinado...).</i>	Experimental	50	1.94	1.11
		Control	76	2.07	1.06
9	<i>Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas.</i>	Experimental	50	3.12	1.22
		Control	76	3.31	1.08
13	<i>Acepta mi forma de ser.</i>	Experimental	50	4.54	0.76
		Control	76	4.65	0.66
18	<i>Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	3.30	1.18
		Control	76	3.64	1.04
22	<i>Critica mi trato con los demás.</i>	Experimental	50	1.84	1.01
		Control	76	1.97	1.00
27	<i>Tenemos muchas discusiones sobre mi rendimiento escolar, mi futuro o mis posibilidades profesionales.</i>	Experimental	50	1.64	1.04
		Control	76	1.69	1.02

En la fase posttest de la evaluación de la categoría *Convergencia de metas y aceptación como persona del mejor amigo*, el grupo control se muestra superior al experimental en tres ítems (9, 13 y 18) y este último obtiene mayores valores en otros tres (4, 22 y 27). Por lo tanto, las puntuaciones están bastante equilibradas y las diferencias no son especialmente amplias, excepto en el ítem 18 (*Tenemos las mismas ideas acerca de la vida: religión, política y cuestiones sociales*), con 3.30 puntos para el grupo experimental y 3.64 para el grupo control.

3.1.9. Apoyo emocional del novio/a.

A continuación se muestra una tabla con los resultados descriptivos por ítems de los nueve enunciados correspondientes a la categoría *Apoyo emocional del novio/a* durante la evaluación pretest.

Tabla 150.

Medias por ítems de la categoría "Apoyo emocional del novio/a". Pretest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Me demuestra que me quiere.</i>	Experimental	50	4.03	1.26
		Control	76	4.27	1.00
5	<i>Me ridiculiza, me humilla, me pone en evidencia.</i>	Experimental	50	1.64	1.22
		Control	76	1.42	0.83
6	<i>Critica todo lo que hago.</i>	Experimental	50	1.71	1.01
		Control	76	1.60	0.82
10	<i>Me demuestra que me admira.</i>	Experimental	50	3.82	1.18
		Control	76	3.69	1.23
14	<i>Me siento desilusionado/a o engañado/a por esa persona.</i>	Experimental	50	2.07	1.33
		Control	76	1.54	0.79
15	<i>Me acepta como soy.</i>	Experimental	50	4.42	1.13
		Control	76	4.42	0.96
19	<i>Me apoya en todo lo que hago.</i>	Experimental	50	4.14	1.26
		Control	76	4.12	0.99
23	<i>Puedo fiarme de esa persona.</i>	Experimental	50	4.28	1.11
		Control	76	4.51	0.83
24	<i>Me trata mal (castigo, indiferencia, broncas, etc.).</i>	Experimental	50	1.75	1.37
		Control	76	1.63	1.05

Dentro de la categoría *Apoyo emocional del novio/a* existen dos ítems donde los valores medios del grupo control no implican superioridad sobre el experimental: el ítem 15 (*Me acepta como soy*), puesto que se produce un empate a 4.42 puntos entre los

dos grupos, y el ítem 19 (*Me apoya en todo lo que hago*), donde el grupo experimental obtiene 4.14 puntos, cifra superior a los 4.12 del control. En el resto de enunciados el grupo control aventaja al experimental, especialmente en los ítems 1, 5 y 23, y, sobre todo, en el 14 (*Me siento desilusionado/a o engañado/a por esa persona*) donde ambos puntúan respectivamente 1.54 y 2.07.

En el postest, los resultados descriptivos de ambos grupos cambian en lo que se refiere a la presente categoría de *Apoyo emocional del novio/a*. La observación por ítems postest permite percibir el cambio en la dirección de los resultados dentro de a la categoría *Apoyo emocional del novio/a*, en la que ahora el grupo experimental toma ventaja en la mayoría de los ítems excepto en tres. El grupo control supera al experimental en referencia a los enunciados 1 (*Me demuestra que me quiere*), 19 (*Me apoya en todo lo que hago*) y 23 (*Puedo fiarme de esa persona*), donde las diferencias en puntuación a favor del grupo control son de 0.33, 0.14 y 0.12 respectivamente. Por el contrario, la mayor discriminación de medias se encuentra en el ítem 24 (*Me trata mal: castigo, indiferencia, broncas, etc.*), en el que el grupo experimental muestra mayores niveles en la categoría con una puntuación, sin corregir, de 1.42 y de 1.80 para el grupo control.

Tabla 151.

Medias por ítems de la categoría "Apoyo emocional del novio/a". Postest.

<i>n°</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1	<i>Me demuestra que me quiere.</i>	Experimental	50	4.10	1.13
		Control	76	4.43	0.80
5	<i>Me ridiculiza, me humilla, me pone en evidencia.</i>	Experimental	50	1.32	0.61
		Control	76	1.58	1.04
6	<i>Critica todo lo que hago.</i>	Experimental	50	1.67	1.09
		Control	76	1.95	1.18
10	<i>Me demuestra que me admira.</i>	Experimental	50	4.00	1.21
		Control	76	3.95	1.16
14	<i>Me siento desilusionado/a o engañado/a por esa persona.</i>	Experimental	50	1.64	0.98
		Control	76	1.90	0.99
15	<i>Me acepta como soy.</i>	Experimental	50	4.42	1.16
		Control	76	4.29	1.10
19	<i>Me apoya en todo lo que hago.</i>	Experimental	50	4.10	1.28
		Control	76	4.24	1.04
23	<i>Puedo fiarme de esa persona.</i>	Experimental	50	4.17	1.18
		Control	76	4.29	1.12
24	<i>Me trata mal (castigo, indiferencia, broncas, etc.).</i>	Experimental	50	1.42	0.99
		Control	76	1.80	1.16

3.1.10. Respeto por la autonomía del novio/a.

Tal y como aparece en la tabla que hay a continuación, el *Respeto por la autonomía del novio/a* muestra la siguiente distribución de medias y desviaciones típicas por ítem en el momento pretest. En la valoración por ítems pretest de la categoría *Respeto por la autonomía* por parte del novio, el grupo experimental obtiene mayores niveles que el control en cuatro de los seis enunciados (el 2, el 11, el 16 y el 25). La diferencia con mayor rango es la que presenta el grupo experimental con respecto al control en el ítem 2 (*Me ayuda a decidir por mí mismo/a*), con una media de 3.96 frente a los 3.48 puntos del grupo control. Seguida en orden de importancia está la puntuación en el ítem 16 (*Impone reglas muy estrictas*), en el que esta vez el control y el experimental puntúan 1.87 y 1.64 respectivamente. El grupo control, sin embargo, se muestra superior en el ítem 7 (*Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a*) y, sobre todo, en el 18 (*Tenemos las mismas ideas acerca de la vida: religión, política y cuestiones sociales*), con 3.48 puntos frente a los 3.28 del experimental.

Tabla 152.

Medias por ítems de la categoría “Respeto por la autonomía del novio/a”. Pretest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>Me ayuda a decidir por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	3.96	1.26
		Control	76	3.48	1.14
7	<i>Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	1.82	1.12
		Control	76	1.69	0.76
11	<i>Me ayuda a que experimente las cosas por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	3.75	1.37
		Control	76	3.69	0.95
16	<i>Impone reglas muy estrictas.</i>	Experimental	50	1.64	1.19
		Control	76	1.87	0.89
18	<i>Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	3.28	1.41
		Control	76	3.48	1.00
25	<i>Tengo que hacer exactamente lo que quiere.</i>	Experimental	50	2.10	1.37
		Control	76	2.18	1.04

Los resultados posttest en *Respeto por la autonomía del novio/a* se centran en los valores medios y desviaciones típicas obtenidos por cada grupo en los ocho ítems.

Tabla 153.

Medias por ítems de la categoría “Respeto por la autonomía del novio/a”. Postest.

<i>n</i> ^o	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
2	<i>Me ayuda a decidir por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	3.46	1.37
		Control	76	4.07	1.00
7	<i>Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	1.75	1.04
		Control	76	1.95	1.16
11	<i>Me ayuda a que experimente las cosas por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	3.50	1.42
		Control	76	3.92	1.05
16	<i>Impone reglas muy estrictas.</i>	Experimental	50	1.78	1.25
		Control	76	2.17	1.15
18	<i>Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	3.53	1.29
		Control	76	3.56	1.04
25	<i>Tengo que hacer exactamente lo que quiere.</i>	Experimental	50	2.17	1.36
		Control	76	2.26	1.16

Los resultados en el análisis postest de la categoría *Respeto por la autonomía* por parte del novio, aunque dispares, permanecen equilibrados puesto que cada grupo aventaja al otro en tres de los seis ítems. El grupo control muestra la mayor superioridad en la categoría en el ítem 2 (*Me ayuda a decidir por mí mismo/a*), con 4.07 puntos frente a los 3.46 del experimental. Por otro lado, la distancia entre medias, también a su favor en el ítem 11 (*Me ayuda a que experimente las cosas por mí mismo/a*) es importante, con 3.92 frente a 3.50 puntos. El grupo experimental igualmente se destaca del control de manera importante, sobre todo en los ítems 7 (*Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a*) y 16 (*Impone reglas muy estrictas*), con una ventaja respectiva de 0.20 y 0.39 puntos.

3.1.11. Apoyo informacional del novio/a.

La dimensión de *Apoyo informacional del novio/a* presenta, en el momento pretest, los siguientes descriptivos por ítems recogidos a continuación en la tabla 154. Tras la observación de los seis ítems pertenecientes a la categoría *Apoyo informacional del novio/a* se comprueba que la valoración de los mismos es superior para el grupo control en cuatro de ellos, mientras que en los otros dos el grupo experimental obtiene mayor ventaja. Este último par de ítems lo conforman el número 8 (*No me explica por qué tengo que hacer o dejar de hacer las cosas*) y el 21 (*Habla conmigo de lo que me preocupa o me interesa*), donde la diferencia de puntuaciones es de 0.15 y 0.09 a favor del grupo experimental. Por el contrario, el grupo control obtiene los niveles más altos

respecto al experimental en los ítems 3 (*Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida: religión, política y cuestiones sociales*), con medias respectivas de 1.81 y 2.14, y, sobre todo, en el número 12 (*Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal*), con 3.45 puntos frente a 3.03.

Tabla 154.

Medias por ítems de la categoría "Apoyo informacional del novio/a". Pretest.

nº	Ítem	Grupo	N	M	DT
3	<i>Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	2.14	1.29
		Control	76	1.81	0.88
8	<i>No me explica por qué tengo que hacer o dejar de hacer las cosas.</i>	Experimental	50	2.03	1.37
		Control	76	2.18	1.23
12	<i>Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal.</i>	Experimental	50	3.03	1.59
		Control	76	3.45	1.17
17	<i>Miente para deshacerse de mí.</i>	Experimental	50	1.60	1.10
		Control	76	1.42	0.75
21	<i>Habla conmigo de lo que me preocupa o me interesa.</i>	Experimental	50	4.21	1.13
		Control	76	4.12	0.81
26	<i>Es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa de mí o lo que siente por mí.</i>	Experimental	50	2.00	1.33
		Control	76	1.84	0.83

En el momento posttest los descriptivos cambian, tal y como aparece en la siguiente tabla y en su comentario anexo.

Tabla 155.

Medias por ítems de la categoría "Apoyo informacional del novio/a". Posttest.

nº	Ítem	Grupo	N	M	DT
3	<i>Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	1.64	1.02
		Control	76	2.12	1.14
8	<i>Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a.</i>	Experimental	50	1.85	1.14
		Control	76	2.43	1.24
12	<i>Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal.</i>	Experimental	50	3.53	1.47
		Control	76	3.68	1.25
17	<i>Miente para deshacerse de mí.</i>	Experimental	50	1.35	0.78
		Control	76	1.46	0.89
21	<i>Habla conmigo de lo que me preocupa o me interesa.</i>	Experimental	50	4.00	1.27
		Control	76	4.12	0.97
26	<i>Es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa de mí o lo que siente por mí.</i>	Experimental	50	1.92	1.33
		Control	76	2.09	1.11

Tras los resultados postest, se puede observar que las puntuaciones se han invertido, con cuatro de los seis ítems de la categoría *Apoyo informacional del novio/a* aventajados por el grupo experimental y dos por el control. El grupo control sigue obteniendo una puntuación mayor en el ítem 12 (*Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal*) pero con una diferencia más reducida, ahora de 0.15 puntos, frente al grupo experimental. También aventaja a este grupo en el ítem 21 (*Habla conmigo de lo que me preocupa o me interesa*) por 0.12, en contraposición a lo que sucedía en el pretest. Por otro lado, la mayor discriminación de puntuaciones se presenta a favor del grupo experimental en el ítem 8 (*Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a*), donde éste puntúa 1.85 y el grupo control 2.43. El ítem 3 (*Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida: religión, política y cuestiones sociales*) también refleja esta diferencia pero en menor medida, con 1.61 puntos para el grupo experimental y 2.12 para el control.

3.1.12. Convergencia de metas y aceptación como persona del novio/a.

Al igual que en el resto de categorías, la exposición de resultados comienza con un análisis de los descriptivos obtenidos por la muestra durante el pretest, en este caso en relación a las *Convergencia de metas y aceptación como persona del novio/a*.

Tabla 156.

Medias por ítems de la categoría "Convergencia de metas y aceptación como persona del novio/a". Pretest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
4	<i>Critica lo que a mí me gusta (música, ropa, peinado...).</i>	Experimental	50	2.21	1.37
		Control	76	1.84	0.83
9	<i>Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas.</i>	Experimental	50	3.00	1.46
		Control	76	3.39	1.19
13	<i>Acepta mi forma de ser.</i>	Experimental	50	4.25	1.20
		Control	76	4.39	1.08
18	<i>Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	3.28	1.41
		Control	76	3.48	1.00
22	<i>Critica mi trato con los demás.</i>	Experimental	50	2.03	1.26
		Control	76	1.90	1.07
27	<i>Tenemos muchas discusiones sobre mi rendimiento escolar, mi futuro o mis posibilidades profesionales.</i>	Experimental	50	2.14	1.29
		Control	76	1.96	1.10

Las puntuaciones en la categoría *Convergencia de metas y aceptación como persona del novio/a* se presentan claramente a favor del grupo control, durante el pretest, obteniendo este grupo niveles superiores en todos los ítems. La diferencia más amplia entre ambos grupos se produce en el ítem 9 (*Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas*), donde el grupo control obtiene una media de 3.39 y el experimental de 3.00. También es importante la ventaja de 0.37 puntos el ítem 4 (*Critica lo que a mí me gusta: música, ropa, peinado...*).

A continuación se muestran las medias y desviaciones típicas obtenidas por la muestra en *Convergencia de metas y aceptación como persona del novio/a* durante la fase posttest.

Tabla 157.

Medias por ítems de la categoría “Convergencia de metas y aceptación como persona del novio/a”. Posttest.

<i>nº</i>	<i>Ítem</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
4	<i>Critica lo que a mí me gusta (música, ropa, peinado...).</i>	Experimental	50	2.00	1.15
		Control	76	2.19	1.20
9	<i>Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas.</i>	Experimental	50	3.14	1.50
		Control	76	3.39	1.28
13	<i>Acepta mi forma de ser.</i>	Experimental	50	4.17	1.30
		Control	76	4.29	1.05
18	<i>Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales).</i>	Experimental	50	3.53	1.29
		Control	76	3.56	1.04
22	<i>Critica mi trato con los demás.</i>	Experimental	50	1.96	1.23
		Control	76	2.02	1.01
27	<i>Tenemos muchas discusiones sobre mi rendimiento escolar, mi futuro o mis posibilidades profesionales.</i>	Experimental	50	2.25	1.35
		Control	76	2.31	1.33

En la fase posttest de la categoría *Convergencia de metas y aceptación como persona del novio/a* los resultados de ambos grupos están más igualados, obteniendo cada uno de ellos mayores puntuaciones en tres de los seis ítems propuestos. Las puntuaciones, a su vez, son muy similares, con la mayor diferencia encontrada en el ítem 9 (*Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas*), en el que el grupo experimental presenta 3.14 puntos y el control lo supera con 3.39. Igualmente el control aventaja al grupo experimental por .12 y .03 puntos respectivamente en los ítems 13 y 18. La mayor diferencia a favor del grupo experimental se encuentra, sin embargo, en el

ítem 4 (*Critica lo que a mí me gusta: música, ropa, peinado...*), en el que obtiene 2.00 puntos frente a los 2.19 del grupo control.

3.2. Análisis de diferencias en Apoyo Social Percibido.

3.2.1. Análisis de diferencias inter-grupo.

Debido al N de la muestra en cada categoría de *Apoyo social percibido* ha sido necesario usar, para el análisis, tanto pruebas paramétricas como no paramétricas (es decir, t o U) a la hora de estudiar la existencia de diferencias inter-grupo.

En todas las dimensiones de la variable *Apoyo social percibido* las puntuaciones de los grupos control y experimental están bastante igualadas, por lo que el análisis de los datos no muestra diferencias inter-grupo estadísticamente significativas. Las categorías que hacen referencia al apoyo del novio/a o del mejor amigo/a tienen un reparto de puntuaciones más equilibrado entre ambos grupos, pero las que se focalizan en el apoyo de los padres presentan una clara ventaja a favor del grupo control, sobre todo en la fase pretest.

Tabla 158.

Análisis de diferencias inter-grupo en la variable Apoyo social percibido, dentro de la categoría referida a los padres. Pretest y postest.

Variable	Evaluación	Grupo	N	M	DT	t	U	Sig.	d
AEP	Pretest	Experimental	50	38.86	7.32		1700.00	.316	-.009
		Control	76	38.92	5.97				
	Postest	Experimental	50	37.84	7.47		1812.00	.659	-.036
		Control	76	38.09	6.45				
RAP	Pretest	Experimental	50	22.14	5.03	0.350		.933	-.015
		Control	76	22.21	4.34				
	Postest	Experimental	50	21.56	5.45	0.114		.624	-.090
		Control	76	22.00	4.52				
AIP	Pretest	Experimental	50	24.30	3.48	0.614		.423	-.144
		Control	76	24.82	3.69				
	Postest	Experimental	50	24.54	4.03	0.667		.380	.161
		Control	76	23.88	4.14				
CAP	Pretest	Experimental	50	22.72	4.62	0.186		.441	-.140
		Control	76	23.30	3.79				
	Postest	Experimental	50	22.10	4.86	0.181		.615	-.092
		Control	76	22.50	3.98				

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

Nota: AEP= Apoyo emocional de los padres. RAP= Respeto por la autonomía de los padres. AIP= Apoyo informativo de los padres. CAP= Convergencia de metas y aceptación como persona de los padres.

La anterior tabla 158 mostraba el análisis de diferencias inter-grupo en cuanto al *Apoyo social percibido* referente a los padres. Las tablas 159 y 160 exponen los mismos estadísticos de la variable pero en relación al mejor amigo/a y al novio/a.

Tabla 159.

Análisis de diferencias inter-grupo en la variable Apoyo social percibido, dentro de la categoría referida al mejor amigo. Pretest y postest.

Variable	Evaluación	Grupo	N	M	DT	t	U	Sig.	d
AEMA	Pretest	Experimental	50	38.90	5.17	0.086		.599	-.096
		Control	76	39.34	4.18				
	Postest	Experimental	50	37.84	5.24	0.475		.340	-.173
		Control	76	38.78	5.57				
RAMA	Pretest	Experimental	50	25.46	3.08	0.841		.400	.155
		Control	76	24.97	3.21				
	Postest	Experimental	50	25.30	3.25	0.278		.483	.129
		Control	76	24.84	3.77				
AIMA	Pretest	Experimental	50	24.02	4.04	0.375		.501	-.123
		Control	76	24.46	3.25				
	Postest	Experimental	50	24.36	3.86	0.427		.722	.066
		Control	76	24.10	3.97				
CAMA	Pretest	Experimental	50	23.78	2.92	0.505		.134	-.274
		Control	76	24.55	2.73				
	Postest	Experimental	50	23.54	3.48	0.855		.600	-.093
		Control	76	23.86	3.39				

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

Nota: AEMA= Apoyo emocional del mejor amigo. RAMA= Respeto por la autonomía del mejor amigo. AIMA= Apoyo informacional del mejor amigo. CAMA= Convergencia de metas y aceptación como persona del mejor amigo.

Tabla 160.

Análisis de diferencias inter-grupo en la variable Apoyo social percibido, dentro de la categoría referida al novio. Pretest y postest.

Variable	Evaluación	Grupo	N	M	DT	t	U	Sig.	d
AEN	Pretest	Experimental	28	37.53	8.65		452.00	.884	-.179
		Control	33	38.81	5.59				
	Postest	Experimental	28	38.75	6.84		546.00	.731	.114
		Control	41	37.97	6.86				
RAN	Pretest	Experimental	28	23.96	4.98		380.00	.234	.147
		Control	33	23.33	3.61				
	Postest	Experimental	28	23.39	4.55		550.50	.773	-.046
		Control	41	23.60	4.64				
AIN	Pretest	Experimental	28	23.46	4.99		434.50	.689	-.202
		Control	33	24.30	3.29				
	Postest	Experimental	28	24.75	4.46		478.50	.241	.253
		Control	41	23.68	4.05				
CAN	Pretest	Experimental	28	22.14	5.62		405.00	.408	-.300
		Control	33	23.54	3.68				
	Postest	Experimental	28	22.64	4.70		559.00	.854	-.014
		Control	41	22.70	3.91				

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

Nota: AEN= Apoyo emocional del novio. RAN= Respeto por la autonomía del novio. AIN= Apoyo informacional del novio. CAN= Convergencia de metas y aceptación como persona del novio.

3.2.2. Análisis de diferencias intra-grupo.

Primero se exponen los resultados del análisis de diferencias en el grupo experimental, donde se han utilizado los índices *t* o *Z* en función de la categoría concreta de análisis y su *N*.

Tabla 161.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Apoyo social percibido. Grupo experimental.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
AEP	Pretest	50	38.86	7.32	1.847		.071	.138
	Postest.	50	37.84	7.47				
AEMA	Pretest	50	38.90	5.17	2.219*		.031	.203
	Postest	50	37.84	5.24				
AEN	Pretest	28	37.53	8.65		-0.625	.532	-.156
	Postest	28	38.75	6.84				
RAP	Pretest	50	22.14	5.03	1.028		.309	.111
	Postest	50	21.56	5.45				
RAMA	Pretest	50	25.46	3.08	0.427		.672	.050
	Postest	50	25.30	3.25				
RAN	Pretest	28	23.96	4.98		-0.877	.381	.119
	Postest	28	23.39	4.55				
AIP	Pretest	50	24.30	3.48	-0.540		.591	-.064
	Postest	50	24.54	4.03				
AIMA	Pretest	50	24.02	4.04	-1.041		.303	-.086
	Postest	50	24.36	3.86				
AIN	Pretest	28	23.46	4.99		-1.844	.065	-.272
	Postest	28	24.75	4.46				
CAP	Pretest	50	22.72	4.62	1.299		.200	.131
	Postest	50	22.10	4.86				
CAMA	Pretest	50	23.78	2.92	0.617		.540	.075
	Postest	50	23.54	3.48				
CAN	Pretest	28	22.14	5.62		-1.514	.130	-.096
	Postest	28	22.64	4.70				

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

Nota: AEP= Apoyo emocional de los padres. AEMA= Apoyo emocional del mejor amigo. AEN= Apoyo emocional del novio. RAP= Respeto por la autonomía de los padres. RAMA= Respeto por la autonomía del mejor amigo. RAN= Respeto por la autonomía del novio. AIP= Apoyo informacional de los padres. AIMA= Apoyo informacional del mejor amigo. AIN= Apoyo informacional del novio. CAP= Convergencia de metas y aceptación como persona de los padres. CAMA= Convergencia de metas y aceptación como persona del mejor amigo. CAN= Convergencia de metas y aceptación como persona del novio.

En el grupo experimental, el *Apoyo emocional del mejor amigo* sufre un descenso significativo ($p < .05$), aunque débil, entre la evaluación pretest y la postest, pasando de una media de 38.90 puntos a otra de 37.84. Por contra, en cuanto al *Apoyo informacional del novio/a* se percibe una tendencia a un aumento destacable, de 23.46 a 24.75 puntos, gracias a una significación de .065. Otra tendencia, con una significación

de .071, es la que aparece en la categoría *Apoyo emocional de los padres*, donde se aprecia un descenso, cercano a ser significativo, entre una media en el pretest de 38.86 y otra en el postest de 37.84.

En el grupo control únicamente ha sido necesario utilizar la prueba t para el análisis de diferencias entre el pretest y el postest.

Tabla 162.

Análisis de diferencias intra-grupo en la variable Apoyo social percibido. Grupo control.

<i>Variable</i>	<i>Evaluación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>d</i>
AEP	Pretest	76	38.92	5.97	1.607	.112	.133
	Postest.	76	38.09	6.45			
AEMA	Pretest	76	39.34	4.18	1.092	.278	.114
	Postest	76	38.78	5.57			
AEN	Pretest	31	38.93	5.75	-0.440	.663	-.065
	Postest	31	39.32	6.23			
RAP	Pretest	76	22.21	4.34	0.699	.487	.047
	Postest	76	22.00	4.52			
RAMA	Pretest	76	24.97	3.21	0.420	.676	.037
	Postest	76	24.84	3.77			
RAN	Pretest	31	23.48	3.66	-0.694	.493	-.115
	Postest	31	23.96	4.60			
AIP	Pretest	76	24.82	3.69	2.591*	.011	.239
	Postest	76	23.88	4.14			
AIMA	Pretest	76	24.46	3.25	1.175	.244	.099
	Postest	76	24.10	3.97			
AIN	Pretest	31	24.48	3.29	-0.133	.895	-.016
	Postest	31	24.54	4.07			
CAP	Pretest	76	23.30	3.79	2.882**	.005	.205
	Postest	76	22.50	3.98			
CAMA	Pretest	76	24.55	2.73	2.278*	.026	.224
	Postest	76	23.86	3.39			
CAN	Pretest	31	23.67	3.74	0.973	.338	.132
	Postest	31	23.16	3.95			

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

Nota: AEP= Apoyo emocional de los padres. AEMA= Apoyo emocional del mejor amigo. AEN= Apoyo emocional del novio. RAP= Respeto por la autonomía de los padres. RAMA= Respeto por la autonomía del mejor amigo. RAN= Respeto por la autonomía del novio. AIP= Apoyo informacional de los padres. AIMA= Apoyo informacional del mejor amigo. AIN= Apoyo informacional del novio. CAP= Convergencia de metas y aceptación como persona de los padres. CAMA= Convergencia de metas y aceptación como persona del mejor amigo. CAN= Convergencia de metas y aceptación como persona del novio.

En el grupo control disminuye de manera significativa ($p<.01$) la *Convergencia de metas y la aceptación como persona de los padres* entre los dos momentos de evaluación, con una media en el pretest de 23.30 y de 22.50 en el postest. En menor medida ($p<.05$), ocurre también lo mismo en los factores *Apoyo informacional de los padres* y *Convergencia de metas y aceptación como persona del mejor amigo*, con

medias pre y postest, en el primer caso, de 24.82 y 23.88 y en el segundo caso de 24.55 y 23.86. Estas tres diferencias intra-grupo tienen un efecto débil si se tiene en cuenta el valor *d* de Cohen.

3.3. Conclusiones.

En la variable *Apoyo social percibido* no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de ambos grupos, experimental y control, ni en el momento pretest ni en el postest. No obstante, el grupo control obtiene medias más elevadas en cuanto al apoyo percibido por parte de los padres, aunque éstas descienden significativamente durante la evaluación postest en las categorías concretas de *Apoyo informacional* y *Convergencia de metas y aceptación como persona*. También se produce un descenso significativo intra-grupo, dentro del control, en esta última dimensión pero con respecto al mejor amigo. Por otro lado, en el grupo experimental el *Apoyo emocional del mejor amigo* también se ve disminuido de manera significativa, sumado a una cierta tendencia a la bajada del *Apoyo emocional de los padres* y a la subida del *Apoyo informacional del novio* entre el pretest y el postest.

4. Resultados cualitativos del programa PIGFEPA.

4.1. Respuestas a la “Encuesta de valoración”.

4.1.1. Grado de satisfacción con el programa PIGFEPA.

El grupo experimental valora el programa PIGFEPA, en cuanto a su grado de satisfacción en referencia al mismo, con una media de 6.86 (dentro de una escala de 0 a 10). La puntuación más baja otorgada al programa en este sentido ha sido de 2 y la más alta de 10.

4.1.2. Grado de beneficios a nivel psicológico aportados por el PIGFEPA.

Los cincuenta sujetos del grupo experimental han dado una puntuación media al programa de intervención de 5.77, atendiendo únicamente a los beneficios psicológicos aportados por el mismo. Medido en una escala de 0 a 10, el miembro de la muestra que

menos puntuación ha otorgado al programa le ha puesto un cero y la persona que más alto le ha valorado le ha concedido un 10.

4.1.3. Elementos más valorados del PIGFEPA.

De entre los cincuenta sujetos pertenecientes al grupo experimental, once de ellos han respondido que les han gustado todas las actividades y dos han expresado que no les ha gustado nada del programa. La dinámica más valorada por la muestra ha sido la del juicio, con trece votos, seguida de la dramatización de las películas y la relajación, con diez y ocho votos respectivamente. Con algo menos de apoyo están los masajes, la actividad de las imágenes y los debates. También han sido un par de veces nombrados los momentos de las preguntas y de los abrazos y el hecho de escribir cosas buenas de los demás. Por último han sido referidas de manera aislada la dinámica del misterio del secuestro, las actividades individuales, el trabajo en grupo, las dramatizaciones, y los beneficios de conocerse más a uno mismo y sentirse más libre.

4.1.4. Elementos menos valorados del PIGFEPA y propuestas de mejora.

Veintitrés sujetos de la muestra consideran que no hay nada del PIGFEPA que no les haya gustado y, en un número destacado, siete personas han apuntado que lo menos valorado ha sido responder a los cuestionarios antes y después del programa, por ser demasiado largos. Por otro lado, en cuatro ocasiones la relajación ha sido el elemento menos valorado y tres opiniones se quejan de la falta de colaboración de los compañeros. A dos personas lo que menos les ha gustado ha sido hablar en público, a otra las actividades de grupo porque apenas conocía a la gente y otra, sin embargo, se lamenta de hacerlo todo con la misma persona. Un sujeto considera que ha aprendido poco, otro que necesita elementos más serios relacionados con la psicología y un tercero que prefiere hablar de estas cuestiones de manera individual. De manera aislada se ha planteado como menos preferido el comienzo de las dinámicas, el final, la dinámica del juicio y el misterio del secuestro. Como propuestas de mejora se añaden bailes, juegos para controlar los sentimientos, juegos al aire libre, más debates, hablar de aficiones y conocer los resultados de la intervención.

4.2. Reflexiones e inquietudes del grupo participante en el PIGFEPA.

En este último apartado se han querido incluir ejemplos del pensamiento y opiniones del grupo experimental seleccionado, a modo de muestra de las inquietudes que puedan tener los jóvenes de hoy en día. A continuación, se van a reflejar algunas respuestas dadas por estos adolescentes del grupo de intervención frente a dos dinámicas que les invitan cuestionarse el mundo en el que viven. En el primer caso se les plantea que escriban tantas preguntas e inquietudes personales cómo se les ocurra y a las que quisieran encontrar respuesta. Estas son algunas de ellas:

- “... ¿Por qué la gente critica sin mirarse primero ellos?*
- ¿Por qué te sientes atraído por personas?*
- ¿Por qué la gente trata diferente a los deficientes?*
- ¿Por qué te pones nervioso por tonterías?*
- ¿Por qué y para qué existimos?*
- ¿Qué es lo que piensa una persona para comenzar a tener trastornos?*
- ¿Hay algún método que permita conocer la verdadera personalidad de un sujeto, aunque éste mienta acerca de él?*
- ¿Qué no harías nunca?*
- ¿Por qué no hablamos sobre las depresiones a edades jóvenes?*
- ¿Por qué continuamente tengo la sensación de tener que demostrar cosas?*
- ¿Ser malo es una enfermedad?*
- ¿Por qué hay tanta dificultad en la vida?*
- ¿Cómo se puede cambiar una mala actitud que tiene alguien o hacerles saber que su actitud es mala?*
- Sabiendo que el esfuerzo y la perseverancia lleva al triunfo de nuestros sueños, ¿por qué no lo hacemos?*
- ¿Hay vida después de la muerte?*
- ¿Por qué la gente es tan superficial?*
- ¿Por qué hay tantas horas de clase?*
- ¿Por qué, a veces, los profesores nos obligan a hacer lo que no queremos hacer?*
- ¿Cómo puedes sacar dinero sin hacer nada?*
- ¿Por qué hay mucha gente en el paro?*
- ¿Cómo solucionar el problema de la violencia en la calle?*

¿Qué le ven los jóvenes al alcohol?
¿Por qué hay tanta droga en este país?
¿Por qué hay tanta maldad en el mundo?
¿Qué es el amor?
¿Cómo puedo elegir sobre mi futuro?
¿Cómo me ven los demás?
¿Sientes que no tienes el cariño de tus amigos y compañeros?
¿Alguien de esta clase ha hecho algo relacionado con el sexo?
¿Cómo podríamos mejorar aún más nuestra conducta?
¿Dios existe?
¿Qué hago yo para que la gente se ría de mí?
¿Cómo puedo mejorar mi seguridad?...”

En una segunda actividad el grupo de jóvenes tiene que reflexionar y escribir lo que les gustaría cambiar de una serie de elementos de su contexto. Se recogen a continuación algunas de las respuestas:

¿Qué es lo que cambiaría de mi familia?

A mi tía; a mi hermano; nada; que mi madre no me chille; el horario de la comida; que tengan menos estrés y control y más apoyo; pediría más comunicación y más unión; que mis padres no hubieran tenido cáncer; pequeñas disputas económicas.

¿Qué es lo que cambiaría de la sociedad?

Nada; que fuera más trabajadora; que la gente sea más simpática; el egoísmo; que fuera más justa; tanto consumismo; el racismo; la mentalidad machista y la violencia; que haya más listos; cambiaría la forma de ser de las personas que tienen mucho dinero; los prejuicios; la superioridad de algunas personas; la neutralidad que hay en los habitantes, que no se manifiestan.

¿Qué es lo que cambiaría de mis profesores?

Cambiaría a uno de ellos; nada; los exámenes que ponen; que sean menos estrictos; que pongan mejores notas; que sean menos chulos; que respeten más; que hicieran las clases más divertidas; que fueran más comprensivos y flexibles; pediría más apoyo en asignaturas complicadas; que escuchen a los alumnos.

¿Qué es lo que cambiaría de mis amigos?

Nada; que sean más serios en temas difíciles; que no se enfaden por tonterías; que fueran más simpáticos; cambiaría lo que piensan de mí y la forma en que me tratan; no me gusta lo poco que nos vemos; que dejen los vicios; que sean más comprensivos; que hicieran menos bromas.

¿Qué es lo que cambiaría de mí?

Nada; ser más responsable y trabajador; querría ser como uno de mis amigos; ser menos nervioso/a; ser más luchador/a y que me afecten menos las cosas; mis enfados; debería estudiar más; querría ser más seria y hablar menos; quisiera ser más inteligente y amar más a los demás; la vergüenza; ser tan confiado/a; me gustaría perder mi timidez y tener más confianza en mi mismo/a; mi poca paciencia; mi negatividad; mi físico.

5. Conclusiones del capítulo.

Tras la participación del grupo experimental en el programa de intervención PIGFEPA se observa en éste un aumento significativo de la evaluación positiva en referencia al *Valor de la tarea*, perteneciente a la variable *Motivación de aprendizaje*. En el grupo control, por el contrario, descienden los niveles en esta categoría y también en relación a la *Orientación a metas extrínsecas*, en la que los sujetos experimentales obtienen, de manera significativa, mayor puntuación en el postest.

En cuanto a la variable *Estilo atributivo*, la *Atribución del fracaso al profesor* es significativamente mayor en el grupo experimental, aunque la diferencia con respecto al grupo control disminuye en cierta medida en la evaluación postest. También en el pretest los valores de *Indefensión en los logros académicos* son significativamente mayores en el grupo experimental, algo que después desaparece en el momento postest. El grupo control, entre ambas evaluaciones, aumenta los niveles en los factores de segundo orden *Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales* e *Indefensión en los logros académicos* y disminuye la puntuación en *Internalización del*

fracaso v. externalización del mismo en los logros académicos, debido a la variación significativa pretest-postest entre varios de sus factores de primer orden.

Por último, en referencia a la variable *Apoyo social percibido*, el *Apoyo emocional del mejor amigo* disminuye significativamente a lo largo del período de intervención en los sujetos del grupo experimental. En el grupo control decrece también de manera significativa el *Apoyo informacional de los padres* y la *Convergencia de metas y aceptación como persona de los padres y del mejor amigo*.

De forma cualitativa, la eficacia del programa de intervención es evaluada mediante la valoración otorgada al mismo por los miembros del grupo experimental en una escala de 0 a 10. En cuanto al grado de satisfacción con su participación en las actividades, el programa recibe una calificación media de 6.86. Y en referencia al nivel de beneficios psicológicos aportados por las sesiones, la nota obtenida es de 5.77.

Discusión y Conclusiones

Capítulo 8

Discusión y Conclusiones

La puesta en marcha de un ensayo piloto previo a la elaboración del programa de intervención definitivo fue muy efectiva a la hora de constatar dos realidades. En primer lugar, se observó que la muestra de sujetos experimentales resultó muy altamente satisfecha con las sesiones de actividades y también, aunque en menor medida, con el beneficio que a nivel psicológico se derivó de las mismas. Y en segundo lugar, se comprobó que el análisis estadístico de los datos no llegó a mostrar ninguna mejora significativa en la dirección de las hipótesis de partida. Los únicos resultados que alcanzaron un nivel de significación destacado fueron la constatación de un *Autoconcepto negativo* mayor en el grupo experimental, frente al control, en la evaluación posttest y un más alto nivel de *Respuestas fisiológicas de ansiedad*, también en el grupo experimental, durante ambos momentos de evaluación.

Sin embargo, dentro de los resultados había bastantes indicativos para seguir confiando en la estrategia de intervención y mejorando sus posibilidades. Sin ser significativa, dentro de la variable *apego* se encontró una tendencia a la reducción del nivel de *Resolución hostil de conflictos*, *rencor* y *posesividad* por parte del grupo experimental tras el programa de intervención, así como una disminución en el mismo de la *Baja autoestima*, *necesidad de aprobación* y *miedo al rechazo*. También se elevó

la puntuación de los sujetos experimentales en *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones* y en *Autoconcepto-autoestima*, constituyendo esta última una tendencia a la mejora significativa dentro de la variable *narcisista*. De igual manera, los niveles de *hetero-autonconservación* y de *motivación sensual-sexual* aumentaron en el grupo experimental tras la intervención aunque, eso sí, de manera no significativa.

La adaptación del programa de intervención para su desarrollo en el contexto educativo supuso el aumento de las variables dependientes. En general, los resultados cuantitativos observados en relación a estas ocho variables se encuentran más en consonancia con las afirmaciones de las hipótesis de partida, si se comparan con las conclusiones obtenidas en el ensayo piloto. Siguiendo el orden de exposición de estas hipótesis, se descubre a continuación la confirmación o no de las mismas en función de los resultados más significativos observados.

En primer lugar, la primera hipótesis queda confirmada puesto que, tras el PIGFEPA, la *motivación sensual-sexual* aumenta en el grupo experimental, especialmente en lo que se refiere a la dimensión de *sensualidad*. Aunque también se observan puntuaciones más elevadas en el grupo control entre ambas evaluaciones, hay que considerar que esta diferencia pretest-postest es más leve y sólo afecta a la dimensión *sexual*, en la que los valores con respecto al grupo experimental permanecen significativamente muy por debajo. Estos resultados irían en consonancia con la teoría de Bleichmar (1998) y su meta de modificación de lo inconsciente. A través de dinámicas de dramatización, relajación y contacto entre compañeros, se han propiciado diversos momentos de comunicación positiva a nivel corporal y afectivo. Esto ha supuesto una experiencia y aprendizaje reforzador en lo procedimental que se ha traducido en mayores niveles de aceptación e interés respecto a la propia faceta sensual-sexual.

La segunda hipótesis no puede confirmarse puesto que el único resultado significativo observado en el grupo experimental es un ligero descenso del *Autoconcepto positivo* en la evaluación postest. Aunque aparentemente vaya en contra de la hipótesis, puesto que habría que haber esperado un aumento del *Autoconcepto positivo* y/o de la *Autoestima* y una disminución del *Autoconcepto negativo*, la teoría del Bleichmar (1998) persigue un *sistema motivacional narcisista* equilibrado. Esto puede

implicar varias interpretaciones de los resultados. Por un lado, puede que las puntuaciones en los tests no mejoren porque no haya ningún déficit en el los alumnos en cuanto a esta variable. Los baremos del inventario indican que la media de los grupos se haya en puntuaciones intermedias, ni altas ni bajas; lo que iría en concordancia con un sistema motivacional ya equilibrado. Por otro lado, la disminución del *Autoconcepto positivo* puede interpretarse como una pérdida en el desarrollo o, por el contrario, como una ganancia debido a la adaptación de un autoconcepto excesivamente elevado e irrealista. En cualquier caso, las conclusiones tampoco son claras a la hora de mejorar el trabajo con la autoestima. Haney y Durlak (1998) afirman que se obtienen mejores resultados cuando las intervenciones se orientan directamente a la mejora de la autoestima, en lugar de perseguirla centrándose en otros objetivos. Pero Dubois y Tevendale (1999) defienden que resulta eficaz para elevar la autoestima el tener como meta el incrementar aquellos logros o conductas que persiguen propósitos válidos para un desarrollo adaptativo del adolescente. Lo que conduce a no poder establecer ninguna conclusión definitiva acerca de la segunda hipótesis puesto que requeriría un análisis más pormenorizado de causas y variables moduladoras, lo que se propone para futuras investigaciones.

La tercera hipótesis se confirma debido a que el grupo experimental aumenta sus niveles de estilo de apego seguro tras su participación en el programa de intervención. El valor de la categoría *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones* se eleva significativamente en el momento posttest, en comparación con el pretest. Cualquier resultado que aumente el estilo de apego seguro está en concordancia con el desarrollo del *sistema de apego* propuesto por la teoría de Bleichmar (1998). Aunque, por otro lado y ante la falta de estudios en relación a la intervención sobre la mejora de los estilos de apego, se hace necesario comparar estos resultados con los obtenidos en referencia a variables relacionadas. Ejemplos de intervenciones con adolescentes en este sentido son las investigaciones de Aciego de Mendoza y cols. (2003) y Romersi y cols. (2011) que provocan, entre otros, cambios positivos en la realización social y en la aproximación a los demás respectivamente.

También la cuarta hipótesis se acepta puesto que la muestra experimental de sujetos registra un leve aumento significativo en los niveles de *motivación de heteroautoconservación* tras las sesiones del PIGFEPA. Igualmente estos resultados se hacen

eco de otros encontrados en áreas más específicas dentro de lo que podría suponer el ámbito que abarca el constructo de la *hetero-autoconservación*. Por ejemplo, se han implementado con éxito programas que reducen el consumo de drogas (Conrod, Steward, Comeau y Maclean, 2006; Conrod, Castellanos y Mackie, 2008; O'Leary-Barrett, Mackie, Castellanos-Ryan, Al-Khudhairi y Conrod, 2010) y la agresión (Nixon y Werner, 2010; Gázquez y cols., 2007; y Escartí, 2006).

Tal y como se puede apreciar en el quinta hipótesis, los sujetos participantes en el programa de intervención logran mayores habilidades y motivación de *regulación psicobiológica*. En concreto, la muestra experimental obtiene en el momento posttest un descenso en los índices de desregulación psicobiológica, acompañado de menores *Respuestas motoras de ansiedad*. Por tanto, la quinta hipótesis también queda confirmada. Estos logros pueden ser debidos a las intervenciones directas sobre los síntomas de desregulación a través de la propia relajación o a beneficios indirectos, como por ejemplo una mayor cercanía y/o sensación de bienestar hacia el grupo. También redujeron la somatización y el estrés y aumentaron el bienestar los programas con adolescentes de Buddeberg-Fischer y cols. (2000), Ruini y cols. (2009) y Tomba y cols. (2010).

Por último, se puede decir que la sexta hipótesis también es aceptada puesto que las mejoras observadas en el grupo experimental dentro de las tres variables restantes son menores que las encontradas en los anteriores cinco *módulos motivacionales*. De entre las 35 subcategorías pertenecientes a las variables *Motivación de aprendizaje*, *Estilos atributivos* y *Apoyo social percibido* sólo se observan claras mejoras significativas, para el grupo experimental, en una de ellas. En el momento posttest aumentan los niveles en cuanto al *Valor de la tarea*, dentro de la variable *Motivación de aprendizaje*. Por otro lado, se observan también diferencias significativas entre el grupo control y el experimental tras la evaluación posttest. En este último la puntuación en *Orientación a metas extrínsecas* es más elevada y la ventaja con respecto a la *Atribución del fracaso al profesor* disminuye e incluso desaparece en el caso de la *Indefensión en los logros académicos*. Aunque son escasos, algunos estudios consideran los resultados indirectos que el trabajo en ciertas variables tiene sobre otras. Es el caso de las conclusiones de la investigación de Martín-Antón y cols. (2012) en el que

variables socioemocionales, como el autoconcepto o la motivación intrínseca-extrínseca, afectaban al entrenamiento en estrategias de aprendizaje.

Todos estos resultados, como ya se ha comentado, pueden compararse con los obtenidos en otras investigaciones en las que se implementaron programas de desarrollo con adolescentes. Pero esta comparación es únicamente parcial debido a la escasez de bibliografía y estudios empíricos acerca de la efectividad de intervenciones concretas como la propuesta. De hecho, no se recoge la existencia de ninguna investigación previa que incluya los tres pilares fundamentales de este programa, como son: la focalización en el fomento del desarrollo normal y equilibrado de la personalidad, el sustento en principios dinámicos y la integración de las actividades en la vida escolar a través de las sesiones de tutoría. El trabajo que más se asemeja al que se ha llevado a cabo es el “programa de intervención psicológica con adolescentes para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos” de Garaigordobil (2000) que, entre otros muchos resultados, redujo también la ansiedad y el retraimiento e incrementó las relaciones prosociales y la consideración por los demás. También es importante considerar el PIECAP, o Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal, de Hernández y Aciego de Mendoza (1990) que provocó un aumento en la empatía y la realización social de los adolescentes, y las aportaciones de la intervención de Romersi, Martínez y Roche (2011) que mejoraron la percepción, valoración y aproximación a los demás.

Aparte de considerar las aportaciones del programa y ver las semejanzas con otras alcanzadas en estudios previos, una visión crítica de los resultados apoya, en primer lugar, los descubrimientos del estudio de Lacasa (2008). En una intervención con adolescentes, y en contra de las hipótesis previas, este autor observó que fueron los adolescentes con vínculo inseguro los que obtuvieron un mayor nivel de mejora en los síntomas percibidos tras el tratamiento, en relación a los adolescentes seguros. Si se comparan, en la presente investigación, los resultados en la variable *apego* de los grupos experimentales de la implementación piloto y la definitiva es posible llegar a la misma conclusión. Sólo se producen mejoras significativas en la muestra experimental definitiva, en la que casualmente los niveles medios pretest y posttest de *Expresión de sentimientos y comodidad con las relaciones* son claramente más bajos. Lo mismo podría plantearse en relación a los resultados en otras variables. Por ejemplo, las

Respuestas motoras de ansiedad disminuyen tras el programa de intervención, pero también previamente alcanzaban niveles muy altos semejantes a la media de personas diagnosticadas de trastornos de ansiedad. A mayores, los resultados en la *motivación de hetero-autoconservación* registran mejoras en la muestra definitiva pero no en la piloto, siendo, en esta última, los niveles pre-postest destacadamente más altos que en la anterior. De todas estas observaciones se deduce la necesidad de llevar a cabo un análisis más pormenorizado de los resultados como trabajo posterior y adicional a esta y otras investigaciones. Todo ello con el objetivo de descubrir las posibles causas o explicaciones a los resultados para, como dice Lacasa (2008) poder enriquecer el diagnóstico y la comprensión clínica de los casos, así como ayudar en la planificación y realización del tratamiento.

En el caso de la presente investigación habría que considerar también la búsqueda de una forma de resolver problemáticas que sólo han sido mejoradas en parte, como los altos niveles de ansiedad de ambas muestras. En el estudio de Martín y Sánchez (2001), en el que se presentó una experiencia grupal de orientación cognitivo-conductual con adolescentes con problemas de adaptación, se llegó, entre otras, a la conclusión de que algunos pacientes, por sus dificultades específicas, necesitaban una ayuda más intensa e individualizada que habrían de obtener por medio de una terapia individual y/o familiar. El enfoque *Modular-Transformacional* de Bleichmar (1998), como base teórica de esta investigación, ya apuntaba la necesidad de ampliar y conjugar las experiencias positivas de la relación terapeuta-paciente con las aportadas por el mundo real del paciente. Por lo que desde este estudio se alienta la intervención y educación psicológica de los adolescentes, dentro del contexto escolar, desde dos frentes terapéuticos, el individual y el grupal. De hecho, se puso de manifiesto durante la experiencia de intervención que algunos alumnos necesitaban compartir problemas más personales y propios que no consideraban aptos para tratar dentro del grupo. Esta fue una razón importante por la que algunos sujetos de la muestra definitiva no valoraron tan positivamente el programa por no considerarlo suficiente a sus necesidades. La valoración media de la intervención fue entonces menor que la obtenida en la muestra piloto, con una calificación media de 6.86, en cuanto a satisfacción, y de 5.77 en referencia a los beneficios psicológicos aportados.

Otro aspecto a mejorar haría referencia a los cuestionarios utilizados. Tras haber llevado a cabo la intervención, ha sido publicada por Balluerka y cols. (2011) una versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego, con 32 ítems y unos índices de consistencia adecuados tras ser analizados en una muestra de 676 adolescentes. En su conjunto, habría sido un cuestionario más adecuado para esta investigación que los ya existentes e, incluso, que el utilizado en este caso por el hecho de que ha sido validado en sujetos jóvenes. En cualquier caso, la mejor opción hubiera sido tener instrumentos de evaluación contrastados de los cinco *módulos* o *sistemas motivacionales* del enfoque *Modular-Transformacional* de Hugo Bleichmar. La adaptación de otros cuestionarios basados en otros enfoques teóricos no recoge toda la complejidad de las variables dependientes estudiadas y es por ello que la propia escuela de psicoterapia psicoanalítica del enfoque *Modular-Transformacional* emprendió un proyecto de construcción de estos instrumentos que aún no está concluido.

Además de la conveniencia de adaptar cuestionarios específicos para estas variables que recojan el déficit en las mismas e, incluso, su exceso –aspecto que no suele ser tenido muy en cuenta-, se pueden introducir mejoras en la programación de las actividades. Aunque basándonos en el mismo modelo teórico y con los mismos objetivos generales de la intervención, quizá sería más efectivo adaptar o crear dinámicas *ad hoc* en función de las características del grupo con el que se va a trabajar (distribución por sexos, edad, nivel cultural, etc.) y de los resultados obtenidos en los cuestionarios pretest. Así sería más fácil garantizar la efectividad del programa y secuenciar más claramente los pasos más adecuados para conseguir los objetivos, pudiéndose replicar la intervención con éxito.

Una última limitación del estudio la constituyen los elementos de la muestra y el tiempo de intervención. Por razones de limitación en cuanto a disponibilidad de tiempo y de compatibilidad con la programación de los centros, este estudio tuvo que adaptarse a una muestra y un tiempo de intervención más pequeño del deseado. Como sugerencia para futuras investigaciones sería conveniente comprobar la consistencia de los resultados ampliando el número de adolescentes participantes en el estudio. También los resultados podrían variar en la dirección de las hipótesis aumentando la continuidad de la intervención y el número de sesiones, además de añadir –como ya se ha dicho– asesoramiento psicológico individualizado.

Queda, en definitiva, un gran trabajo pendiente desde varios frentes. En primer lugar, sería conveniente replantearse el uso de un enfoque teórico integrador cuando el objetivo es intervenir sobre el conjunto de la personalidad de los sujetos. Una teoría que interrelacione y articule componentes mentales permite más posibilidades a la hora de afinar el diagnóstico y posterior intervención, que el uso de una suma de constructos teóricos aislados. Además de incrementar el número de investigaciones desde marcos teóricos como el enfoque *Modular-Transformacional*, sería positivo introducir estos principios, que provienen de la clínica, a la intervención dentro del marco educativo. Y, a su vez, habría que sumar también a los estudios de psicoterapia psicoanalítica, los resultados de experiencias grupales con dinámicas de trasfondo analítico y psicoterapéutico.

Tal y como se ha comentado, un segundo punto de mejora sería la creación y validación de cuestionarios para evaluar los avances que se pretenden en relación a la personalidad de los adolescentes. Y, por último, se necesitan, en general, más estudios en relación a programas que favorezcan el desarrollo equilibrado de la personalidad en la etapa escolar. Tras esta investigación queda abierto un posterior trabajo de análisis más minucioso en referencia a la explicación y posibles causas moduladoras de los resultados, en orden a mejorar y completar futuros trabajos de intervención.

Referencias

Referencias

- Ablon, S. (1994). Psychoanalytic theories of affect. *International Journal of Psycho-Analysis*, 75, 640-643.
- Abramson, L., Seligman, Y. & Teasdale, M. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Aciego de Mendoza, R., Domínguez Medina, R. & Hernández Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594.
- Aguilar Idáñez, M. J. (2000). *Cómo animar un grupo*. Madrid: Editorial CCS.
- Ainsworth, M. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. En B. M. Foss (comp.), *Determinants of Infant Behavior*, vol. 2 (pp. 67-112). Nueva York: Wiley.
- Ainsworth, M. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alexander, F. & French, T. M. (1946). *Psychoanalytic Therapy*. New York: Ronald Press.
- Allport, F. H. (1924). *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Alonso García, E. (1999). *Intervención para la mejora del autoconcepto en alumnos de educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Alonso Tapia, J. (1983). Evaluación del pensamiento conceptual. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Psicodiagnóstico* (pp. 597-631). Madrid: UNED.
- Alonso Tapia, J. (1987). Estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 30, 45-69.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. & Mateos Sanz, M. (1986). Atribuciones y conducta. *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 141-157.
- Alonso Tapia, J. & Pardo Merino, A. (1986). ¿Cuándo se pregunta la gente por qué y qué es lo que le mueve a hacerlo? *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 159-174.

- Alonso Tapia, J. & Ruiz Díaz, M. (2007). Motivaciones relacionadas con el aprendizaje y percepción del valor del entorno instruccional. *Psicothema*, 19(4), 603-609.
- Alonso Tapia, J. & Sánchez García, F. (1986). Evaluación de los estilos atributivos en sujetos del ciclo superior de EGB. El cuestionario EAT. En J. Alonso Tapia (ed.), *Entrenamiento cognitivo y enriquecimiento motivacional*, vol. 3 (Informe Final). Madrid: CIDE.
- Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez, M. & Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Amini, F., Lewis, T., Lannon, R., Louie, A. & Baumbacher, G. (1996). Affect, attachment, memory: contributions toward psychobiologic integration. *Psychiatry*, 59(3), 213-239.
- Ander-Egg, E. (1998). *Cómo hacer reuniones eficaces*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Andrews, G.R. & Debus, R.L. (1978). Persistence and the causal perception of failure: modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 70, 154-166.
- Antolín Suárez, L., Oliva Delgado, A., Pertegal Vega, M. A. & López Jiménez, A. M. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153-159.
- Aronson, E. (1975). *El animal social. Introducción a la psicología social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asch, S. E. (1951). Effects of Group pressure upon the modification and distortion of judgments. En H. Guetzkow (ed.), *Groups, leadership and men; research in human relations* (pp. 177-190). Oxford: Carnegie Press.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.
- Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1984). *L'apprenti-historien et le maître-sorcier. Du discours identifiant au discours délirant*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Ausubel, D.P., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Trad. Esp.: Trillas, 1983).
- Ávila, A., García, A. & Rubí, M. L. (2004). Psicoterapia de grupo: modelos, técnicas, aplicaciones. En A. Ávila Espada, B. Rojí Menchaca & L. A. Saúl Gutiérrez (ed.), *Introducción a los tratamientos psicodinámicos*. Madrid: UNED.
- Ávila Espada, A., Rojí Menchaca, B. & Saúl Gutiérrez, L. A. (2004). *Introducción a los tratamientos psicodinámicos*. Madrid: UNED.
- Bach, G. R. (1957). Observations on transference and object relations in the light of group dynamics. *International Journal of Group Psychotherapy*, 7(64).
- Balint, M. (1968). *The Basic Fault. Therapeutic Aspects of Regression*. London: Tavistock/Routledge.
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A. & Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, 23(3), 486-494.
- Barceló, B. (2003). *Crecer en grupo. Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Bilbao: DDB.
- Baron-Cohen, S. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barrera, M. & Li, S.A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G.R. Pierce, B.R. Sarason & I.G. Sarason (eds.), *Handbook of social support and the family* (pp.316-343). New York: Plenum.
- Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behaviour. *Review of Educational Research*, 48, 271-399.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Baumeister, R. F. (1991). Identity crisis. En R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence (Vol. 1)*. New York: Garland.

- Bechara, A., Damasio, H., Rockland, C. & Damasio, A. (1995). Double dissociation of conditioning and declarative knowledge relative to the amygdala and hippocampus in humans. *Science*, 269, 913-926.
- Becoña, E., López, A., Fernández del Río, E., Martínez, U., Fraga, J., Osorio, J., Arrojo, M., López, F. & Domínguez, M. N. (2011). ¿Tienen una personalidad distinta los adolescentes consumidores de psicoestimulantes? *Psicothema*, 23(4), 552-559.
- Bednar, R. L., Wells, M. G. & Peterson, S. R. (1995). *Self-esteem* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Beebe, B. (1982). Micro-timing in mother-infant communication. En M. R. Kay (ed.), *Nonverbal Communication Today* (pp. 169-195). Nueva York: Mouton.
- Beebe, B. & Lachmann, F. (1994). Representation and internalization in infancy: Three principles of salience. *Psychonaltic Psychology*, 11, 127-166.
- Beebe, B., Lachmann, F. & Jaffe, J. (1997). Mother-Infant interaction structures and presymbolic self and object representations. *Psychoanalytic Dialogues*, 7, 133-182.
- Beest, M. & Baerveldt, C. (1999). The relationship between adolescents' social support from parents and from peers. *Adolescence*, 34, 193-201.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Bermúdez Moreno, J., Pérez García, A. M., & Sanjuán Suárez, P. (2003). *Psicología de la Personalidad: Teoría e Investigación. Volúmenes I y II*. Madrid: UNED.
- Berne, E. (1964). *Games people play: The psychology of human relationship*. New York: Grove Press.
- Bibring, E. (1953). The mechanism of depression. En P. Greenacre (ed.), *Affective disorders* (pp. 14-47). New York: International Universities Press.
- Bion, W. (1959). Attacks on linking. *International Journal of Psycho-Analysis*, 40, 308-315.
- Bion, W. (1962). A theory of thinking. *International Journal of Psycho-Analysis*, 43, 306-310.
- Bion, W. R. (1970). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Black, M. M. & Krishnakumar, A. (1998). Children in low-income, urban settings – Interventions to promote mental health and well-being. *American Psychologist*, 53(6), 635-646.

- Blatt, S. J. & Maroudas, C. (1992). Convergences among psychoanalytic and cognitive-behavioral theories of depression. *Psychoanalytic Psychology*, 92(2), 157-190.
- Bleichmar, H. (1976a). *La depresión. Un estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bleichmar, H. (1976b). *El Edipo en Freud y Lacan. Introducción al estudio de las perversiones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bleichmar, H. (1981). *El narcisismo. Estudio sobre la enunciación y la gramática inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bleichmar, H. (1982). ¿Primacía del significante? *Trabajo del psicoanálisis*, 1-2, 146-156.
- Bleichmar, H. (1986). *Angustia y fantasma: matrices inconscientes en el más allá del principio del placer*. Madrid: Adotraf.
- Bleichmar, H. (1990). Respuesta al reduccionismo en psicopatología: un modelo generativo de articulación de componentes. *Actualidad Psicológica*, 170, 2-6.
- Bleichmar, H. (1994). Aportes para una reformulación de la cura en psicoanálisis: ampliación de la conciencia, modificación del inconsciente. *Revista Argentina de Psicología*, 25(44), 23-44.
- Bleichmar, H. (1996). Some subtypes of depression and their implications for psychoanalytic treatment. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77(5), 935-961.
- Bleichmar, H. (1997). *Avances en psicoterapia psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específicas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bleichmar, H. (1999a). Fundamentos y aplicaciones del enfoque Modular-Transformacional. *Aperturas Psicoanalíticas*, 1. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Bleichmar, H. (1999b). El tratamiento de las crisis de pánico y el enfoque Modular-Transformacional. *Aperturas Psicoanalíticas*, 3. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Bleichmar, H. (1999c). Del apego al deseo de intimidad: las angustias del desencuentro. *Aperturas Psicoanalíticas*, 2. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Bleichmar, H. (2000). Aplicación del enfoque Modular-Transformacional al diagnóstico de los trastornos narcisistas. *Aperturas Psicoanalíticas*, 5. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.

- Bleichmar, H. (2001). El cambio terapéutico a la luz de los conocimientos actuales sobre la memoria y los múltiples procesamientos inconscientes. *Aperturas psicoanalíticas*, 9. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Bleichmar, H. (2003). Algunos subtipos de depresión, sus interrelaciones y consecuencias para el tratamiento psicoanalítico. *Aperturas Psicoanalíticas*, 14. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Bleichmar, H. (2004a). Making conscious the unconscious in order to modify unconscious processing: some mechanisms of therapeutic change. *International Journal of Psycho-Analysis*, 85, 1379-1400.
- Bleichmar, H. (2004b). *Las defensas*. Curso de Postgrado de Especialista Universitario en Clínica y Psicoterapia Psicoanalítica. Madrid, 15 de Febrero.
- Bleichmar, H. (2005a). Consecuencias para la terapia de una concepción modular del psiquismo. *Aperturas Psicoanalíticas*, 21. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Bleichmar, H. (2005b). *Psicoterapia de los trastornos paranoides*. Curso de Formación de Psicoterapeutas de la Sociedad FORUM de Psicoterapia Psicoanalítica. Madrid.
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación del inconsciente: destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (1999). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleger, J. (1958). *Psicoanálisis y dialéctica materialista*. Buenos Aires: Paidós.
- Blos, P. (2003). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bollas, C. (1987). *The shadow of the object. Psychoanalysis of the unthought known*. London: Free Association Books, Ltd.
- Bowlby, J. (1944). Forty-four juvenile thieves: their characters and home life. *International Journal of Psychoanalysis*, 25, 19-52.
- Bowlby, J. (1964). *Los cuidados maternos y la salud mental*. Buenos Aires: Humanitas.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, I: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *La separación*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1980). *Loss: Sadness and depression. Attachment and loss, vol. 3*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1981). Psychoanalysis as a natural science. *International Review of Psychoanalysis*, 8, 243-256.

- Bowlby, J (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44, 9-27.
- Bradford, P., Benne, K. & Gibb, J. R. (1967). *T-Group Theory and Laboratory Methods*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Branje, S.J.T., van Aken, M.A.G. & van Lieshout, C.F.M. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology*, 16, 351-362.
- Brazelton, T. B. & Cramer, B. G. (1993). *La relación más temprana: padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona: Paidós.
- Brenner, C. (1994). The mind as conflict and compromise formation. *Journal of Clinical Psychoanalytic*, 3, 473-488.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40-48.
- Brown, R. (1988). *Group Processes. Dynamics within and between groups*. Oxford: Brasil Blackweel.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Buddeberg-Fischer, B.; Klaghofer, R.; Reed, V. & Buddeberg, C. (2000a). School-based health promotion for adolescents – Impact of a psychosocial intervention in two high schools. *Gesundheitswesen*, 62(10), 499-504.
- Buddeberg-Fischer, B.; Klaghofer, R.; Reed, V. & Buddeberg, C. (2000b). Health promotion in schools – results from a controlled intervention study in two senior high schools. *Sozial-und praventivmedizin*, 45(5), 191-202.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: theory, measurement, developmental and behaviour*. London: Longman.
- Burrow, T. (1926). The group method of analysis. *Psychoanalytic Review* 14 (3), 268-280.
- Butters, J. E. (2002). Family stressors and adolescent cannabis use: a pathway to problem use. *Journal of Adolescence*, 25, 645-654.
- Byrnes, J. P. (1997). *The nature and development of decision making*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Caballo, V. E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Cahill, L. (1997). The neurobiology of emotionally influenced memory. Implications for understanding traumatic memory. *Psychobiology of Posttraumatic Stress Disorder.*, 821, 238-246.
- Camacho Gómez, C. & Camacho Calvo, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3, 1-27.
- Campbell, D. J. & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Cannon, W.B. (1932). *The wisdom of the body*. New York: Norton.
- Canto Ortiz, J. M. (2000). *Dinámica de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Canto Ortiz, J. M. & Montilla Berbel, V. (2008). *Dinámica de grupos y autoconciencia emocional. Perspectivas teóricas y ejercicios prácticos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Carpintero, E. & Fuertes, A. (1994). Validación de la versión castellana del “Sexual Opinion Survey” (SOS). *Cuadernos de medicina psicosomática*, 31, 52-62.
- Carter Guest, K. & Biasini, F. J. (2001). Middle childhood, poverty, and adjustment: does social support have an impact? *Psychology in the Schools*, 38(6), 549-560.
- Cartwright, D. & Zander, A. (1971). *Dinámica de grupo*. México: Trillas.
- Casado Persona, M. (2008). *Psicólogos internos residentes*. Sevilla: MAD.
- Case, R. (1992). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Case, R. (1998). The development of conceptual structures. En W. Damon (ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 2* (pp. 745-800). New York: Wiley.
- Case, R. (2000). Conceptual development. En M. Bennet (ed.), *Developmental psychology* (pp. 36-54). Philadelphia: Psychology Press.
- Cassel, J. (1974). Psychosocial processes and “stress”: Theoretical formulations. *International Journal of Health Services*, 4, 471-482.

- Cava, M. J. (1995). *Autoestima y apoyo social: Su incidencia en el ánimo depresivo en una muestra de jóvenes adultos universitarios* (Tesis de Licenciatura). Universitat de València. Valencia.
- Cava, M. J., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, M. A.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Règles et representations*. Paris: Flammarion.
- Chomsky, N. (1984). *Modular Approaches to the Study of the Mind*. San Diego: San Diego State University Press.
- CIE-10 (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento (OMS)*. Madrid: Técnicas gráficas FORMA.
- Ciariano, S., Bo, G., Jackson, S. & Van Mameren, A. (2002). *The mediator role of friends in psychological well-being and the use of psychoactive substances during adolescence: a comparative research in two European countries*. VIII Conference of the European Association for Research on Adolescence. Oxford.
- Cingolani, J. M. & Castañeiras, C. (2011). Diseño y aplicación de un programa de intervención psicosocial para adolescentes escolarizados. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 11(1), 43-54.
- Clemente, M. (1992). El test sociométrico y el análisis de las estructuras microsociales. En M. Clemente (ed.): *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación social* (324-345). Madrid: Eudema.
- Clyman, R. B. (1991). The procedural organization of emotions: A contribution from cognitive science to the psychoanalytic theory of therapeutic action. *Journal of the American Psychoanalytical Association*, 39, 349-382.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Copotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-71.
- Conrod, P. J., Castellanos, N. & Mackie, C. (2008). Personality-targeted interventions delay the growth of adolescent drinking and binge drinking. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(2), 181-190.
- Conrod, P. J., Steward, S. H., Comeau, N. & Maclean, A. M. (2006). Efficacy of cognitive-behavioral interventions targeting personality risk factors for youth

- alcohol misuse. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 550-563.
- Conti, K. & Amabile, T. (1999). Motivation and creativity. En M. A. Runco & S. Pritzker (eds.), *Encyclopedia of creativity*. San Diego: Academic Press.
- Cook, T. S. & Campbell, D. T. (1979). *Quasiexperimentation. Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Corral Íñigo, A. & Pardo de León, P. (2001). *Psicología evolutiva I. Volumen I. Introducción al desarrollo*. Madrid: UNED.
- Cortés Tomás, M. T., Espejo Tort, B. & Giménez Costa, J. A. (2008). Aspectos cognitivos relacionados con la práctica del botellón. *Psicothema*, 20(3), 396-402.
- Cramer, B. & Palacio Espasa, F. (1993). *La pratique des psychothérapies mères-bébés: Études clinique et technique*. París: Presses Universitaires de France.
- Cramer, B. & Stern, D. (1988). Evaluation of changes in mother-infant brief psychotherapy: A single case study. *Infant Mental Health Journal*, 9, 20-45.
- Crespo, A. (2002). *Cognición humana. Mente, ordenadores y neuronas*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Creativity: an overview. En A. Kazdin (ed.), *Enciclopedia of psychology*. Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Cuijpers, P., van Straten, A., Smits, N. & Smit, F. (2006). Screening and early psychological intervention for depression in schools. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(5), 300-307.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Davis, J. T. (2001). Revising psychoanalytic interpretations of the past. *International Journal of Psychoanalysis*, 82, 449-462.
- Dekovic, M. & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents' self concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163-176.
- Del Barrio C., Barrios, A., Granizo, L. van der Meulen, K., Andrés, S. & Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology* 4(1), 5-17.

- Del Barrio Gándara, V. (2003). *Evaluación Psicológica aplicada a diferentes contextos*. Madrid: UNED.
- De la Torre, M. J., Casanova, P. F., García, M. C., Carpio, M. V. & Cerezo, M. T. (2011). Estilos educativos paternos y estrés en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Behavioral Psychology*, 19(3), 577-590.
- Delgado Gallego, I., Oliva Delgado, A. & Sánchez Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163.
- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Dempster, F. N. (1981). Memory span: Sources of individual and developmental differences. *Psychological Bulletin*, 89, 63-100.
- Deutsch, H. (1932). *Psychoanalysis of the neuroses*. London: Hogarth.
- Díaz Aguado, M. J. (1992). *Programa para favorecer la tolerancia en contextos técnicamente heterogéneos*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- Díaz-Benjumea, D. (2002). Lo inconsciente psicoanalítico y la psicología cognitiva: una revisión interdisciplinar. *Aperturas Psicoanalíticas*, 11. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Dio Bleichmar, E. (1985). *El feminismo espontáneo de la histeria*. Madrid: Siglo XXI.
- Dio Bleichmar, E. (1991). *Temores y fobias: condiciones de génesis en la infancia*. Buenos Aires: Gedisa.
- Dio Bleichmar, E. (1994). *La femme provocatrice: une théorie sexuelle infantile (les effects du regard sexuel de l'adulte sur la subjectivité de la petite fille*. En Colloque International de Psychoanalyse Jean Laplanche Nouveaux fondements pour la psychoanalyse. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dio Bleichmar, E. (1997). *La sexualidad femenina: de la niña a la mujer*. Barcelona: Paidós.
- Dio Bleichmar, E. (2002). Deconstrucción del objeto externo: capacidades de parentalización. *Revista de Psicoanálisis*, 59(3).
- Dio Bleichmar, E. (2005). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Domínguez Medina, R. (2001). *Intervención para la realización personal y social: validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio* (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna. Tenerife.
- Douglas, P. & Powers, S. (1982). Relationship between achievement, locus of control, and expectancy of success of academically gifted high school students. *Psychological Reports, 51*, 1259-1262.
- DSM-IV (1995). *Criterios diagnósticos (APA)*. Barcelona: Masson.
- Dubois, D. L. & Tevendale, H. D. (1999). Self-esteem in childhood and adolescence: Vaccine or epiphenomenon? *Applied and Preventive Psychology, 8*, 103-117.
- Durkin, H. E. (1957). Towards a common basis for group dynamics: group and therapeutic processes in group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy, 7*, 115.
- Dweck, C. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 674-685.
- Eissler, K. R. (1953). The effect of the structure of the ego on psychoanalytic technique. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 1*, 104-143.
- Eissler, K. (1958). Remarks on some variations in psychoanalytical technique. *International Journal of Psycho-Analysis, 39*, 222-229.
- Emde, R. (1983). The prerepresentational self and its affective core. *Psychoanalytic Study of the Child, 38*, 165-192.
- Emde, R. (1991). Positive emotions for psychoanalytic theory: Surprises from infancy research and new directions. *Journal of American Psychoanalytic Association, 39*, 5-44.
- Emde, R. (2001). The science to early development. *Zero to Three, 21*, 30-34.
- Emde, R. & Robinson, J. (1979). The first two months: recent research in developmental psychobiology and the changing view of the newborn. En J. Noshpitz (ed.), *Basic handbook of child psychiatry* (pp. 72-105). New York: Basic Books.
- Emde, R. & Sorce, J. (1983). The rewards of infancy: Emotional availability and maternal referencing. En J. Call, E. Galenson & R. Tyson (eds.), *Frontiers of Infant Psychiatry* (pp. 17-30). Nueva York: Basic Books.
- Engels, R. C. M. E., Knibbe, R. A., De Vries, H., Drop, M. J. & Van Breukelen, G. J. P. (1999). Influences of parental and best friends' smoking and drinking on

- adolescent use: a longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(2), 337-361.
- Erikson, E.H. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Escalona, S. (1963). Patterns of infantile experience and the developmental process. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 18, 197-244.
- Escartí Carbonell, A., Gutiérrez Sanmartín, M., Pascual Baños, C., Marín Suelves, D., Martínez Taboada, C. & Chacón Flores, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio “observacional”. *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Espada Sánchez, J. P. (2005). *Técnicas de grupo*. Madrid: Editorial CCS.
- Espada Sánchez, J. P., Pereira, J. R. & García Fernández, J. M. (2008). Influencia de los modelos sociales en el consumo de alcohol de los adolescentes. *Psicothema*, 20(4), 531-537.
- España Albelda, A., Guerrero Roca, A., Farré, J. M., Canella-Soler, J. & Abós, R. (2001). La homofobia en el medio universitario. Un estudio empírico. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 57, 41-55.
- Ezriel, H. (1952). Notes on psychoanalytic group therapy: II interpretation and research. *Psychiatry*, 15, 119.
- Fairbairn, W. R. (1952). *Psychoanalytic Studies of the Personality*. Londres: Tavistock.
- Farrell, M. P. & Barnes, G. M. (1993). Family systems and social support: a test of the effects of cohesion and adaptability on the functioning of parents and adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 119-132.
- Fenichel, O. (1941). *Problems in psychoanalytic technique*. Nueva York: Psychoanalytic Quarterly.
- Fenichel, O. (1945). *The psychoanalytic theory of neurosis*. Nueva York: Norton.
- Ferenczi, S. (1981). La influencia ejercida sobre el paciente en el análisis. En *Obras Completas: Psicoanálisis, III*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ferenczi, S. (1984). Confusión de lengua entre los adultos y el niño. En *Obras Completas: Psicoanálisis, IV*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Fish, M. & Belsky, J. (1991). Temperament and attachment revisited: Origin and meaning of separation intolerance at aged three. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 418-427.

- Fisher, W. A., Byrne, D., White, L. A. & Kelley, K. (1988). Erotophobia-erotophilia as a dimension of personality. *The Journal of Sex Research*, 25(1), 123-151.
- Flavell, J., Green, F. & Flavell, E. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(1), 212.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of the mind*. Cambridge: Mass, Massachusetts Institute of Technology Press.
- Fonagy, P. (1999). Memory and therapeutic action. *International Journal of Psychoanalysis*, 80, 215-224.
- Fonagy, P. (ed.). (1999, 2002). *An Open Door Review of Outcome Studies in Psychoanalysis. Second revised edition*. Londres: IPA – Research Committee of the I.P.A.
- Fonagy, P. (2000). Apegos patológicos y acción terapéutica. *Aperturas Psicoanalíticas*, 4. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Fonagy, P. & Moran, G. S. (1991). Understanding psychic change in child psychoanalysis. *International Journal of Psychoanalysis*, 72, 15-22.
- Fonagy, P., Moran, G., Edgumbe, R., Kennedy, H. & Target, M. (1993). The roles of mental representations and mental processes in therapeutic action. *International Journal of Psychoanalysis*, 48, 9-48.
- Fonagy, P. & Target, M. (1998). Mentalization and the changing aims of child psychoanalysis. *Psychoanalytic Dialogues*, 8, 78-114.
- Fontes de Gracia, S., García Gallego, C., Garriga Trillo, A. J., Pérez-Llantada Rueda, M. C. & Sarriá Sánchez, E. (2002). *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid: UNED.
- Forsyth, D. (2006). *Group Dynamics*. Nueva York: Thompson.
- Foulkes, S. H. (1957). Group analytic dynamics with specific reference to psychoanalytic concepts. *International Journal of Group Psychotherapy*, 7, 40.
- Foulkes, S. H. & Anthony, E. J. (1963). *Psicoterapia psicoanalítica de grupo*. Buenos Aires: Paidós.
- Foulkes, S. H. (1981). *Psicoterapia de Grupo-Analítica. Método y principios*. Barcelona: Gedisa.
- Franco Justo, C., de la Fuente Arias, M. & Salvador Granados, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas del crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema* 23(1), 58-65.

- Frank, J. D. (1957). Some determinants manifestations and effects of cohesiveness in therapy groups. *International Journal of Group Psychotherapy*, 7, 53.
- Freedman, J. L. & Fraser, S. C. (1966). Compliance without pressure: The “foot-in-the-door-technique”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 195-202.
- Freud, A. (1977). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, A. (1966). *Instinctual anxiety during puberty*. En *The writings of Anna Freud: The ego and the mechanisms of defense*. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1986). *Obras Completas, Volumen XI: Cinco conferencias sobre psicoanálisis; recuerdo infantil de Leonardo da Vinci y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1995). *Obras Completas, Volumen XII: Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente; Trabajos sobre técnica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1996). *Obras Completas, Volumen XXIII: Moises y la religión monoteísta; Esquema del psicoanálisis y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1997). *Obras Completas, Volumen XXII: Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1998a). *Obras Completas, Volumen IV: La interpretación de los sueños (primera parte)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1998b). *Obras Completas, Volumen X: Análisis de la fobia de un niño de cinco años; A propósito de un caso de neurosis obsesiva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1999). *Obras Completas, Volumen XVII: De la historia de una neurosis infantil y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2000a). *Obras Completas, Volumen V: La interpretación de los sueños (segunda parte)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2000b). *Obras Completas, Volumen VII: Fragmento de análisis de un caso de histeria; Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2000c). *Obras Completas, Volumen VIII: El chiste y su relación con el inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2000d). *Obras Completas, Volumen XIV: Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico; Trabajos sobre metapsicología y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (2000e). *Obras Completas, Volumen XIX: El yo, el ello y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2000f). *Obras Completas, Volumen XVI: Conferencias de introducción al psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2001a). *Obras Completas, Volumen I: Visiones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en vida de Freud*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2001b). *Obras Completas, Volumen VI: Psicopatología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2001c). *Obras Completas, Volumen XVIII: Más allá del principio del placer, Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2001d). *Obras Completas, Volumen XX: Presentación autobiografía inhibición; Sintonía y angustia; ¿Pueden los legos ejercer el análisis? Y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema* 23(1), 7-12.
- Fulgini, A. J. & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29(4), 622-632.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationship. *Child Development*, 63(1), 103-115.
- Galotti, K. M. & Kozberg, S. F. (1996). Adolescents' experience of a life-framing decision. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 3-16.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246.
- García Legazpe, F. (2004). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora: elaboración, aplicación y evaluación de un programa para la mejora de la motivación para el aprendizaje en alumnos de 1º de ESO dentro del Plan de acción tutorial* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Madrid.

- García Linares, M. C., Cerezo Rusillo, M. T., de la Torre Cruz, M. J., Carpio Fernández, M. V. & Casanova Arias, P. F. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema* 23(4), 654-659.
- García-Vega, E., Menéndez Robledo, E., García Fernández, P. & Rico Fernández, R. (2010). Influencia del sexo y del género en el comportamiento sexual de una población adolescente. *Psicothema* 22(4), 606-612.
- Gazda, G. M. (1989). *Group counseling: A developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gázquez Linares, J. J., Pérez Fuentes, M. C., Cangas Díaz, A. J. & Yuste Rossell, N. (2007). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Grupo Editorial Universitario.
- Gedo, J. (1981). *Advances in clinical psychoanalysis*. New York: International Universities Press.
- Gil Martínez, R. (1998). *Valores humanos y desarrollo personal. Tutorías de Educación Secundaria y Escuelas de Padres*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1992, May). *Joining the resistance: Girls' development and in adolescence*. Paper presented at the symposium on development and vulnerability in close relationships. Montreal, Quebec.
- Glassman, M. J. (1997, April). *Moral action in the context of social activity*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. Washington, DC.
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, experience and inquiry in educational practice. *Educational Researcher*, 30, 3-14.
- Gajdamaschko, N. (1999). Vygotsky. En M. A. Runco & S. Pritzker (eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp.691-699). San Diego: Academic Press.
- Gold, P. E. & Greenough, W. T. (2001). *Memory consolidation. Essays in honor of James. L. McGaugh*. Washington: American Psychological Association.
- Gold, M. & Yanof, D. S. (1985). Mothers, daughters and girlfriends. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 654-659.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Jane, N. & Klein, P. (1980). *Skill streamlining the Adolescent*. Nueva York: Plenum Press.
- Gómez, L. & Canto, J. M. (1997). *Psicología Social*. Madrid: Pirámide.

- Gómez-Fraguela, J. A., Fernández Pérez, N., Romero Tríñanes, E. & Luengo Martín, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Psicothema*, 20(2), 211-217.
- González Ordi, H. (2001). *La hipnosis: mitos y realidades*. Málaga: Aljibe.
- Good, T.L. & Brophy, J. (1995). *Contemporary Educational Psychology*. New York: Longman.
- Gracia, E., Herrero, J. & Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Graham-Bermann, S. A., Coupet, S., Egler, L., Mattis, J. & Banyard, V. (1996). Interpersonal relationship and adjustment of children in homeless and economically distressed families. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 250-261.
- Gray, P. (1996). *El yo y el análisis de la defensa*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. En D. C. Berliner & R. C. Chafee (eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan.
- Guimón, J., Mezzich, J. E. & Berrios, G. E. (1989). *Diagnóstico en psiquiatría*. Barcelona: Salvat Editores.
- Gutiérrez Terrazas, J. (1998a). *Teoría psicoanalítica. Su doble eje central: la tónica psíquica y la dinámica pulsional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gutiérrez Terrazas, J. (1998b). *Los pilares del psicoanálisis: el pulsional y el inconsciente*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Gutiérrez Terrazas, J. (2002). *Cómo leer a Freud*. Madrid: Síntesis.
- Hadley, J. (1989). The neurobiology of motivational systems. En J. Lichtenberg (ed.), *Psychoanalysis and Motivation* (pp. 337-372). Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Haidt, J. D. (1997, April). *Cultural and class variations in the domain of morality and the morality of conventions*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. Washington, DC.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence, vols. I & II*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Haney P. & Durlak J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423-433.
- Harlow, H. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-678.
- Harlow, H. F. & Harlow, M. K. (1969). Effects of various mother-infant relationships on rhesus monkey behaviors. En B. M. Foss (ed.), *Determinants of infant behaviour* (pp. 15-36). Londres: Methuen.

- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. En N. Eisenberg (ed.), *Contemporary issues in developmental psychology*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1989). *Self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver, Department of Psychology.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. En W. Damon (ed.). *Handbook of child psychology, vol. 3* (pp. 553-618). New York: Wiley.
- Hartmann, H. (1939). *Ego psychology and the problem of adaptation*. New York: International University Press.
- Hartmann, H. (1951). Technical implications of ego psychology. *Psychoanalytic Quarterly*, 20, 31-43.
- Hegelson, V. S. (1993). Two important distinctions in social support: kind of support and perceived versus received. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 825-845.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heider, F. & Simmel, M. (1944). An experimental study of apparent behavior. *American Journal of Psychology*, 57, 243-259.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social* (Tesis Doctoral). Universitat de València. Valencia.
- Honess, T. & Robinson, M. (1993). Assessing parent-adolescent relationships: a review of current research issues and methods. En A. E. Jackson & H. Rodríguez-Tomé (eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 47-66). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hull, C.H. (1952). *A behavior system*. New Haven: Yale University Press.
- Inglés, C. J., Piqueras, J. A., García-Fernández, J. M., García-López, L. J., Delgado, B. & Ruiz-Esteban, C. (2010). Diferencias de género y edad en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras de ansiedad social en la adolescencia. *Psicothema* 22(3), 376-381.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescence*. París: P.U.F.
- Intel, T. R. (1997). A neurobiological basis of social attachment. *American Journal of Psychiatry*, 154(6), 726-735.

- Jackson, Y., Sifers, S. K., Warren, J. S. & Velasquez, D. (2003). Family protective factors and behavioral outcome: the role of appraisal in family life events. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 11(2), 103-111.
- Jackson, Y. & Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development*, 71(5), 1441-1457.
- Jiménez, T.I., Musitu, G. & Murgui, S. (2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 21(1), 21-34.
- Jones, E. E. & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 2 (pp. 219-266). New York: Academic Press.
- Jones, J. M. (1995). *Affects as process. An inquiry into the centrality of affect in psychological life*. Hillsdale, New Jersey: The Analytic Press.
- Juri, L. (2000). Un sueño y dos paradigmas: de Freud a Bowlby. *Aperturas Psicoanalíticas*, 4. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Kadis, A. L., Krasner, J. D., Winick, C. & Foulkes, S. H. (1969). *Manual de psicoterapia de grupo*. México: Fondo de Cultura Económica, Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis.
- Kandel, E. (1999). Biology and the future of psychoanalysis: A new intellectual framework for psychiatry revisited. *American Journal of Psychiatry*, 156, 505-524.
- Kahn, R.L. & Antonucci, T.C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. En P. Baltes y O. Brim (eds.), *Life span development and behavior*, vol. 3 (pp. 253-286). San Diego, CA: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity*. Massachusetts: MIT Press.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. En S. S. Feldman & G. R. Elliott (eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keller, J. (1983). Motivational design of instruction. En C. Reigeluth (ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. En D. Levine (ed.), *Nebraska symposium in motivation, vol. 15* (pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kelley, H. H. (1971). Attribution in social interaction. En E. E. Jones, D. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 1-26). Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Kelley, H. H. (1972). *Causal schemata and the attribution process*. Morristown, N. J.: General Learning Press.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Kelley, H. H. & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- Kelly, J. A. (1980). *Social Skills Training. A Practical Guide for Interventions*. Nueva York: Springer Publishing Co.
- Kernberg, O. (1986). *Severe Personality Disorders: Psychotherapeutic Strategies*. New Haven: Yale University Press.
- Kernberg, O. (1975). *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: Jason Aronson, Inc.
- Kestenberg, J. (1965 a). The role of movement patterns in development: 1. Rhythms of movement. *Psychoanalytic Quarterly*, 34, 1-36.
- Kestenberg, J. (1965 b). The role of movement patterns in development: 2. Flow of tension and effort. *Psychoanalytic Quarterly*, 34, 517-563.
- Kessler, R. C. (1991). Perceived support and adjustment to stress: Methodological considerations. En H. Veiel and U. Bauman (eds.). *The Meaning and Measurement of Social Support* (pp. 259-272). Nueva York: Hemisphere.
- Killingmo, B. (1989). Conflict and deficit: Implications for technique. *International Journal of Psycho-Analysis*, 70, 65-79.
- Killingmo, B. (1995). Affirmation in Psychoanalysis. *International Journal of Psycho-Analysis*, 76, 503-517.
- Killingmo, B. (1999). A psychoanalytic listening-perspective in time of pluralism. *The Scandinavian Psychoanalytic Review*, 22, 151-171.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and Promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Klaczynski, P. A. (1997). Bias in adolescents' everyday reasoning and its relationship with intellectual ability, personal theories and self-serving motivation. *Developmental Psychology, 33*, 273-283.
- Klaczynski, P. A. & Narasimham, G. (1998). Development of scientific reasoning biases: Cognitive versus egoprotective explanations. *Developmental Psychology, 34*, 175-187.
- Kleeman, J. (1965). A boy discovers his penis. *The Psychoanal Study of the Child, 20*, 239-265.
- Kleeman, J. (1975). "Genital self-stimulation in infant and toddlers girls". En I. Marcus y J. Francis (eds.), *Masturbation* (pp. 77-106). Nueva York: International Universities Press.
- Klein, M. (1935). A contribution to the psychogenesis of maniac-depressive states. En *The writings of Melanie Klein*. London: Hogarth Press (1985).
- Klein, M. (1937). Love, guilt and reparation. En *The writings of Melanie Klein*. London: Hogarth Press. 1985.
- Klein, M. (1946). Notes of some schizoid mechanisms. En *The writings of Melanie Klein*. London: Hogarth Press.
- Klein, M. (1957). Envy and gratitude. En *Envy and gratitude and other works*. London: Hogarth Press and the Institute of psychoanalysis.
- Klein, M. (1958). On the development of mental functioning. En *The writings of Melanie Klein*. London: The Hogarth Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohut, H. (1971). *El análisis del self*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kohut, H. (1977). *La restauración del self*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kohut, H. (1984). *¿Cómo cura el psicoanálisis?* Buenos Aires: Paidós.
- Kotchoubey, B., Kübler, A., Strehl, U., Flor, H. & Birmauer, N. (2002). Can human perceive their brain states? *Conscious Cognitive, 11*, 98-113.
- Kotre, J. (1995). *White gloves: How we create ourselves through memory*. Nueva York: The Free Press.
- Kozulin, A. (2000). Vygotsky. En A. Kazdin (ed.), *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Kriss, E. (1956). The recovery of childhood memories in psychoanalysis. *Psychoanalytic Study of the Child, 11*, 54-88.

- Kübler, A., Neumann, N., Kaiser, J., Kotchoubey, B., Hinterberg, T. & Birbaumer, N. (2001). Brain-computer communication: self-regulation of slow cortical potentials for verbal communication. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 82, 1533-1539.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. En L. Balter & S. Tamis-LeMonda (eds.), *Child psychology* (pp. 259-286). Philadelphia: Psychology Press.
- Lacan, J. (1949). Le stade du miroir comme formateur de la fonction de Je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. *Revue Française de Psychanalyse*, 13, 449-455.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1981). *Las psicosis (Seminario 3)*. Barcelona: Paidós.
- Lacasa Saludas, F. (2008). *Relación entre vínculo afectivo, psicopatología y cambio, en una muestra de adolescentes: estudio comparativo entre una muestra clínica que ha realizado psicoterapia de grupo y una muestra comunitaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Laplanche, J. (1987). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis: la seducción originaria*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (1992a). *La révolution copernicienne inachevée*. París: Aubier.
- Laplanche, J. (1992b). *La prioridad del otro en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lázaro Cantarín, J. (2003). *Taller de teatro*. Madrid: CCS.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazell, E. W. (1921). The group treatment of dementia precox. *The Psychoanalytic Review*, 8, 168-179.
- Lebovici, S. (1983). *Le nourrisson, la mère et le psychanalyste: Les interactions precoces*. París: Paidós/Le Centurion.
- Ledochowski, I. (2009). *Manual de formación en trance profundo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LeDoux, J. E. (1994). Emotion, memory and the brain. *Sci American*, 270, 50-57.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The Mysterious Underpinning of Emotional Life*. Nueva York: Simon and Schuster.
- LeDoux, J. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review Neuroscience*, 23, 155-184.
- Leuzinger-Bohleber, M. & Target, M. (2002). *Outcomes of Psychoanalytic Treatment. Perspectives for Therapists and Researches*. Londres: Whurr Publishers.

- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N. & Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: structure and function. *Developmental Psychology*, 29(5), 811-818.
- Lewin, K. (1936). *Dynamic Theory of Personality*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1940). *Dinámica de grupo*. Madrid: Morata.
- Lewin, K. (1963). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Lichtenberg, J. D. (1989). *Psychoanalysis and motivation*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Lichtenberg, J. D., Lachmann, F. M. & Fosshage, J. L. (1992). *Self and Motivational Systems: Toward a Theory of Psychoanalytic Technique*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Lin, N. & Ensel, W. (1989). Life stress and health: Stressor and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- Liotti, G. (1999). *Disorganization of Attachment and Dissociative Psychopathology: Multiple Perspectives on Subjectivity*. Roma.
- Logan, G. (2000). Information processing theories. En A. Kazdin (ed.), *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Longás, J. & Mollá, N. (2007). *La escuela orientadora*. Madrid: Narcea.
- López, J. S., Martín, M. J. & Martín, J. M. (1998). Consumo de drogas ilegales. En A. Martín & cols. (eds.), *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- López-Yarto, L. (1997). *Dinámica de grupos. Cincuenta años después*. Bilbao: DDB.
- Lord, S. E. & Eccles, J. S. (1994, February). *James revisited: The relationship of domain self-concepts and values to Black and White adolescents' self-esteem*. Paper presented at the meeting of the Society for Research on Adolescence, San Diego.
- Lorenz, K. (1958). The evolution of behavior. *Scientific American*, 119, 67-78.
- Lozano Fernández, L.M., García-Cueto, E. & Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344-347.
- Luborsky, L. B. (2000). Psychoanalysis: Psychoanalytic psychotherapies. En A. Kazdin (ed.), *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC, & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.

- Lyons Ruth, K. (2000). El inconsciente bipersonal: el diálogo intersubjetivo, la representación relacional actuada y la emergencia de nuevas formas de organización relacional. *Aperturas Psicoanalíticas*, 4. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Lyons-Ruth, K. (2004). La disociación y el diálogo infanto-parental: una perspectiva longitudinal a partir de la investigación sobre el apego. *Aperturas psicoanalíticas*, 17. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Machargo, J. (1989). *Modificación del autoconcepto mediante el feedback* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universidad Complutense. Madrid.
- Mahler, M. S., Pine, F. & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant. Symbiosis and individuation*. New York: Basic Books.
- Main, M. (2001). Las categorías organizadas del apego en el infante, en el niño y en el adulto: atención flexible *versus* inflexible bajo estrés relacionado con el apego. *Aperturas Psicoanalíticas*, 8. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: Predicted from infant attachment related stress. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.
- Main, M. & Hesse, E. (1990). Adult lack of resolution of attachment-related trauma to infant disorganized/disoriented behavior in a stressful situation. En M. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention* (pp. 339-426). Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of a new insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. En T. Brazelton & M. Yogman (eds.), *In Support of Families* (pp. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth strange situation. En M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings, *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention* (pp. 121-160). Chicago: Chicago University Press.
- Main, M. & Weston, D. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behaviour and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.

- Manis, F. R., Keating, D. P. & Morrison, F. J. (1980). Developmental differences in the allocation of processing capacity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 156-169.
- Mañú, J. M. (2006). *Manual de tutorías*. Madrid: Narcea.
- Marks, I. (1991). *Miedos, fobias y rituales. Volumen I. Los mecanismos de la ansiedad*. Barcelona: Martínez Roca.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego: un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Martínez, J.L. & Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14, 235-250.
- Martín-Antón, L. J., Carbonero Martín, M. A. & Román Sánchez, J. M. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento en estrategias de elaboración en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): paráfrasis y aplicaciones. *Psicothema*, 24(1), 35-41.
- Martín Romera, A. & Sánchez Sánchez, F. (2001). Desajuste psicosocial en la adolescencia: una experiencia grupal. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 2(1), 15-22.
- Martínez Otero Pérez, V. (1999). *La formación personal y social en el marco de la educación personalizada. Elaboración de un programa de desarrollo personal para adolescentes* (Tesis doctoral). Madrid: UNED.
- Martínez-Sánchez, F., Cano-Vindel, A., Castillo Precioso, J. C., Sánchez García, J. A., Ortiz Soria, B. & Gordillo del Valle, E. (1995). Una *Escala Reducida de Ansiedad* basada en el *Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad* (I.S.R.A.): Un estudio exploratorio. *Anales de Psicología*, 11(1), 97-104.
- Maisonneuve, J. (1968). *La dynamique des groupes*. París: Presses Universitaires de France.
- McArthur, L. A. (1972). The how and what and why: Some determinants and consequences of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 171-193.
- McClelland, D.C. (1951). *Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper y Row.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.

- McCormack, C. G. (1957). Group dynamics: homeopathic treatment. *International Journal of Group Psychotherapy*, 7, 103.
- McGee, R., Williams, S., Poulton, R. & Moffitt, T. (2000). A longitudinal study of cannabis use and mental health from adolescence to early adulthood. *Addiction*, 95(4), 491-503.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: Morrow.
- Melero, R. & Cantero, M. J. (2008). Los estilos afectivos en la población española: un cuestionario de evaluación del apego adulto. *Clínica y Salud*, 19(1), 83-100.
- Méndez, J. A. & de Iceta, M. (2002). La teoría de los sueños. Parte I: una revisión bibliográfica. *Aperturas Psicoanalíticas*, 21. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Méndez, J. A. & de Iceta, M. (2003). El análisis de los sueños desde el enfoque Modular-Transformacional: una propuesta para una técnica específica. *Aperturas Psicoanalíticas*, 13. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Méndez Ruiz, J. A. & Ingelmo Fernández, J. (2009). *La psicoterapia psicoanalítica desde la perspectiva del enfoque Modular-Transformacional. Introducción a la obra de Hugo Bleichmar*. Madrid: Forum.
- Metalsky, G. I., & Abramson, L. Y. (1980). Attributional styles: Toward a framework for conceptualization and assessment. En P.C. Kendall and S.D. Hollon (eds.), *Cognitive-behavioral interventions: Assessment methods* (pp. 13-58). New York: Academic Press.
- Michelson, L. et al. (1983). *Social Skills Assessment and Training with Children*. Nueva York: Plenum Press.
- Miguel Tobal, J. J. & Cano Vindel, A. (1986). *Manual del Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad –ISRA–*. Madrid: TEA.
- Milgram, S. T. (1960). Some conditions of obediente and desobediente to authority. *Human Relations*, 18, 57-76.
- Miller, J. G. (1995, March). *Culture, context and personal agency: The cultural grounding of self and morality*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. Indianapolis.
- Mitchell, S. A. (1993). *Relational concepts in psychoanalysis: an integration*. Cambridge (ma). and London: Harvard University press.

- Mitchell, J. (1995). Interaction in Kleinian and interpersonal traditions. *Contemp. Psychoanal.*, 31, 65.
- Money, J. & Ehrhardt, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana: diferenciación y dimorfismo de la identidad de género*. Madrid: Morata.
- Monjas Casares, I. (1993). *Habilidades de interacción social*. Valladolid: Trilce.
- Monod, J. (1970). *El azar y la necesidad*. Barcelona: Seix Barral.
- Moraleda, M. (1995). *Comportamientos sociales hábiles en la infancia y adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Moraleda, M. (1998). *Educación en la competencia social*. Madrid: Editorial CCS.19
- Moreno, J. L. (1924). *Das Stegreiftheater*. Postdam: Gustav Kropenheuer.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?* Nueva York: Beacon.
- Moreno, J. L. (1957). *The first book on group psychotherapy*. Nueva York: Beacon.
- Moreno, J. L. (1960). *The international handbook of group psychotherapy*. Nueva York: Philosophical Library.
- Moreno Rosset, C. (2005). *Evaluación psicológica*. Madrid: Sanz y Torres.
- Morganett, R. S. (1995). *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes*. Barcelona: ediciones Martínez Roca.
- Morin, E. (1977). *La méthode: I. La nature de la nature*. París: Du Seuil.
- Morton, J. & Frith, U. (1995). Casual modelling: A structural approach to developmental psychology. En D. Cicchetti & D. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology, vol. 1* (pp. 357-390). Nueva York: John Wiley.
- Muchielli, R. (1977). *La Dinámica de los grupos*. Madrid: Gráficas Torroba.
- Muela, A., Torres, B. & Balluerka, N. (2012). Estilo de apego y psicopatología en adolescentes víctimas de maltrato infantil. *Infancia y Aprendizaje* 35(4), 451-469.
- Musitu, G. & Cava, M.J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Nadel, L. & Land, C. (2000). Memory traces revisited. *Nature Reviews: Neuroscience*, 1, 209-212.
- Nader, K., Schafe, G. E. & LeDoux, J. E. (2000). The labile nature of consolidation theory. *Nature Reviews: Neuroscience*, 1(3), 216-219.

- Navarro-Pardo, E., Meléndez Moral, J. C., Sales Galán, A. & Sancerni Beitia, M. D. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema* 24(3), 377-383.
- Navas Martínez, L., González Gómez, C. & Torregrosa Gironés, G. (2002). Metas de aprendizaje: un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 553-564.
- Navas, L., Sampascual, G. & Castejón, J.L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(2), 231-239.
- Navas, L., Sampascual, G. & Castejón, J.L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 55-62.
- Navas, L., Sampascual, G. & Castejón, J.L. (1995). La teoría atribucional de Weiner y los sesgos atributivos: hacia la integración de un desencuentro. *Revista de Psicología Social*, 10(2), 202-218.
- Neimark, E. D. (1982). Adolescent thought: Transition to formal operations. En B. B. Wolman (ed.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 486-499). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Newson, J. (1977). An intersubjective approach to the systematic description of mother-infant interaction. En H. Schaffer (ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 47-61). Nueva York: Academic Press.
- Nixon, C. L. & Werner, N. E. (2010). Reducing adolescents' involvement with relational aggression: evaluating the effectiveness of the creating a safe school (cass) intervention. *Psychology in the Schools*, 47(6), 606-620.
- O'Carroll, R. E., Drysdale, E., Cahill, L. & Shajahan, P. E. (1999). Stimulation of the noradrenergic system enhances and blockade reduces memory for emotional material in man. *Psychological Medicine*, 29, 1083-1088.
- Ogden, T. H. (1982). *Projective identification and psychotherapeutic technique*. New Jersey: Jason Aronson, Inc.
- O'Leary-Barrett, M.; Mackie, C. J.; Castellanos-Ryan, N.; Al-Khudhairy, N. & Conrod, P. J. (2010). Personality-Targeted Interventions delay uptake of drinking and decrease risk of alcohol-related problems when delivered by teachers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(9), 954-963.

- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. & Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje* 33(2), 223-234.
- Ortega, R. (1990). El grupo aula como un sistema de relaciones socioafectivas. *Investigación en la escuela*, 10, 51-60.
- Osofsky, J. (1993). Applied psychoanalysis: How research with infants and adolescents at high psychosocial risk informs psychoanalysis. *Journal of American Psychoanalysis Association*, 41, 193-207.
- Osofsky, J. (1995). *Clinical implications of research on affect regulation and emotional availability in high psychosocial risk groups*. 5ª IPA Conference of Psychoanalytic Research, Londres, University College.
- Overton W. F. & Byrnes, J. P. (1991). Cognitive development. En R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (eds.), *Encyclopedia of adolescence. Vol. 1* (pp. 151-156). New York: Garland.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Nueva York: Oxford University Press.
- Parens, H. (1979). *The Development of Agression in Early Childhood*. Nueva York: Aronson.
- Parens, H. (1987). Siblings in early childhood: Some direct observational findings. *Psychoanalytic Inquiry*., 8, 31-50.
- Parke, R. D. (2004). Development in family. *Annual Review of Psychology* 2004, 55, 365-399.
- Parker, A. & Fischhoff, B. (2002, April). *Individual differences in decision-making competence*. Paper presented at the meeting of the Society for Research on Adolescence. New Orleans.
- Parra Jiménez, A., Oliva Delgado, A. & Antolín Suárez, L. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo* 30(3), 265-275.
- Pastor, E. (1998). *La Tutoría en Secundaria*. Barcelona: CEAC.
- Peery, J. C. (1979). Popular amiable isolated rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234.
- Peiser, N. C. & Heaven, P. C. L. (1996). Family influences on self-reported delinquency among high school students. *Journal of Adolescence*, 19, 557-568.

- Pérez García, A. M. (2003). Atribución: procesos y consecuencias. En J. Bermúdez, A. M. Pérez y P. Sanjuán, *Psicología de la personalidad: teoría e investigación* (pp. 427-447). Madrid: UNED.
- Perls, F. (1970). *Gestalt therapy now*. Nueva York: Penguin Books.
- Perry, B. (1997). Incubated in terror: Neurodevelopmental factors in the cycle of violence. En J. Osofsky (ed.), *Children in a Violent Society* (pp. 124-129). Nueva York: Guilford Press.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Perry, W. G. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. H. Mussen (ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 703-732). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1986). *La epistemología genética*. Madrid: Debate.
- Pichardo Martínez, M.C., Fernández de Haro, E. & Amezcua Membrilla, J.A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 575-589.
- Pichon-Rivière, E. (1975). *El Proceso Grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Vol. I*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1978). *El Proceso Grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pine, F. (1990). *Drive, Ego, Object and Self. A Synthesis for Clinical Work*. New York: Basic Books.
- Powers, S. & Douglas, P. (1983). Attributions for success and failure in academically gifted high students. *Psychological Reports*, 53, 597-598.
- Pratt, J. H. (1907). The class method of treating consumption in the homes of the poor. *J. A. M. A.*, 49, 755.
- Pratt, J. H. (1908). Results obtained in the treatment of pulmonary tuberculosis by the class method. *British Medical Journal*, 2, 1070-1071.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Quadrel, M. J., Fischhoff, B. & Davis, W. (1993). Adolescent (in)vulnerability. *American Psychologist*, 48, 102-116.

- Rassial, J. J. (1996). *Le passage adolescent*. París: Erès.
- Richelle, M. (2000). Hacia una psicología integradora: ¿utopía o necesidad? *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(4), 581-588.
- Rice, K. (1977). *El aprendizaje del liderazgo*. Barcelona: Hélder.
- Ridao, P. & Moreno, C. (2008). Percepción de los adolescentes y sus progenitores de la adolescencia como etapa evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 499-513.
- Rieffe, C., Villanueva, L., Adrián, J. E. & Górriz, A. B. (2009). Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes. *Psicothema* 21(3), 459-464.
- Riviere, A. (1991). Acción e interacción en el origen del símbolo. En J. Palacios, A. Marchesi & M. Carretero (eds.), *Psicología Evolutiva. Vol. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- Robertson, J. & Robertson, J. (1967). *Young Children in Brief Separations: Film Series*. Londres: Tavistock Clinic.
- Robinson, N. S. (1995). Evaluating the nature of perceived support and its relation to perceived self-worth in adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 253-280.
- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chaves, M. L., Padrón González, I. & García Ruiz, M. (2009). ¿Por qué y con qué intención lo hizo? Atribuciones de los padres y adolescentes en los conflictos familiares. *Psicothema*, 21(2), 268-273.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rogers, C. R. (1970/2004). *Grupos de encuentro*. Madrid: Amorrortu Ediciones.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En W. Damon (ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 2* (pp. 679-744). New York: Wiley.
- Roiphe, H. & Roiphe, A. (1987). Preoedipal roots of perversion. *Psychoanalytic Inquiry*, 7, 415-430.
- Román, J. M. & García, D. A. (1990). *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- Romersi, S., Martínez Fernández, J. R. & Roche Olivar, R. (2011). Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 34-39.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Rosenfeld, H. (1964). On the psychopathology of narcissism: a clinical approach. En *Psychotic States. A psychoanalytic Approach* (pp. 169-179). London: Hogarth.
- Rosenfeld, H. (1987). *Impasse and interpretation*. New York: Routledge.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1 (n° 609).
- Rotter, J. B., Chance, J. E. & Phares, E. J. (1972). *Applications of a social learning theory of personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rotter, J. B., Liverant, S. & Crowne, D. P. (1961). The growth and extinction of expectancies in chance controlled and skilled tasks. *Journal of Psychology*, 52, 161-177.
- Rubio Prado, R. & Barrio Verón, E. A. (2009). *Orientación Educativa. Volúmenes I, II y III*. Sevilla: MAD.
- Ruini, C.; Ottolini, F.; Tomba, E.; Belaise, C.; Albieri, E.; Visani, D.; Offidani, E.; Caffo, E. & Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(4), 522-532.
- Runco, M. (2000). Creativity: Research on the processes of creativity. En A. Kazdin (ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp.342-346). Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Sagaseta de Ilurdoz López, E. M. & Capote Morales, M. C. (2002). Intervención educativa con adolescentes para la mejora de la adaptación y la personalidad. *Evaluación e intervención psicoeducativa: Revista interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 8-9, 219-245.
- Salguero, J. M., Fernández Berrocal, P., Ruiz Aranda, D., Castillo, R. & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology* 4(2), 143-152.
- Sampascual Maicas, G. (2006). *Psicología de la Educación*. Madrid: UNED.
- Sampascual, G., Navas, L. & Castejón, J. L. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Sánchez-Queijada, I. & Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86.

- Sandler, J. (1967). Trauma, strain and development. En J. Sandler (ed.), *From Safety to Superego: Selected Papers of Joseph Sandler* (pp 127- 141). Nueva York: Guilford Press.
- Sandler, J. (1989). *Proyección, identificación, identificación proyectiva*. Madrid: Tecnipublicaciones.
- Sandler, J. (1990). On internal object relations. *Journal of American Psychoanalysis Association*, 38, 859.
- Sandler, J. & Joffe, W. G. (1965). Notes of childhood depression. *International Journal of Psycho-Analysis*, 46, 88-96.
- Sandler, J. & Sandler, A. M. (1978). On development of object relationships and affects. *International Journal of Psychoanalysis*, 59, 285-296.
- Santos, M. A. (1989). *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Santrock, J. W. (2003). *Adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sara, S. J. (2000). Strengthening the shaky trace through retrieval. *Nature Review: Neuroscience*, 1, 212-213.
- Sbandi, P. (1973). *Psicología de grupos*. Barcelona: Herder.
- Schafers, T. (1984). *Introducción a la sociología de los grupos*. Barcelona: Herder.
- Schilder, P. (1936). The análisis of ideologies as a psychotherapeutic method, especially in group treatment. *American Journal of Psychiatry*, 93, 601.
- Schore, A. L. (1994). *Affect regulation and the origin of the self. The neurobiology of emotional development*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schore, A. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 291-269.
- Schutz, W. (1967). *Joy*. Nueva York: Grove Press.
- Schutz, W. (1989). *Todos somos uno. La cultura de los encuentros*. Barcelona: Amorrortu.
- Seligman, M. (1982). *Group psychotherapy and counseling with special populations*. Baltimore: University Park Press.
- Shaw, M. E. (1989). *Dinámica de grupo: psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception. *Archives of Psychology* 27(187), 17-22.

- Shulman, D. (1990). The Investigation of Psychoanalytic Theory by Means of Experimental Methods. *International Journal of Psycho-Analysis*, 71, 487-498.
- Siegel, D. (1999). *The Developing mind: Toward a Neurobiology of interpersonal Experience*. Nueva York: Guilford Press.
- Siegel, D. (2001). Toward and interpersonal neurobiology of the develop mind: Attachment relationship “mindsight”, and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 67-94.
- Silverman, D. (2001). Sexualidad y apego: ¿Una relación apasionada o un matrimonio por conveniencia? *Aperturas Psicoanalíticas*, 9. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Silvernail, D. L. (1981). *Developing positive student self-concept*. Washington: National Education Association.
- Simmel, E. (1918). *Kriegs-Neurosen und “psychisches Trauma”*: ihre gegenseiten Beziehungen dargestellt auf Grund psychoanalytischer, hiptotischer Studien. Munich: Otto Nemnich.
- Simons, R. L., Chao, W., Conger, R. D. & Elder, G. H. (2001). Quality of parenting as mediator of the effect of childhood defiance on adolescent friendship choices and delinquency: a growth curve analysis. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 63-79.
- Skinner, B.F. (1954). The science of learning and the arto f teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86-98.
- Slade, A. (2000). Representación, simbolización, y regulación afectiva en el tratamiento concomitante de una madre y su niño: teoría del apego y psicoterapia infantil. *Aperturas Psicoanalíticas*, 5. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Slavson, S. R. (1957). Are the “group dynamics” in therapy groups? *International Journal of Group Psychotherapy*, 7, 131.
- Slavson, S. (1976). *Tratado de psicoterapia grupal analítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sobrado Fernández, L. (1996). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: EUB.
- Solms, M. & Turnbull, O. (2002). *The Brain and the Inner World: An Introduction to the Neuroscience of Subjetive Experience*. Nueva York: Other Press.
- Spangler, G. & Grossman, K. (1999). Individual and physiological correlates of attachment disorganizations in infancy. En J. Solomon y C. George (eds.), *Attachment Disorganization*. Nueva York: Guilford Press.

- Spiegel, D. & Cardena, E. (1991). Desintegrated experience: The dissociative disorders revisited. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 366-378.
- Spielberg, C. D., Gorsuch, R. L. & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Spitz, R. C. (1946). Anaclitic depression. *Psychoanalytic Study of the child, 2*, 313-341.
- Spitz, R. (1962). Autoerotism re-examined. *Psychoanalytic Study of the Child, 17*, 283-315.
- Spotnitz, H. (1957). The borderline schizophrenic in group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy, 7*, 155.
- Sroufe, L. & Waters, E. (1977). Heart rate as a convergent measure in clinical and development research. *Merril Palmer Quarterly, 23*, 3-27.
- Steele, H., Steele, M. & Fonagy, P. (1996). Associations among attachment classifications of mothers, fathers and infants: Evidence for a relationship-specific perspective. *Child Development, 2*, 541-555.
- Stern, D. (1971). A micro-analysis of the mother-infant interactions: Behavior regulating social contact between a mother and her 3 month old twins. *Journal American Academy Child Psychiatry, 10*, 501-517.
- Stern, D. (1974). Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal, and gaze behaviours. En M. Lewis & L. A. Rosenblum (eds.), *The Effect of the Infant on Its Caregiver* (pp. 187-213). Nueva York: Wiley.
- Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. Nueva York: Basic Books.
- Stern, D. (1988). Affect in the context of the infant's lived experience: Some considerations. *International Journal of Psychoanalysis, 69*, 233.
- Stern, D. (1995). *La constelación maternal*. Barcelona: Paidós.
- Stern, D. (1998). Non-interpretative mechanisms in psychoanalytic therapy: The "something more" than interpretation. *International Journal of Psycho-Analysis, 79*, 903-921.
- Stern-Bruschweiler, N. & Stern, D. (1989). A model for conceptualizing the role of Mother's representational role in various mother-infant therapies. *Journal of Infant Mental Health, 10*(3), 142-156.
- Stipek, D., de la Sota, A. & Weishaupt, L. (1999). Life lessons: An embedded classroom approach to preventing high-risk behaviors among preadolescents. *Elementary School Journal, 99*(5), 433-451.

- Stolorow, R. (1975). Toward a functional definition of narcissism. *International Journal of Psychoanalysis*, 56, 179-185.
- Stolorow, R. (1991). The intersubjective context of intrapsychic experience: A decade of psychoanalytic inquiry. *Psychoanal Inquiry*, 11, 171-184.
- Stolorow, R. D. & Lachmann, F. M. (1980). *Psychoanalysis of developmental arrests. Theory and Treatment*. New York: International Universities Press.
- Stolorow, R. D., Brandchaft, B. & Atwood, G. E. (1987). *Psychoanalytic treatment. An intersubjective approach*. Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Suess, G., Grossmann, K. & Sroufe, L. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43-65.
- Swanson, H. L. (1999). What develops in working memory? A life-span perspective. *Developmental Psychology*, 35, 986-1000.
- Szwarc, N. (2008). El modelo modular-transformacional para el tratamiento de niños y adolescents. *Aperturas psicoanalíticas*, 29. Recuperado de <http://www.aperturas.org>.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroups relations*. Londres: Academic Press.
- Tejada, J. (1997). *Grupo y educación: técnicas de trabajo y análisis*. Barcelona: Ediciones Librería Universitaria.
- Tessier, G. (2004). *Comprender a los adolescentes*. Barcelona: ediciones Octaedro.
- Thomas, E. A. (1983). Notes on effort and achievement-oriented behavior. *Psychological Review*, 90, 1-20.
- Tolman, E.C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tolman, E.C. (1951). A Psychological model. En T. Parsons y E. Shils (eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 279-365). Cambridge: Harvard University Press.
- Tomba, E., Belaise, C., Ottolini, F., Ruini, C., Bravi, A., Albieri, E., Rafanelli, C., Caffo, E. & Fava, G. A. (2010). Differential effects of well-being promoting and anxiety-management strategies in a non-clinical school setting. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(3), 326-333.
- Torrano Montalvo, F. (2005). *Análisis de las interrelaciones entre la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en alumnos de Educación*

- Secundaria Obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Educación. Navarra.
- Trianes, M. V. (1994). *Educación de competencia para las relaciones sociales en niños de educación compensatoria*. II Congreso “Educación, Desarrollo y Derechos de los niños”. 14-16 abril, Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Trianes, M. V. & Muñoz, A. (1994). *Programa de educación social y afectiva*. Málaga: Delegación de Educación y Ciencia. Puerta Nueva. Serie Experiencias.
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S. & Brazelton, T. (1978). The infant's response to intraparental between contradictory messages in face-to-face interactions. *Journal of Child Psychiatry*, 17, 1-13.
- Trower, P., Bryant, B. & Argyle, M. (1978). *Social Skills and Mental Health*. Londres: Methuan.
- Troy, M. & Sroufe, L. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- Tudge, J. R. H. & Scrimsher, S. (2002). Lev S. Vygotsky on education. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.), *Educational psychology* (pp. 207-228). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tulving, E. & Craik, F. I. M. (2000). *The Oxford handbook of memory*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.
- Tyson, P. (2002). The challenges of psychoanalytic developmental theory. *American Journal of Psychoanalysis Association*, 50, 19-52.
- Usher, B., Zahn-Waxler, C., Finch, C. & Gunlicks, M. (2000, April). *The relation between global self-esteem, perceived competence and risk for psychopathology in adolescence*. Paper presented at the meeting of the Society for Research on Adolescence, Chicago.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., & Rodríguez Martínez, S. (2006). Reflexiones sobre la motivación y el aprendizaje a partir de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.): “del dicho al hecho”. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 135-138.
- Valles, A. (1994). *Programa de refuerzo de las habilidades sociales*. Madrid: Ed. EOS.
- Van Aken, M. A. G., Van Lieshout, C. F. M., Scholte, R. H. J. & Branje, S. J. T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.

- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Van Ijzendoorn, M. & Saji, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. En J. Cassidy y P. Shaver (eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 713-734). Nueva York: The Guilford Press.
- Videra-García & Reigal Garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología* 29(1), 141-147.
- Villa-Bruned, J. (1998). *La animación de grupos*. Madrid: Escuela Española.
- Villegas Besora, M. (2005) Experiencia grupal y psicoterapia. En B. Rojí Menchaca y L. A. Saúl Gutiérrez. *Introducción a las terapias experienciales y constructivistas* (pp. 521-562). Madrid: UNED.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Trad. Castellana: *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Plégade. Trabajo original publicado en 1934).
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Van Aken, M. A. G. & Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(1), 79-93.
- Wartner, U., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E. & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in South Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1010-1023.
- Wassef, A., Collins, M. L., Ingham, D. & Mason, G. (1995). In search of effective programs to address students emotional distress and behavioral-problems. 2. Critique of school-based and community-based programs. *Adolescence*, 30(120), 757-777.
- Wechsler, I. R., Messarik, F. & Tannenbaum (1962). The self in process: a sensitivity training emphasis. En I. R. Wechsler y E. H. Schein (eds): *Issues in Training* (pp. 33-46). National Education Association: National Training Laboratories.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morris-town, New Jersey: General Learning Press.

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1982). An attributionally based theory of motivation and emotion: Focus, range and issues. En N. T. Feather (ed.), *Expectations and actions: Expectancy value models in psychology* (pp. 163-204). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Spring-Verlag.
- Weiner, B. (1990). Attribution in personality psychology. En L.A. Pervin (ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 465-485). New York: Guilford.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories and research*. Newbury Park, California: Sage.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R. (1971). Perceiving the causes of success and failure. En E. E. Jones, D. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 95-121). Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weiner, B., Russell, D. & Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. En J. H. Harvey, W. J. Ickes & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research*. Vol. 2 (pp. 52-90). Hillsdale, N.J.: LEA.
- Weiner, B., Nierenberg, R. & Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44, 52-68.
- Weissberg, R. P. & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence – Enhancement and prevention interventions. En I. E. Siegel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 4* (pp. 877-954). New York: Wiley.
- Weitzenhoffer, A. M. (1957). *General techniques of hypnotism*. New York: Grune & Stratton.
- Wender, L. (1936). The dynamics of group psychotherapy and its application. *Journal of Nervous and Mental Disorders*, 84, 54.
- Westen, D. (1997). Towards a clinical and empirically sound theory of motivation. *International Journal of Psycho-Analysis*, 78, 521- 548.
- Westen, D. (1999). The scientific status of unconscious processes: Is Freud really dead? *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 47, 1061-1106.

- Westen, D. (2000). Psychoanalytic theories. En A. Kazdin (ed.), *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC, & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- White, L. A., Fisher, W. A., Byrne, D. & Kingma, R. (1977). *Development and validation of a measure of affective orientation to erotic stimuli: the Sexual Opinion Survey*. Paper presented at the meeting of the Midwestern Psychological Association. Chicago.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment*. Londres: The Hogarth Press.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- Winnicott, D. W. (1989). *Holding and interpretation. Fragment of an analysis*. Londres: Karnac Books.
- Wolf, A. (1950). The psychoanalysis of groups. *American Journal of Psychotherapy*, 4, 16.
- Wolf, A. & Schwartz, E. K. (1960). Psychoanalysis in Groups: The Mystique of Group Dynamics. En B. Stokvis (ed.), *Topical Problems of Psychotherapy*, vol. 2 (pp. 119-154). Basel: Karger.
- Wong, T. P. & Weiner, B. (1981). When people ask "why" questions and the heuristics of attributional research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(4), 650-663.
- Woolfolk, A. E. (1987). *Educational Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept, Vol. II: Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Zacarés González, J. J., Iborra Cuéllar, A., Tomás Miguel, J. M. & Serra Desfilis, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología* 25(2), 316-329.
- Zimmerman, M. A. & Bingenheimer, J. B. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 221-243.

APÉNDICES

Apéndice A:

Cuestionarios y baremos.

CUESTIONARIO DE APEGO ADULTO

(Melero, R. y Cantero, M. J., 2005)

1= Completamente en desacuerdo. 2= Bastante en desacuerdo. 3= Algo en desacuerdo. 4= Algo de acuerdo. 5= Bastante de acuerdo. 6= Completamente de acuerdo.

1	Tengo facilidad para expresar mis sentimientos y emociones.	1	2	3	4	5	6
2	No admito discusiones si creo que tengo razón.	1	2	3	4	5	6
3	Con frecuencia, a pesar de estar con gente importante para mí me siento solo/a y falto de cariño.	1	2	3	4	5	6
4	Soy partidario del “ojo por ojo y diente por diente”.	1	2	3	4	5	6
5	Necesito compartir mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6
6	Nunca llego a comprometerme seriamente en mis relaciones.	1	2	3	4	5	6
7	Si alguien de mi familia o un amigo/a me lleva la contraria, me enfado con facilidad.	1	2	3	4	5	6
8	No suelo estar a la altura de los demás.	1	2	3	4	5	6
9	Creo que los demás no me agradecen lo suficiente todo lo que hago por ellos.	1	2	3	4	5	6
10	Me gusta tener pareja, pero temo ser rechazado/a por ella.	1	2	3	4	5	6
11	Tengo problemas para hacer preguntas personales.	1	2	3	4	5	6
12	Cuando tengo un problema con otra persona, no puedo dejar de pensar en ello.	1	2	3	4	5	6
13	Soy muy positivo/a en todas mis relaciones.	1	2	3	4	5	6
14	Tengo sentimientos de inferioridad.	1	2	3	4	5	6
15	Valoro mi independencia por encima de todo.	1	2	3	4	5	6
16	Me siento cómodo/a en las fiestas o reuniones sociales.	1	2	3	4	5	6
17	Me gusta que los demás me vean como una persona indispensable.	1	2	3	4	5	6
18	Soy muy sensible a las críticas de los demás.	1	2	3	4	5	6
19	Cuando alguien se muestra dependiente de mí, necesito distanciarme.	1	2	3	4	5	6
20	Cuando existe una diferencia de opiniones, insisto mucho para que se acepte mi punto de vista.	1	2	3	4	5	6
21	Tengo confianza en mí mismo.	1	2	3	4	5	6
22	No mantendría relaciones de pareja estables para no perder mi autonomía.	1	2	3	4	5	6
23	Me resulta difícil tomar una decisión a menos que sepa lo que piensan los demás.	1	2	3	4	5	6
24	Soy rencoroso.	1	2	3	4	5	6
25	Prefiero relaciones estables a parejas esporádicas.	1	2	3	4	5	6
26	Me preocupa mucho lo que la gente piensa de mí.	1	2	3	4	5	6
27	Cuando tengo un problema con otra persona, intento hablar con ella para resolverlo.	1	2	3	4	5	6
28	Me gusta tener pareja, pero al mismo tiempo me agobia.	1	2	3	4	5	6
29	Cuando me enfado con otra persona, intento conseguir que sea ella la que venga a disculparse.	1	2	3	4	5	6
30	Me gustaría cambiar muchas cosas de mí mismo.	1	2	3	4	5	6
31	Si tuviera pareja y me comentara que alguien del sexo contrario le parece atractivo, me molestaría mucho.	1	2	3	4	5	6
32	Cuando tengo un problema, se lo cuento a una persona con la que tengo confianza.	1	2	3	4	5	6

33	Cuando abrazo o beso a alguien que me importa, estoy tenso/a y parte de mi se siente incómodo/a.	1	2	3	4	5	6
34	Siento que necesito más cuidados que la mayoría de las personas.	1	2	3	4	5	6
35	Soy una persona que prefiere la soledad a las relaciones sociales.	1	2	3	4	5	6
36	Las amenazas son una forma eficaz de solucionar ciertos problemas.	1	2	3	4	5	6
37	Me cuesta romper una relación por temor a no saber afrontarlo.	1	2	3	4	5	6
38	Los demás opinan que soy una persona abierta y fácil de conocer.	1	2	3	4	5	6
39	Necesito comprobar que realmente soy importante para la gente.	1	2	3	4	5	6
40	Noto que la gente suele confiar en mí y que valoran mis opiniones.	1	2	3	4	5	6

Tabla 161. *Baremos y estadísticos descriptivos del “Cuestionario de Apego Adulto”.*

PERCENTILES	ESCALA 1	ESCALA 2	ESCALA 3	ESCALA 4	VALORACIÓN
85-99	52-70	41-57	48-52	23-31	Muy alto
75-84	47-51	37-40	46-47	21-23	Alto
61-74	43-46	33-36	43-45	18-20	Mod/Alto
40-60	37-42	28-32	40-42	16-17	Moderado
25-39	33-36	24-27	37-39	14-15	Bajo/Mod
16-24	29-32	22-23	34-36	13	Bajo
1-15	16-28	13-21	21-33	8-12	Muy Bajo
M	39.79	30.45	40.07	17.13	
SD	11.1	9.3	6.8	5.3	
MIN	15	11	14	7	
MAX	77	63	54	34	

ESCALA DE AUTOCONCEPTO, AC.
(Martorell, Alloy, Gómez y Silva, 1993)

1= Nunca o casi nunca. 2= Algunas veces. 3= Muchas veces. 4= Siempre.

1	Mis superiores (profesores, jefes...) están contentos conmigo.	1	2	3	4
2	Soy muy popular entre mis amigos.	1	2	3	4
3	Me siento una persona importante.	1	2	3	4
4	Mis superiores (profesores, jefes...) piensan que soy un buen trabajador.	1	2	3	4
5	Hablo mejor que mis compañeros.	1	2	3	4
6	Soy una persona con suerte.	1	2	3	4
7	Soy una persona importante.	1	2	3	4
8	Soy una persona agradable.	1	2	3	4
9	Los demás piensan que soy menos inteligente que ellos.	1	2	3	4
10	Me asusto con facilidad.	1	2	3	4
11	Estoy triste.	1	2	3	4
12	Lloro con facilidad.	1	2	3	4
13	Hago las cosas mejor que mis amigos.	1	2	3	4
14	Soy un buen trabajador (estudiante).	1	2	3	4
15	Los demás aceptan mis ideas y sugerencias.	1	2	3	4
16	Aunque me cueste, cuando me propongo algo lo logro.	1	2	3	4
17	Soy importante en el trabajo (o colegio).	1	2	3	4
18	Me desanimo con facilidad.	1	2	3	4
19	Soy torpe.	1	2	3	4
20	Mis compañeros se burlan de mí.	1	2	3	4
21	Me distraigo con facilidad.	1	2	3	4
22	Cuando los mayores (o mis superiores) me dicen algo, me pongo muy nervioso.	1	2	3	4
23	Me siento muy desgraciado.	1	2	3	4
24	Soy tímido.	1	2	3	4
25	Mis pensamientos son estúpidos.	1	2	3	4
26	Me resulta difícil hacer lo que hacen los demás.	1	2	3	4
27	Tengo buenos amigos.	1	2	3	4
28	Soy buena persona.	1	2	3	4
29	Soy una persona importante para mi familia.	1	2	3	4
30	Soy atractivo físicamente.	1	2	3	4
31	Duermo mal por las noches.	1	2	3	4
32	Me siento avergonzado por mi forma de comportarme.	1	2	3	4
33	Me siento nervioso.	1	2	3	4
34	Soy menos inteligente que los demás.	1	2	3	4
35	Mi familia piensa que soy activo y trabajador.	1	2	3	4
36	Olvido con facilidad lo que he aprendido.	1	2	3	4
37	Soy líder tanto con los amigos como en el trabajo.	1	2	3	4
38	Soy el preferido de mi familia.	1	2	3	4

Tabla 162. *Transformación de puntuaciones directas en centiles en autoconcepto-autoestima del AC.*

Centiles	Puntuaciones directas		
	Autoconcepto negativo	Autoconcepto positivo	Autoconcepto-autoestima
5	21	-	20
10	23	11	23
20	26	-	25
30	28	14	27
40	29	19	28
50	31	21	30
60	33	22	32
70	35	23	33
80	38	25	38
90	42	26	40
95	62	28	50

Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

INVENTARIO DE DESREGULACIÓN PSICBIOLÓGICA

Escala Reducida de Ansiedad (ERA)

Martínez-Sánchez, F., Cano-Vindel, A., Castillo Precioso, J. C., Sánchez García, J. A.,
Ortiz Soria, B. y Gordillo del Valle, E. (1995).

Indica la frecuencia con la que “generalmente” experimentas las siguientes respuestas de ansiedad: (0= Casi nunca; 1= Pocas veces; 2= Unas veces sí, otras veces no; 3= Muchas veces; 4= Casi siempre).

1	Me preocupo fácilmente.	0	1	2	3	4
2	Tengo pensamientos o sentimientos negativos.	0	1	2	3	4
3	Me siento inseguro de mí mismo.	0	1	2	3	4
4	Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme.	0	1	2	3	4
5	Siento miedo.	0	1	2	3	4
6	Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos.	0	1	2	3	4
7	Me tiemblan las manos o las piernas.	0	1	2	3	4
8	Me duele la cabeza.	0	1	2	3	4
9	Mi cuerpo está en tensión.	0	1	2	3	4
10	Tengo palpitaciones, el corazón me late muy deprisa.	0	1	2	3	4
11	Me falta el aire y mi respiración es muy agitada.	0	1	2	3	4
12	Siento mareo.	0	1	2	3	4
13	Tengo escalofríos y tiritos aunque no haga mucho frío.	0	1	2	3	4
14	Trato de rehuir o evitar alguna situación.	0	1	2	3	4
15	Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta.	0	1	2	3	4
16	Quedo paralizado o mis movimientos son torpes.	0	1	2	3	4
17	Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal.	0	1	2	3	4

Ítems adicionales (elaborados *ad hoc*).

1	Me siento desbordado por mis emociones.	0	1	2	3	4
2	Tengo malos hábitos alimenticios: me salto comidas, ingiero de manera impulsiva más cantidad de alimento del adecuado, etc.	0	1	2	3	4
3	Me entusiasmo fácilmente.	0	1	2	3	4
4	Mi estado emocional condiciona de manera importante las cosas que hago.	0	1	2	3	4
5	Sé cómo relajarme y me funciona.	0	1	2	3	4
6	Normalmente me implico con vitalidad en cualquier actividad.	0	1	2	3	4
7	Dejo de hacer cosas (tareas de estudio, trabajos o actividades de ocio) porque no me encuentro psicológicamente bien.	0	1	2	3	4

INVENTARIO DE MOTIVACIÓN SENSUAL-SEXUAL

Sensualidad. Ítems adicionales elaborados *ad hoc*.

Rodea el número que escojas según el grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados (7 es el máximo acuerdo y 1 el máximo desacuerdo).

1	Siento rechazo, en general, hacia el contacto físico con otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
2	Me gusta dar y que me den masajes.	1	2	3	4	5	6	7
3	En los momentos íntimos de pareja me siento cómodo/a dando o recibiendo caricias.	1	2	3	4	5	6	7
4	Las miradas juegan un papel muy importante en relación a la atracción física entre dos personas.	1	2	3	4	5	6	7
5	Me gusta ligar.	1	2	3	4	5	6	7

Encuesta de opinión sexual (versión reducida) Carpintero y Fuertes (1994)

ATENCIÓN Ahora 1 es el máximo acuerdo y 7 el máximo desacuerdo.

1	Pienso que ver una película o un libro con contenido erótico-sexual podría ser algo entretenido.	1	2	3	4	5	6	7
2	Sería agobiante para mí que la gente pensara que estoy interesado/a por el sexo oral.	1	2	3	4	5	6	7
3	Me resulta entretenida la idea de participar en una experiencia sexual en grupo.	1	2	3	4	5	6	7
4	Me resulta excitante pensar en tener una relación sexual coital.	1	2	3	4	5	6	7
5	No es humillante la idea de sentirme atraído/a físicamente por personas de mi propio sexo.	1	2	3	4	5	6	7
6	Casi todo el material erótico me produce náuseas.	1	2	3	4	5	6	7
7	No me agradaría ver una película erótica (de contenido sexual).	1	2	3	4	5	6	7
8	Siento náuseas pensando que puedo ver una película en la que aparezca masturbándose una persona de mi propio sexo.	1	2	3	4	5	6	7
9	Es muy excitante imaginar prácticas sexuales poco comunes.	1	2	3	4	5	6	7
10	Probablemente sería una experiencia excitante acariciar mis genitales.	1	2	3	4	5	6	7

INVENTARIO DE HETERO-AUTOCONSERVACIÓN

(Elaborado por Marta Feijó *ad hoc*)

Señala el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

(1= Completamente en desacuerdo. 2= Bastante en desacuerdo. 3= Algo en desacuerdo. 4= Algo de acuerdo. 5= Bastante de acuerdo. 6= Completamente de acuerdo).

1	Tengo aprecio por la vida.	1	2	3	4	5	6
2	Llevo una alimentación sana y equilibrada.	1	2	3	4	5	6
3	Evito situaciones que puedan poner en peligro mi integridad física y mental (por ejemplo, ir en un vehículo conducido por alguien con cierto nivel de embriaguez o consumir sustancias potencialmente peligrosas para el funcionamiento mental).	1	2	3	4	5	6
4	Dedico el tiempo suficiente a descansar y dormir.	1	2	3	4	5	6
5	Tengo en cuenta mis necesidades afectivas (me permito sentir y expresar emociones, dándolas curso de la manera que considere más adecuada).	1	2	3	4	5	6
6	Habitualmente, consumo algún tipo de droga (tabaco, alcohol, cannabis, etc.).	1	2	3	4	5	6
7	Me gustaría llegar a cumplir muchos años.	1	2	3	4	5	6
8	Hago deporte.	1	2	3	4	5	6
9	El respeto por el medio ambiente es un valor muy presente en mi vida que condiciona mi forma de actuar.	1	2	3	4	5	6
10	Me preocupo por el bienestar de los que están a mi alrededor.	1	2	3	4	5	6
11	Siento un gran malestar cuando pienso en las diversas formas de maltrato que el hombre imprime a los animales y me gustaría hacer algo por cambiar esa situación.	1	2	3	4	5	6
12	Incito a los demás a realizar conductas poco saludables (por ejemplo, consumir algún tipo de droga).	1	2	3	4	5	6
13	Hago algunas cosas que sé que hacen daño a gente que no se lo merece.	1	2	3	4	5	6
14	Siento que atiendo más a las necesidades de los demás que a las mías propias.	1	2	3	4	5	6
15	Me duele cuando veo que un niño no es tratado de la mejor forma por sus padres o cuidadores y pienso que yo no actuaría de esa manera.	1	2	3	4	5	6
16	Estoy tan centrado/a en mis propias necesidades, que ignoro las de los demás e incluso les pongo en peligro.	1	2	3	4	5	6

ESCALA DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO
(Adaptación del Grupo LISIS del RSI de Scholte et al., 2001)

1. Me demuestra que me quiere.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

2. Me ayuda a decidir por mí mismo/a.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

3. Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida (religión, política y cuestiones sociales).

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

4. Critica lo que a mí me gusta (música, ropa, peinado...).

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

5. Me ridiculiza, me humilla, me pone en evidencia.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

6. Critica todo lo que hago.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

7. Toma las decisiones por mí, incluso las que quiero tomar por mí mismo/a.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

8. No me explica por qué tengo que hacer o dejar de hacer las cosas.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

9. Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

10. Me demuestra que me admira.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

11. Me ayuda a que experimente las cosas por mí mismo/a.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

12. Me explica por qué una cosa está bien o por qué está mal.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

13. Acepta mi forma de ser.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

14. Me siento desilusionado/a o engañado/a por esa persona.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

15. Me acepta como soy.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

16. Impone reglas muy estrictas.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

17. Miente para deshacerse de mí.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

18. Tenemos las mismas ideas acerca de la vida (religión, política y cuestiones sociales).

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

19. Me apoya en todo lo que hago.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

20. Me deja solucionar los problemas por mí mismo/a y me ayuda cuando se lo pido.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

21. Habla conmigo de lo que me preocupa o me interesa.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

22. Critica mi trato con los demás.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

23. Puedo fiarme de esa persona.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

24. Me trata mal (castigo, indiferencia, broncas, etc.).

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

25. Tengo que hacer exactamente lo que quiere.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

26. Es una persona muy reservada, nunca dice lo que piensa de mí o lo que siente por mí.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

27. Tenemos muchas discusiones sobre mi rendimiento escolar, mi futuro o mis posibilidades profesionales.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Mis padres					
Mi mejor amigo/a					
Mi novio/a					

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN DE APRENDIZAJE
(Pintrich et al., 1991)

1 No. Nunca.	2	3 Más bien no. Alguna vez.	4	5 Más bien sí. Con bastante frecuencia.	6	7 Sí. Siempre.
-----------------	---	----------------------------------	---	---	---	-------------------

1	Prefiero estudiar temas que sean realmente desafiantes para así aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
2	Si estudio del modo adecuado, me aprenderé los contenidos de las asignaturas de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
3	Cuando hago un examen, pienso que me está saliendo peor que a otros compañeros.	1	2	3	4	5	6	7
4	Pienso que lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras.	1	2	3	4	5	6	7
5	Creo que obtendré muy buenas notas este curso.	1	2	3	4	5	6	7
6	Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de los libros, lecturas recomendadas y apuntes de las asignaturas de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
7	Sacar buenas notas es lo más importante para mí en este momento.	1	2	3	4	5	6	7
8	Mientras hago un examen, pienso continuamente en las preguntas que no sé contestar de otras partes del examen.	1	2	3	4	5	6	7
9	Si no me aprendo los contenidos de las asignaturas es por mi propia culpa.	1	2	3	4	5	6	7
10	Es importante para mí aprenderme las asignaturas por el valor que tienen para mi formación.	1	2	3	4	5	6	7
11	Lo más importante para mí ahora es mejorar mi expediente, así que mi preocupación principal es sacar buenas notas este curso.	1	2	3	4	5	6	7
12	Estoy seguro de que puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias.	1	2	3	4	5	6	7
13	Si puedo, quiero sacar mejores notas que la mayoría de los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
14	Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender.	1	2	3	4	5	6	7
15	Estoy seguro que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los profesores este curso.	1	2	3	4	5	6	7
16	Prefiero estudiar temas que estimulen mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.	1	2	3	4	5	6	7
17	Me parecen interesantes los contenidos de las asignaturas de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
18	Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de las asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
19	Me siento nervioso y turbado cuando hago exámenes.	1	2	3	4	5	6	7
20	Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
21	Creo que me irá bien este curso.	1	2	3	4	5	6	7
22	Lo más satisfactorio para mí es entender los contenidos tan a fondo como me sea posible.	1	2	3	4	5	6	7
23	Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
24	Cuando tengo la oportunidad, escojo las lecturas recomendadas y trabajos con los que puedo aprender más, incluso si éstos no me garantizan una buena nota.	1	2	3	4	5	6	7
25	Si no entiendo los contenidos de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.	1	2	3	4	5	6	7
26	Me gustan las asignaturas de este curso.	1	2	3	4	5	6	7
27	Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7

28	Cuando hago un examen, mi pulso se acelera.	1	2	3	4	5	6	7
29	Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.	1	2	3	4	5	6	7
30	Quiero ir bien este curso porque es importante para mí demostrar mi capacidad a mi familia, mis amigos, mi jefe u otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
31	Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los profesores y mis capacidades, creo que me irá bien este curso.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO DE ESTILOS ATRIBUTIVOS, EAT.
(J. Alonso Tapia y J.C. Sánchez García, 1986)

1 Totalmente en desacuerdo	2 Algo en desacuerdo	3 Indiferente	4 Algo de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
----------------------------------	----------------------------	------------------	----------------------	-------------------------------

1	Frecuentemente, mi buena suerte ha sido la causa de que me haya llevado bien con los profesores.	1	2	3	4	5
2	Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios.	1	2	3	4	5
3	En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo.	1	2	3	4	5
4	Si he conseguido llevarme bien con mis padres se ha debido al esfuerzo que he puesto en comprenderles.	1	2	3	4	5
5	Por lo general, si he obtenido malos resultados en lenguaje, creo que ha sido por mala suerte.	1	2	3	4	5
6	Mis malas notas en lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo.	1	2	3	4	5
7	Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en matemáticas se ha debido a mi falta de esfuerzo.	1	2	3	4	5
8	Si suspendo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma.	1	2	3	4	5
9	Con frecuencia, mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.	1	2	3	4	5
10	Si tengo pocos amigos es por mi falta de habilidades para tratarles.	1	2	3	4	5
11	Mi mala suerte ha sido muchas veces la causa de que no tuviese mejores notas.	1	2	3	4	5
12	Si consigo hacer amistades duraderas es por mi esfuerzo en ser amable, paciente y tolerante.	1	2	3	4	5
13	Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad.	1	2	3	4	5
14	Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.	1	2	3	4	5
15	La mayoría de las veces en que he conseguido entablar amistades ha sido por causalidad.	1	2	3	4	5
16	Si en algún momento de mi vida me he encontrado sin amigos ha sido porque no me he esforzado en buscarlos.	1	2	3	4	5
17	En general, las notas bajas en lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.	1	2	3	4	5
18	Si tengo amigos puedo decir que es gracias a mi diplomacia, a que sé llevarles.	1	2	3	4	5
19	Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas.	1	2	3	4	5
20	La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en lenguaje.	1	2	3	4	5
21	Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.	1	2	3	4	5
22	La mayoría de las veces, si mis relaciones con los demás no han ido bien, ha sido porque ellos no se han esforzado en conocerme realmente.	1	2	3	4	5
23	Si alguna vez he sacado buenas notas en matemáticas ha sido porque se me dan muy bien.	1	2	3	4	5
24	Cosas que han ocurrido por causalidad han sido con frecuencia las que me han ayudado a llevarme bien con mis padres.	1	2	3	4	5
25	Cuando he podido entenderme con algún profesor se ha debido, sobre todo, a mi capacidad para el trato con los demás.	1	2	3	4	5
26	Las bajas calificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.	1	2	3	4	5
27	Por mi propia experiencia, sé que si no me he llevado bien con algún profesor ha sido por mi poco esfuerzo en entablar amistad.	1	2	3	4	5
28	Si he tenido malas notas en matemáticas, a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.	1	2	3	4	5

29	Casi siempre la causa de que no haya caído bien a algún profesor ha sido mi torpeza en el trato.	1	2	3	4	5
30	Frecuentemente mis bajas notas en matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.	1	2	3	4	5
31	En mi caso, si me he llevado bien con gente de mi edad, pero del otro sexo, ha sido sobre todo por mi esfuerzo.	1	2	3	4	5
32	Roces involuntarios han sido, con frecuencia, los responsables de que mis relaciones con los demás hayan fracasado.	1	2	3	4	5
33	La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.	1	2	3	4	5
34	Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.	1	2	3	4	5
35	Mis dificultades con los amigos han comenzado, a menudo, con comentarios que, por casualidad, han sido mal interpretados.	1	2	3	4	5
36	A menudo, Si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.	1	2	3	4	5
37	La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.	1	2	3	4	5
38	En mi caso, el haber conseguido hacer una amistad ha dependido del empeño que haya puesto en ello.	1	2	3	4	5
39	Frecuentemente, gracias a mi habilidad para las relaciones he podido conseguir buenos amigos.	1	2	3	4	5
40	Con frecuencia, Si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.	1	2	3	4	5
41	Si tengo amigos es gracias a su iniciativa mas que a la mía.	1	2	3	4	5
42	Si tengo buenas notas en matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo.	1	2	3	4	5
43	Me es casi imposible comprender por que desagrado a algunas personas.	1	2	3	4	5
44	Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.	1	2	3	4	5
45	En mi caso, Si me he llevado bien con personas de mi edad, pero del otro sexo ha sido principalmente por suerte.	1	2	3	4	5
46	Haga lo que haga, hay gente a la que le caigo bien.	1	2	3	4	5
47	Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.	1	2	3	4	5
48	Cuando he podido entenderme con alguien se ha debido a mi facilidad para el trato con las personas.	1	2	3	4	5
49	Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.	1	2	3	4	5
50	Si no he tenido amigos ha sido porque no me he encontrado con las personas adecuadas.	1	2	3	4	5
51	Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.	1	2	3	4	5
52	Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han caído las preguntas que había estudiado.	1	2	3	4	5
53	Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.	1	2	3	4	5
54	Con frecuencia, cuando me he encontrado solo ha sido por no saber tratar con los amigos.	1	2	3	4	5
55	Si he conseguido que mis amigos me duren ha sido porque me he esforzado en conseguirlo.	1	2	3	4	5
56	Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.	1	2	3	4	5
57	Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en lenguaje.	1	2	3	4	5
58	La antipatía que algunos chicos/as parecen sentir por mí es la principal causa de que mis relaciones con ellos no marchen bien.	1	2	3	4	5
59	Si alguna vez he obtenido buenos resultados en lenguaje se ha debido a mi capacidad para dicha asignatura.	1	2	3	4	5
60	En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.	1	2	3	4	5
61	Conseguir amigos no es cuestión de que yo quiera tenerlos: normalmente creo que mi éxito se debe a la suerte.	1	2	3	4	5

62	Por lo general, apruebo simplemente por suerte.	1	2	3	4	5
63	Normalmente, cuando he trabajado de firme he conseguido tener éxito en los estudios.	1	2	3	4	5
64	Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas.	1	2	3	4	5
65	Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad.	1	2	3	4	5
66	Si alguna vez me he llevado bien con algún profesor ha sido porque he puesto mucho interés en ello.	1	2	3	4	5
67	Considero que el haberme llevado bien con alguien ha sido cuestión de habilidad.	1	2	3	4	5
68	Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente.	1	2	3	4	5
69	Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.	1	2	3	4	5
70	La causa de que no haya conseguido caerle bien a alguien ha sido mi torpeza al relacionarme con los demás.	1	2	3	4	5
71	Si alguna vez no me han durado los amigos, ha sido porque he puesto poco de mi parte cuando teníamos que hacer algo juntos.	1	2	3	4	5
72	Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.	1	2	3	4	5

Apéndice B:
Material completo del
programa piloto

- **Programa psicodinámico de intervención grupal para el fomento del equilibrio en la personalidad adolescente.**

Modelo teórico que sustenta el programa de intervención.

El enfoque “Modular-Transformacional” constituye una orientación teórica que integra distintas corrientes del psicoanálisis junto a los conocimientos actuales en psicología cognitiva y neurociencia. *Avances en psicoterapia psicoanalítica* (1997) es el último título que recoge el legado teórico, tras años de estudio y elaboración, de su autor y, a la vez, creador del movimiento modular-transformacional, Hugo Bleichmar (psiquiatra y doctor en medicina que actualmente dirige el Curso de postgrado de Psicoterapia Psicoanalítica de la Universidad Pontificia de Comillas y la formación en la Sociedad “Forum” de Psicoterapia Psicoanalítica).

El enfoque “Modular-Transformacional” se basa en la modularidad cerebral, que defiende la existencia de múltiples núcleos de desarrollo o sistemas motivacionales interrelacionados, cada uno de los cuales se corresponde con un tipo de deseo que impulsa la conducta del ser humano y conforma su contenido inconsciente. Estos sistemas motivacionales se encuentran en permanente interacción, funcionando y evolucionando en paralelo (y, a su vez, con otras dimensiones del psiquismo como la angustia o las defensas), aunque no todos ellos presentan en las personas los mismos contenidos temáticos, intensidad, proporción o modo de inscripción en lo inconsciente. Los módulos, cada uno con sus propias necesidades y deseos, serían: *narcisismo, apego, hetero-autoconservación, sensualidad-sexualidad y regulación psicobiológica* (ver apartado “Variables dependientes”). Aunque esta lista, tal y como insiste Bleichmar, no habría que considerarla en absoluto cerrada, puesto que podrían añadirse nuevas incorporaciones cuando los resultados de futuras investigaciones lo requiriesen.

El enfoque “Modular-Transformacional” recurre al concepto de intersubjetividad para explicar la evolución de cada uno de los sistemas motivacionales, compartiendo, con ello, la idea central del paradigma relacional. El ser humano nace en el seno de una relación y crece rodeado de ellas, por lo que resulta necesario atender tanto al

comportamiento como a los “fantasmas” inconscientes de las personas significativas que imprimen su profunda huella en el equilibrio psicológico del niño. La realidad de la relación despliega diversos componentes que van apareciendo a lo largo del desarrollo y que afectan a los dos grandes tipos de representaciones inconscientes, las simbólicas y las procedimentales.

Para el enfoque “Modular-Transformacional” la organización e interrelación de los diversos sistemas motivacionales impulsan la formación de síntomas. Éstos pueden originarse por conflicto intrapsíquico (dentro de un mismo sistema motivacional o entre sistemas) o por déficit de estructuración del psiquismo, aunque para Bleichmar ambas causas se combinan de manera tan compleja que, a veces, resulta casi imposible distinguirlas. Los déficits estructurales o detenciones en el desarrollo aparecen cuando el medio externo falla en proveer las necesidades del sujeto presentes en cada etapa del desarrollo evolutivo. Puede ocurrir, en algunos casos, que el objeto externo deje de aportar algo esencial para la constitución de cierta función del psiquismo o, en otros casos, que este objeto vaya más allá de la falta de empatía, infligiendo entonces abusos, maltratos, persecuciones, culpa o traumas. Igualmente existe una última generación de síntomas por identificación del sujeto con figuras patológicas.

El “enfoque Modular-Transformacional” pretende acercar teoría y técnica en un desarrollo armónico. La psicoterapia se convierte en una técnica activa, focal, flexible en sus múltiples formas de intervención y que, junto al papel fundamental de hacer consciente lo inconsciente, enfatiza la importancia de la memoria procedimental, de la reestructuración cognitiva, del cambio en la acción y de la exposición a nuevas experiencias. Es una psicoterapia que no se limita a intentar modificar síntomas sino que está dirigida a cambiar la personalidad, incluyendo los rasgos que producen sufrimiento o los automatismos en las relaciones interpersonales surgidos desde la infancia que estuvieron fuera del control de la persona y que le ocasionan perturbaciones en su vida cotidiana. La relación o vínculo terapéutico es capaz de conseguir modificaciones y cambios clínicos pero, y al igual que en la interpretación, únicamente debido al *valor motivacional* o satisfacción de deseos y necesidades de los diferentes sistemas motivacionales del paciente.

Bleichmar, además de considerar la necesidad de ampliar el saber de la conciencia, sostiene como algo imprescindible la modificación de los procesamientos inconscientes desde múltiples niveles, incluyendo las creencias matrices pasionales, las formas de reaccionar a nivel afectivo y neurovegetativo, y/o los fenómenos previos a los mecanismos de la represión, la proyección o la negación, etc. Aunque no es suficiente, la ampliación de la conciencia –en forma de aclaración, comprensión de las motivaciones de conducta o historia reconstruida en la transferencia- es necesaria por su probada eficacia y porque permite al ser humano algún grado de libertad, es decir, le ofrece la posibilidad de no ser guiado ciegamente por su inconsciente. Sin embargo, todo aquello que pertenece a la memoria procedimental, al *saber relacional* actuado, a las reacciones afectivas automáticas o a las formas de inscripción de vínculos, no puede ser evocado y, por tanto, modificado mediante palabras o imágenes.

Desarrollo de las sesiones piloto.

Las sesiones del presente programa de intervención pretenden ser, ante todo, vivenciales y participativas, persiguiendo que los jóvenes se impliquen y lleguen a sentir tanto lo previamente verbalizado como el componente implícito y constructivo que toda relación personal aporta. Las actividades propuestas incluyen discusiones dialécticas y razonamientos lógicos, dramatización y expresión de sentimientos y vivencias, reflexión e interiorización, relajación, juegos, experiencias musicales de canto, baile y meditación, masajes y contacto corporal, etc. Algunas dinámicas, o cierta perspectiva y organización de las mismas, son novedosas. Otras se extraen de la revisión de fuentes bibliográficas que contienen recursos de los distintos ámbitos anteriormente mencionados (Garaigordobil, 2000; Espada, 2005; Aguilar, 2000; Canto, 2000; Canto y Montilla, 2008; Moraleda, 1998; Ledochowski, 2009; Morganett, 1995; Lázaro, 2003).

A continuación se presentan las 14 sesiones que integran el programa, cada una de ellas con una duración aproximada de una hora.

1ª sesión: ¡Fuera tensiones!

Objetivos:

- Motivar a los adolescentes que van a formar parte del programa, despertando su curiosidad y sus ganas de participar en unas actividades que puedan anticipar como interesantes y beneficiosas para su desarrollo personal.
- Crear un clima de distensión y confianza que favorezca el futuro logro de los objetivos del programa.
- Despertar el interés por la elaboración consciente del autoconcepto y por la comprensión de las motivaciones personales propias y ajenas, a través de la autoexpresión y de la atención y escucha activa hacia el otro.
- Proporcionar una técnica y unas condiciones idóneas para el uso de la relajación, tanto como fin en sí misma como un paso previo necesario para el desarrollo de otras funciones.

Actividades:

- Introducción del programa:

El director de las dinámicas explicará brevemente el objetivo general que persigue el programa de intervención. A grandes rasgos, se pretende que los jóvenes tengan un primer contacto con el conocimiento y la reflexión sobre sí mismos, descubriendo sus motivaciones y necesidades, y experimentando aquellas formas de relación con las otras personas que conducen a un mayor bienestar psicológico de todos los implicados y, por tanto, a un desarrollo más equilibrado de su personalidad. A esta meta se intentará llegar a través del camino de la reflexión, el debate o el diálogo, de la interiorización y la representación dramática de diversas situaciones, del juego, el contacto y la cooperación con los compañeros, de la relajación, y de la experiencia musical y su correlato emocional, entre otros.

- Baile de presentaciones:

Cada adolescente, en una hoja de papel tamaño A2, va a completar cinco frases que hablan de sí mismo (ver anexo). Una vez hecho esto, hará un gorro de papel con la

misma hoja, de manera que la cara escrita quede hacia el interior y todos los sombreros muestren exteriormente el mismo aspecto. A continuación todos se ponen su gorro en la cabeza y se colocan en círculo para realizar una adaptación, realizada específicamente para este trabajo, de la “danza de los siete saltos” (ver anexo). Al finalizar el baile, en el que se han intercambiado los sombreros, cada participante tendrá muy probablemente el gorro de otro compañero y se dispondrán en círculo para poner en común las frases que cada uno tiene en sus manos. Tras leer la descripción que aparece en uno de los sombreros, se trata de que el grupo adivine quién es el autor de esas frases. Se procederá igual con el resto de sombreros. Puede también hacerse una competición en la que gane aquél que muestre un mayor conocimiento psicológico de sus compañeros.

- Relajación:

Una vez que el grupo ha establecido un primer contacto con las dinámicas, se ha desinhibido y, quizá, aliviado tensiones a través del dinamismo del baile, se pretende continuar y profundizar en ese estado de calma y bienestar a través de la relajación. Será una introducción a la misma mediante técnicas normalmente aplicadas a la hipnosis (lo que puede despertar el interés y la curiosidad en los jóvenes) que se presentan en el correspondiente anexo. Para ayudar a alcanzar un óptimo estado de relax, las órdenes verbales serán acompañadas de música relajante con sonidos de la naturaleza (discografía de Dan Gibson). Es importante practicar la relajación desde el primer día puesto que, en algunas sesiones posteriores, el momento de reflexión sobre la dinámica requerirá comenzar con similares grados de calma y apertura a las sensaciones para así poder vivenciar ciertas experiencias emocionales y profundizar posteriormente en ellas.

Material:

- Aparato de música.
- CD *Danzas Fáciles*. (1999). Akal, Didáctica de la Música.
- Discografía de Dan Gibson *Solitudes*. Temas elegidos: Deep Blue (Pacific Grace), Beauty Abounds (Forest Piano), The tall sunrise (Mountain Sunrise), Tranquil Cove (Tranquil Cove).
- Hojas de papel tamaño A2.
- Bolígrafos.
- Contenido de las actividades:

Cuando duermo, mi sueño más repetido es...
Lo que más me molesta es...
Me siento seguro y relajado cuando...
Me encanta...
Una cualidad que me gustaría tener o mejorar en mi es...

DANZA DE “LOS SIETE SALTOS”

Los participantes se colocan en un círculo mirando al centro, cogidos de la mano y con el gorro de papel puesto en la cabeza. La danza posee una estructura AB que se repite siete veces. La parte A siempre se bailará de la misma forma. Empezando con el pie derecho y desplazándose en el mismo sentido, se dan ocho pasos laterales cruzados (paso con el pie derecho, se cruza el izquierdo por detrás, se descruza con el pie derecho, pie izquierdo por delante, etc). Después se hacen dos cambios de sombrero hacia la derecha, es decir, cada uno se quita el sombrero que lleva en ese momento y se lo pone en la cabeza al compañero de la derecha dos veces consecutivas. Posteriormente, cada persona da una vuelta sobre sí mismo hacia la derecha, repite los dos pases de sombrero y da una vuelta hacia la izquierda.

La parte B va aumentando progresivamente su longitud de manera que, si al principio se empieza con un paso o movimiento, en la séptima repetición ya se tienen siete. Los pasos son:

1. Saludo o reverencia hacia delante quitándose el sombrero.
2. Volver a ponerse el sombrero dejando la mano derecha sujetándolo en la cabeza.
3. Poner los brazos en jarras.
4. Cruzar los brazos con los de los compañeros situados a ambos lados, volviendo a la posición de jarras pero agarrados.
5. En la posición anterior juntar la nariz al pulgar de la mano derecha, permaneciendo ésta con los dedos abiertos a modo de cresta.

6. Girar noventa grados a la derecha y pasar el brazo izquierdo por entre las piernas, cogiendo de la mano al compañero de atrás, y agarrar con la mano derecha la mano izquierda del compañero de delante.
7. Volver a la posición inicial en dirección hacia el centro y dar la mano a los dos lados pero pasándola por entre las piernas.

FIJACIÓN OCULAR COMO TÉCNICA DE RELAJACIÓN

(André M. Weitzenhoffer, 1957)

“...Quiero que mires hacia arriba a un punto del techo y que fijes en él la vista. Servirá cualquier punto. Puedes imaginar uno al que te resulte cómodo mirar. No te preocupes si los ojos se desvían o parpadean. No tiene importancia. Si te ocurriera esto, vuelve los ojos hacia el punto y continúa mirándolo fijamente. No te pongas tenso. Relájate y presta atención a mi voz, solamente a lo que yo te vaya diciendo. Quiero que te relajes. Piensa en relajarte y te relajarás más y más. A medida que continúes mirando al punto y escuchando mi voz, tu cuerpo se relajará. Tus pies se están relajando, tus piernas se están relajando, tus manos y tus brazos se están relajando, todo tu cuerpo se está relajando. Verás que te sientes amodorrado. Escucha sólo mi voz... te hace sentir cada vez más amodorrado y somnoliento. Sientes una sensación de pesadez que invade todo tu cuerpo. Tu cuerpo se hace más pesado, muy p-e-s-a-d-o. Tus manos se sienten p-e-s-a-d-a-s. Tus brazos se sienten p-e-s-a-d-o-s. Tus manos y tus brazos están pesados. Tus pies se sienten p-e-s-a-d-o-s. Tus piernas se hacen p-e-s-a-d-a-s. Todo tu cuerpo se está sintiendo cada vez más p-e-s-a-d-o, m-u-y p-e-s-a-do. Te encuentras a-m-o-d-o-r-r-a-d-o, s-o-m-n-o-l-i-e-n-t-o. Te invade una sensación agradable de calor y adormecimiento. Ya vas a dormirte... profundamente... totalmente... Una agradable sensación de calor invade todo tu cuerpo, como cuando duermes... Tus párpados pesan... cada vez están más p-e-s-a-d-o-s, tan pesados que sientes como si estuvieras durmiendo. Piensa en dormir y nada más que en dormir. Pronto vas a dormirte... mi voz hace que te duermas... te hace desear dormirte... te hace querer dormir... Tus ojos están cansados... tus párpados se sienten pesados... se están cerrando. No puedes mantener los ojos abiertos. Se cierran. Dentro de unos momentos no te será posible mantenerlos abiertos. Ahora tienes mucho s-u-e-ñ-o... Tus ojos están tan p-e-s-a-d-o-s que no puedes mantenerlos abiertos. Se cierran, se cierran, más y más... Muy bien,

cierra los ojos y escucha con toda atención lo que vaya diciendo... Tus ojos están cerrados y estás durmiendo profundamente... ya están cerrados y entras en un sueño profundo... un sueño cada vez más y más p-r-o-f-u-n-d-o, un sueño más y más p-e-s-a-d-o... no escucharás nada más que el sonido de mi voz. No despertarás hasta que yo te lo indique. Nada te molestará. Cada vez que en el futuro yo diga la palabra “sueño”, pasarás inmediatamente a un sueño profundo. Te dormirás profundamente... m-u-y p-r-o-f-u-n-d-a-m-e-n-t-e...”

TÉCNICA DEL DESCENSO POR LA MONTAÑA

(Héctor González Ordi, 2001).

“...Ahora, imagínate que te encuentras en lo alto de una montaña en un día muy caluroso de primavera. Te encuentras en lo alto de la montaña y debajo de ti se extiende un valle muy verde y frondoso. Por el valle discurre un pequeño río de montaña de aguas muy claras y muy limpias. Alrededor tuyo puedes ver el bosque de montaña con los distintos tipos de árboles, arbustos, matorrales, flores, etc. Respiras profundamente y puedes sentir el aire puro y fresco de la montaña entrando en tus pulmones y haciendo que te relajés un poco más. Vamos a empezar a descender por la montaña en dirección al río. A medida que vaya contando de 1 a 20, iremos descendiendo progresivamente hacia el río y, a medida que descendamos por la montaña, tú te irás sintiendo más y más profundamente relajado... más y más profundamente dormido... más y más profundamente tranquilo. 1... empezamos a descender... 2... siente al caminar, la hierba fresca bajo tus pies... 3... 4... siente como según descienes, la brisa fresca azota tu cara y hace que te sientas más y más relajado... más y más tranquilo... 5... a medida que caminas hacia abajo puedes oler los distintos aromas del campo... pinos... abetos... flores... 6... todo es multicolor... verdes de distintas tonalidades... amarillos... azules... marrones... 7... vamos descendiendo a tu ritmo... 8... a medida que descendemos, tú te vas relajando más y más profundamente... 9... puedes oír el canto de los pájaros del bosque... los distintos sonidos de la naturaleza... 10... ya estamos aproximadamente a mitad de camino... te encuentras diez veces más profundamente relajado y tranquilo que antes... 11... a medida que descendemos, profundizas en un estado de relajación aún más profundo si cabe... 12... 13... 14... 15... sientes en tu cara el calor del sol... un sol intenso y amarillo... 16... al mismo

tiempo ya estamos mucho más cerca del río y empiezas a notar el frescor de sus aguas en el ambiente... 17... estás más profundamente relajado y tranquilo... 18... a medida que el río está más cerca, tú te encuentras más profundamente relajado y tranquilo... 19... ya casi hemos llegado... notas el rumor del agua del río al correr entre las rocas... 20... hemos llegado a la ribera del río... puedes ver el río bajo tus pies... aguas claras, limpias y frescas... tan limpias que casi puedes ver el fondo del río. Escuchas ahora muy claramente el rumor de sus aguas al pasar entre las rocas... es un rumor rítmico... cadencioso... relajante... adormecedor. Estás veinte veces más profundamente relajado y tranquilo que antes. El descenso por la montaña te ha producido sed, mucha sed. Nota como tu boca está reseca, como te cuesta tragar saliva, como tu garganta está seca... es un día muy caluroso y tienes mucha sed. La única manera de aliviar esa intensa sed es beber un poco de agua del río. A medida que yo cuente de 1 a 3, extenderás tu mano hacia el río, cogerás un poco de agua, te la llevarás a la boca y beberás. Esto hará que te relajés aún más profundamente... 1... extiende tu mano y nota como al introducirla en el río, el agua fría hace que tus dedos se entumescan... 2... coge el agua con la palma de tu mano y llévala a la boca... 3... bebe y siente cómo el agua fresca inunda tu boca, baja por tu garganta y va mitigando la sed hasta hacerla desaparecer... nota como al desaparecer la sed te sientes más relajado y tranquilo que antes... Ahora que la sed ha desaparecido, tumbate boca arriba en la hierba, cerca del río. Siente el frescor de la hierba verde bajo tu cuerpo. Mira hacia el cielo... un cielo de un azul intenso... tal vez como no lo hayas visto antes en tu vida... observa que hay algunas nubes de diversos tonos blancos y grisáceos... mira sus formas con atención... formas que excitan tu imaginación... formas que cambian con el viento... deja tu mente volar... siéntete a gusto... tranquilo y relajado... profundizando un poco más en el estado en el que te encuentras en estos momentos... dejándote llevar..."

2ª sesión: Empezando a comprender...

Objetivos:

- Fomentar la toma de conciencia y la capacidad de verbalizar, tanto características personales como formas de actuar y relacionarse, que resultan automáticas e inconscientes para la mayoría de las personas.

- Favorecer la comprensión de los fenómenos psicológicos y su evolución para así poder buscar soluciones más adaptativas a las situaciones de desequilibrio y malestar personal y social.

Actividades:

- Busca a tu pareja musical:

Para llevar a cabo esta segunda sesión se necesita que el grupo se divida en parejas y, para ello, cada persona pensará en su grupo o estilo de música preferido y buscará a otra persona que comparta ese sentimiento. Las personas que se queden solas por no encontrar a su “media naranja musical” serán emparejadas al azar por el dinamizador del grupo.

- Dramatización de diferentes personalidades:

Una vez distribuidos por parejas, se reparte a cada una de ellas un papel donde figuran uno o varios roles que deben representar. La trama de la dramatización debe ser breve y, tanto ésta como el contexto o escenario, están totalmente abiertos a la imaginación de los participantes. En función del número de roles a representar, la pareja puede elegir hacerlo en una o varias historias diferentes. Los roles se refieren a ciertas características de personalidad que el adolescente debe adoptar: baja autoestima, autoestima y autoconcepto excesivamente elevado e irreal, estilo afectivo preocupado, estilo afectivo huidizo-temeroso, estilo afectivo huidizo alejado, soledad emocional, conducta y cognición sensual-sexual excesiva, inhibición sensual-sexual, aversión sensual-sexual, baja autoconservación, baja heteroconservación, estrés y angustia, falta de entusiasmo, y descontrol emocional. Evidentemente, y dadas las denominaciones de los términos usados y la edad de los participantes, el director de la dinámica tendrá que explicar a muchas parejas qué quieren decir las expresiones que han de representar y ponerles algunos ejemplos aclaratorios.

- Reflexión:

A continuación de cada representación, los miembros del grupo deberán responder libremente y en voz alta a las siguientes preguntas: ¿qué característica de personalidad ha sido representada?, ¿por qué pensáis que esa persona puede ser así?, ¿qué le ha conducido a ello?, ¿qué inconvenientes tiene comportarse de esa manera?, ¿cómo podría

esa persona cambiar? Se trata de proponer una lluvia de ideas y un posterior debate improvisado para llegar a un consenso en las respuestas y recogida de las aportaciones principales.

Material:

- Papeles donde estén escritas las características de personalidad a representar.
- Cualquier objeto del entorno que quiera usarse para la dramatización.

3ª sesión: ¿Quién soy yo?

Objetivos:

- Profundizar en el autoconocimiento y en la construcción de un autoconcepto realista que incluya los puntos fuertes y los menos fuertes de cada individuo.
- Elevar la autoestima de cada sujeto partiendo de los sentimientos positivos que los demás expresan y dirigen hacia él, de manera que éstos sean progresivamente interiorizados.
- Comprender el papel decisivo que los demás significativos tienen en la percepción y en el amor hacia uno mismo.
- Poder visualizar otras opciones y cambios que mejoren el desarrollo evolutivo de cada personalidad particular.

Actividades:

- Lista de características personales:

A cada persona se le reparte un folio que dividirá en tres columnas. En la primera columna escribe tantas características psicológicas tuyas como se le ocurran. En la segunda columna debe apuntar el nombre de aquella o aquellas personas que cree que le han influido en cada una de esas maneras de ser. Por último, en la última columna tendrá que poner si está o no a gusto con cada característica y, en caso negativo, pensar qué necesitaría para mejorarlo. Para tratar las características “negativas” puede ser de ayuda recordar lo trabajado en la sesión anterior.

- Mi huella en los demás:

La segunda parte de la sesión requiere que los participantes hablen entre ellos y se muevan por la sala. Cada chico/a recibirá un papelito con el nombre de un compañero. En una hoja de papel recogerá, a modo de reportero, las respuestas que cada miembro del grupo de a la siguiente pregunta “¿qué cosas positivas te ha aportado o te aporta X (el nombre que cada uno tenga en el papel)?”.

- Baño de sentimientos positivos:

Se dedica un momento al final de la sesión para que cada uno lea de manera individual lo que los demás han dicho de él. Se pondrá música de fondo, relajante y sugestiva, perteneciente al mismo compositor que la utilizada en la primera sesión. Este rato de reflexión servirá también para que los chicos añadan a la hoja que han escrito sus compañeros lo que ellos piensan de sí mismos: lo que valen, lo que aportan a los demás y sus propósitos de futuro en este sentido.

Material:

- Papel y bolígrafo.
- Papeles pequeños con los nombres de cada participante.
- Aparato de música.
- Música relajante de Dan Gibson: Nature's path (Forest Cello), Florida Dream (Angels of the Sea), Heart of the Forest (Piano Cascades).

4ª sesión: Jurado popular psicológico.

Objetivos:

- Favorecer la toma de conciencia de la opresión que ciertas opiniones sociales, interiorizadas o no, ejercen sobre la propia conducta.
- Desarrollar la sensibilidad y la empatía hacia los problemas y sufrimientos ajenos, evitando enjuiciamientos poco constructivos.

- Fomentar la conciencia y la defensa de las propias necesidades y derechos, así como las de los otros.
- Conducir hacia la progresiva adopción de una posición crítica y activa frente las situaciones sociales que obstaculizan el pleno desarrollo de la personalidad.

Actividades:

- El juicio:

Para llevar a cabo esta actividad es necesario que la muestra de adolescentes se divida en tres grupos. Dos de ellos harán de jurado popular en varios juicios donde los pleitos son conflictos de índole psicológica entre dos personas. El otro grupo dramatizará la demanda llevada a juicio, pudiendo haber acusados, demandantes, abogado y fiscal, o siendo los propios interesados los que argumenten su defensa. Uno de los jurados dictará sentencia en función de las “normas sociales de la juventud”, o cogniciones implícitas que condicionan las formas de actuación de los adolescentes como grupo. El otro jurado emitirá su veredicto en relación a lo que ellos han pactado previamente como leyes de convivencia universales. Antes de empezar con los juicios habrá un tiempo dedicado a que cada jurado redacte por acuerdo una lista general de leyes en función del papel que se les ha asignado. Mientras tanto el grupo de pleiteantes deben inventar y recoger casos de conflictos psicológicos y relacionales que se den en su vida real o en la de otros jóvenes de su edad. El desarrollo de los juicios fomentará discusiones abiertas donde el debate entre jurados también está permitido tratando de fomentar el acuerdo común para llegar a una sentencia lo más “justa” posible.

- Reflexión:

Brevemente, el director del grupo invita a los jóvenes a que se relajen y tomen conciencia del significado profundo de la actividad (ver anexo).

Material:

- Papel y bolígrafo.
- Aparato de música.
- Música relajante de Dan Gibson: Tranquil Cove (de Tranquil Cove).
- Contenido de la sesión:

REFLEXIÓN. Elaborado por Feijó.

“... Cierra los ojos. Tómate un tiempo para descansar... Puedes intentar relajar los músculos de todo tu cuerpo: la cabeza, el cuello, la espalda, los brazos, las piernas..., o dejar que, poco a poco, y apenas sin que te des cuenta, la tensión se vaya alejando de ti, de tu mente, de este momento que ahora mismo disfrutas... Tu cuerpo se siente pesado y tus constantes vitales comienzan a descender hacia un estado de calma y relax...

... Nadie más que tú controla este instante. Nadie ni nada perturba tu calma... porque siempre podrás volver aquí..., al lugar de tu interior..., al lugar donde, siempre que lo desees, nace de nuevo y crece a cada momento un estado intenso de paz y seguridad que lo envuelve todo... como una gran madre que arropa cariñosamente a su hijo... y le hace sentir fuerte... importante... Pues nada vale más que un hijo... Y tú fuiste hijo. Y todos fuimos y somos hijos... Con ganas de crecer, de crecer con alegría, de crecer con fuerza, con esperanza, confiando, amando..., llorando y luchando... y, sobre todo, con ganas de crecer juntos... porque solos nos falta algo... o nos falta todo... Si tú no me miras, yo no existo... si no me quieres, no tengo fuerzas para seguir... No me dejes solo... No dejes solo a los que reclaman tu presencia... porque son vulnerables, somos vulnerables... y tenemos tantas necesidades... busca las tuyas... recupera aquello que siempre has mantenido apartado porque te era doloroso mirarlo cara a cara... aquello que los demás te han negado... aquello en lo que no te han comprendido... Tú lo mereces, ¡búscalos! Defiende aquello que por derecho es tuyo... y sólo entonces podrás comprometerte con el mundo..., con aquellos que, sin saberlo, buscaban lo mismo que tú...”.

5ª sesión: Buscando respuestas.

Objetivos:

- Fomentar el reconocimiento y la expresión de motivaciones e inquietudes como parte fundamental del crecimiento psicológico.

- Permitir vivenciar situaciones de desacuerdo sin que éstas desequilibren los sistemas motivacionales del individuo.
- Ampliar la conciencia y el saber psicológico en un debate conjunto de búsqueda de respuestas a las necesidades.
- Elevar la autoestima del adolescente a través del sentimiento de ser capaz de expresar sus opiniones frente a un público que valora las mismas y le escucha con atención.
- Crear un sentimiento de unión grupal que fomente los lazos de apego.
- Desarrollar la comprensión y el respeto hacia las inquietudes y opiniones de los demás.

Actividades:

- Lluvia de preguntas:

En primer lugar, y de manera individual, cada chico/a va a escribir el mayor número de preguntas que se le vengan a la cabeza sin pararse a pensar detenidamente en ello. Hay que hacer hincapié en que no censuren nada de lo que aparezca en su mente porque, aunque luego se pongan en común, las cuestiones van a ser anónimas y sólo serán leídas en alto por el coordinador de la actividad. Tras varios minutos haciendo esto, finalmente cada persona ha de escoger las diez preguntas de carácter psicológico que más le preocupan y a las que le gustaría encontrar respuesta. El director de la dinámica recoge las preguntas de todos y distribuye a los jóvenes por grupos, numerándolos, por ejemplo, del 1 al 3 o del 1 al 4.

- “Tengo una respuesta para usted”:

Una vez que se han formado los grupos, el adulto escogerá al azar una de las preguntas formuladas y la leerá en alto. Todos los grupos tienen un tiempo para discutir en voz baja la respuesta más adecuada antes de exponerla en público. Una vez expresada en alto, el resto de personas, ya de manera individual, tienen libertad para levantar la mano y rebatirla. Mientras estén discutiendo la respuesta por grupos, el coordinador debe estar atento a fomentar la participación de todos, así como también posteriormente en la puesta en común.

Material:

- Papel y bolígrafo.

6ª sesión: Una parada para jugar.

Objetivos:

- Promover, a través del juego, el entusiasmo y la sana competitividad.
- Crear una situación lúdica de grupo que fomente el contacto verbal y corporal, mejorando, a su vez, las relaciones sociales y el nivel de autoestima.
- Lograr un espacio para la tranquilidad buscando el aislamiento frente al movimiento y dinamismo exterior.

Actividades:

- “Gimkana psicológica”:

El conjunto de adolescentes se divide en cuatro grupos siguiendo la consigna de tener que juntarse con aquellas personas con las que normalmente no se pasa mucho tiempo a diario. El coordinador del grupo se sentará en un lugar al que, posteriormente, todos los grupos deben aproximarse cuando finalicen una prueba y/o cambien a otra, o cuando tengan que recibir instrucciones. Se trata de una gymkana competitiva entre grupos en la que gana el grupo que ha conseguido más puntos por hacer mejor cada prueba y por acabar finalmente todas en un menor tiempo. Las pruebas son cinco y cada equipo las irá realizando en un orden diferente según criterio del director del grupo, quien, a su vez, irá contabilizando los puntos obtenidos. La máxima puntuación por prueba es 10, y el equipo que primero acabe sumará otros 5 puntos y 3 puntos el segundo grupo en finalizar. Los juegos son los siguientes:

1. El lazo: Cada equipo tendrá un color distintivo que será el de los lazos que lleven atados al cuello sus componentes. En esta primera prueba los miembros de un equipo deberán quitar el resto de lazos a sus compañeros con la boca y sin poder

utilizar las manos. Cuantos más lazos quitados correctamente lleven a manos del coordinador de la actividad, más puntos obtendrán.

2. El mandala: Con revistas y periódicos usados deben componer algo parecido a un mandala budista de dibujo circular y concéntrico. La forma de hacerlo será crear una base circular del tamaño de dos hojas de periódico, aproximadamente, sobre la que se hará un collage utilizando trozos de colores de otras revistas cortados lo más pequeño posible. Cada uno debe plasmar su personalidad y su “esencia” en las formas y colores que aporte al dibujo, de manera, que quede representado el espíritu del grupo. Al igual que los budistas, los participantes deben rellenar el dibujo en completo silencio y concentración, intentando aislarse de la actividad y movimiento que se produce a su alrededor. La estética y elaboración del collage, el clima de calma conseguido y la explicación de los miembros del grupo, al director, acerca de la plasmación de su “yo” en la creación serán los elementos clave para la puntuación.
3. Mímica: Por turnos, van acercándose al coordinador los diferentes miembros del grupo. El coordinador les dirá a cada uno al oído una palabra que tienen que representar mediante mímica a sus compañeros. Cuando el grupo la acierte vendrá otra persona a la que se le indicará otra palabra, y así hasta que completen las diez siguientes: ternura, porno, discriminación, enamorado, madre, angustia, ONG, primeros auxilios, meditación, engreído.
4. La solución a la crisis: El grupo debe planificar una intervención general de gobierno, que abarque diferentes áreas, para dar solución a la crisis en nuestro país. El planteamiento es el siguiente: “si pudierais gobernar España ¿qué soluciones propondríais para salir de la crisis?”. Para la puntuación se tendrá en cuenta el grado de realidad de la propuesta, la originalidad y la participación de todos los miembros en la decisión.
5. La canción: El objetivo de esta actividad es inventar una canción, o una letra para un melodía conocida, que hable de las claves para ser feliz. El contenido de la letra y la originalidad de la creación son los criterios para asignar la puntuación.

Material:

- Periódicos y revistas.
- Tijeras.

- Pegamento.
- Pañuelos o lazos de diferentes colores.

7ª sesión: Las imágenes de mi mundo.

Objetivos:

- Provocar la toma de conciencia de los sentimientos que afloran frente a imágenes de personas y lugares de nuestro mundo.
- Trabajar en el aumento de la empatía y de la responsabilidad real que todo individuo debe alcanzar en relación al cuidado del entorno natural y social.
- Alcanzar un sentido de merecimiento del bienestar tanto en uno mismo como en los demás.
- Promover la iniciativa de cambio para alcanzar los objetivos que conduzcan a la mejora personal y del entorno.

Actividades:

- Las fotos:

El dinamizador va a mostrar, una por una, 14 fotos al grupo de adolescentes (fotos de personas, seres vivos, lugares, etc. Ver anexo). En respuesta a la proyección de cada foto los chicos escribirán en un trozo de papel la palabra/s o expresión que les sugiera cada foto, intentando evitar las denominaciones (por ejemplo, escribir “mesa” si en la foto aparece una mesa). Previamente habrán dividido un folio en ocho trozos de papel que utilizarán por los dos lados. Una vez que tengan escrito el sustantivo, adjetivo o cualquier agrupación de palabras que les sugiera la primera foto, caminarán por la sala mostrando su papel al resto de compañeros. Deben ir agrupándose en función de la igualdad o similitud del significado de las palabras. Una vez hecho esto, imaginarán que por cada grupo pasa una línea, paralela a la de los demás grupos, en cuyos extremos están los polos positivo y negativo. Cada sujeto deberá ubicarse en un lugar de la línea en función de la reacción emocional inspirada por la foto (más positiva o más negativa). Hecho esto, todo el mundo verá la posición de sus compañeros y su actitud frente a la imagen considerada y podrán comenzar a explicar, o defender, las razones de su

“respuesta emocional” intercambiando puntos de vista. Se procederá de igual manera con todas las fotos.

- Mi mundo ideal:

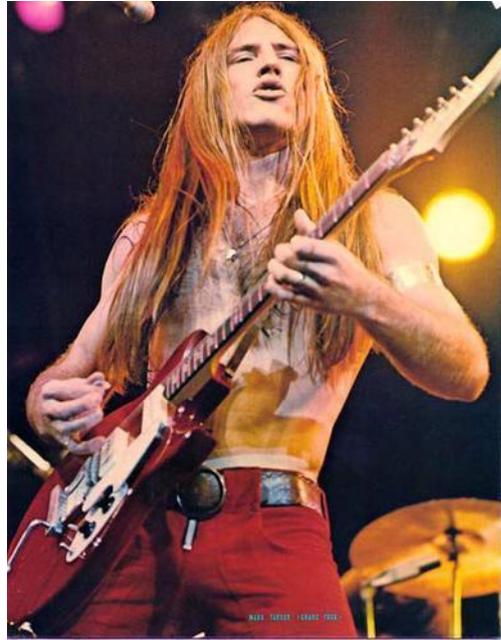
A modo de reflexión final, y una vez enfrentados ciertos sentimientos acerca de algunas imágenes de nuestro mundo, se propone al grupo que, de manera individual, redacten su visión en referencia a las siguientes preguntas: ¿cómo sería para mí el mundo “perfecto”? ¿Qué puedo hacer para intentar alcanzarlo? (Poner música de fondo).

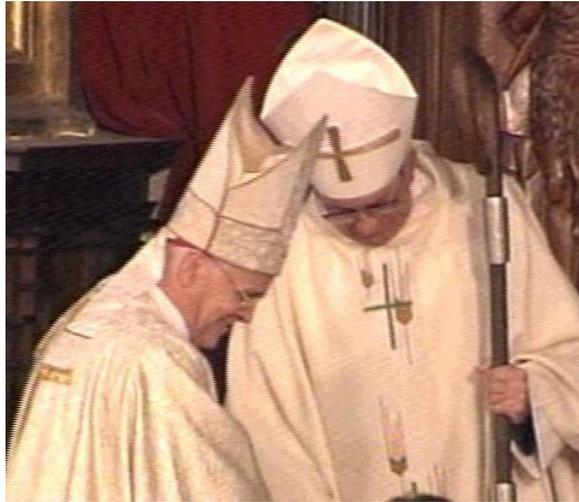
Material:

- Ordenador y proyector.
- Papel y bolígrafo.
- Aparato de música.
- Música relajante de Dan Gibson: Woodland meditation (Piano Cascades) y Ancient Stand (Forest Piano).
- Fotografías diversas bajadas de internet:









8ª sesión: ¿Qué cambiaría de...?

Objetivos:

- Fomentar la apertura a las opiniones y puntos de vista ajenos en un intento por comprender las razones y circunstancias de tales decisiones.
- Favorecer el posicionamiento y compromiso con unas ideas, sin perder de vista que éstas no constituyen una realidad absoluta en sí misma sino que son rebatibles por su pertenencia al plano de las opiniones.
- Orientar hacia la mejora del entorno y de uno mismo, considerando la consecución de posibles cambios que resultarían beneficiosos para todos.

Actividades:

- El mentiroso:

Teniendo en cuenta lo trabajado en las sesiones anteriores, se pide a los participantes de la dinámica que rellenen, de la forma más sincera posible, una hoja que contiene tres columnas y que posteriormente será puesta en común. En la primera columna, aparece una lista de grupos e instituciones del contexto de cada sujeto, incluyendo también al

propio individuo. En el espacio en blanco de la segunda columna, deben señalarse aquellos aspectos que a cada uno le gustaría poder cambiar de esa lista de nombres. Por último, en la tercera columna, se pide a los chicos que aporten sugerencias acerca de cómo hacer para modificar en la vida real todo aquello que anteriormente han señalado. Una vez que todos han acabado de escribir, el coordinador recoge las hojas, las mezcla y las vuelve a repartir entre los miembros del grupo. Lo más probable es que cada persona reciba la hoja de otro compañero, pero puede haber algún caso en que no sea así y a alguien le vuelva a tocar aquello que ha escrito. La clave está en que el grupo intente reconocer si lo que alguien va a leer en público está escrito por él mismo o no. Para darle alguna dificultad, se trata de que todo el mundo intente meterse en la piel del autor de las opiniones que a cada cual le ha tocado, actuando como un verdadero mentiroso. Si la mayoría considera que la persona que acaba de leer miente, se propondrán a continuación los nombres de las personas que, con más probabilidad, pueden ser las autoras de los textos. Al final se desvelará quién ha escrito cada folio.

- Reflexión:

En voz alta, y de manera voluntaria, cada persona puede exponer al grupo las posibles dificultades que ha experimentado al ponerse en el papel de otra persona, o si, por el contrario, se ha sentido cómodo al hacerlo y por qué. Si hay contenidos concretos que aparecieron en las lecturas de la dinámica y que resultan susceptibles de aclaración o debate, también es el momento de hacerlo.

Material:

- Bolígrafo.
- Hoja de contenido para rellenar:

ESTO ES LO QUE CAMBIARÍA DE...		Y PARA ELLO SUGIERO...
Este país		
Mi colegio		
Mi ciudad		
Mi habitación		
Mi familia		
La sociedad		
Mi grupo		
Mis profesores		
Mí		
Mis amigos		

9ª sesión: El valor de sentirse cuidado.

Objetivos:

- Favorecer las conductas de cuidado y atención a los otros a través de medios verbales y/o corporales.

- Inducir un estado de bienestar y merecimiento del cuidado e del interés que otras personas pueden mostrar hacia uno mismo, fomentando las experiencias seguras de apego.
- Permitir la discrepancia a la hora de elegir o manifestar la forma en que cada uno se siente mejor atendido.

Actividades:

- “Te escucho”:

Para esta actividad se necesita que el grupo se divida en parejas y, para ello, el coordinador de las dinámicas repartirá un trozo de papel a cada uno donde hay escrita una emoción o sentimiento. Las emociones están emparejadas, por lo que el mismo nombre aparecerá en dos papeles. El objetivo es caminar por la sala expresando, mediante gestos y mímica, el sentimiento asignado, hasta que encuentren a la pareja que está “sintiendo” lo mismo. Las emociones pueden ser: alegría, enfado, sorpresa, tristeza, asco, enamoramiento, vergüenza, angustia, culpa, aburrimiento, entusiasmo, frustración, pereza, etc. Una vez por parejas se les pide que, por turnos, hablen al compañero de cómo se imaginan cuando tengan 70 años. La función del compañero será la de escuchar atentamente y con interés pudiendo hacer preguntas o afirmaciones acerca del discurso. El hablante tendrá la oportunidad, también, de expresar su desacuerdo si algún comentario del oyente hace que no se sienta a gusto, en base a las atenciones que la actividad indica que debe recibir. A modo de ejemplo, para que se metan en el papel, el coordinador explicará que el oyente debe cumplir la función de amigo, padre, madre, psicólogo, o cualquier figura que cada uno entienda como comprensiva y atenta a sus necesidades. También el hablante, si quiere, puede hablar de cualquier cosa que le concierna a él personalmente, de sus experiencias pasadas, etc.

- Masajes y cuidados:

Antes de empezar, el coordinador da las instrucciones para que cada persona, en su turno, intente “mimar” y cuidar al compañero pero, en esta ocasión, de manera no verbal. La mitad del grupo se sienta o se tumba con los ojos vendados, y la otra mitad escoge libremente a un compañero para, durante unos minutos, poder darle masajes, abrazarle o acariciarle con la intención de que se sienta seguro, cuidado y atendido. Después de un tiempo intercambiarán los roles para que todo el mundo pueda disfrutar

de la actividad. De fondo, sonará música relajante durante todo el tiempo que dure la actividad.

- Reflexión:

En voz alta y libremente, las personas que quieran pueden expresar su experiencia en las dos actividades de la sesión, tanto al ser escuchados y atendidos, como al desempeñar el papel de cuidador.

Material:

- Trozos de papel con el nombre de diversas emociones.
- Pañuelos para vendar los ojos de los participantes.
- Aparato de música.
- Música de Dan Gibson: álbumes “Angels of the Sea”, “Tranquil Cove”, “Piano Cascades”, “Forest Piano”, “Forest Cello”, “Pacific Grace”, “Mountain Sounrise” y “Sleep Deeply”.

10ª sesión: El lado afectivo.

Objetivos:

- Provocar la expresión de estados afectivos y emocionales como algo natural y adaptativo para el ser humano.
- Refojar o potenciar la creación de nuevos vínculos de apego seguro a través del contacto corporal y de la experiencia de intercambiar o compartir opiniones y estados emocionales similares y/o complementarios.
- Impedir que la falta de regulación emocional o los estilos de apego inseguro condicionen, en sentido negativo, la motivación de hetero-autoconservación.

Actividades:

- Baile de emociones:

Para empezar la sesión, el grupo de adolescentes dedicará varios minutos a una pequeña actividad de expresión corporal con música de fondo. Los chicos deben moverse al ritmo de la música, en principio solos, pero en cuanto deseen establecer contacto con un compañero, han de tener en cuenta que ya no podrán perder dicho lazo de unión. Está permitido cambiar de pareja, desplazarse tocando a más de una persona, mantener una unión mínima o más extensa con diversas partes del cuerpo, pero nunca volver a quedarse solos. Es muy importante buscar el contacto ocular con las demás personas y expresar con todo el cuerpo las emociones que inspiran los temas musicales (más que el hecho de bailar en sí mismo). Al finalizar la actividad, el coordinador preguntará a los chicos si la expresión de emociones y la cercanía con otras personas les resulta difícil y por qué, intentando con ello derribar barreras en este sentido.

- Reunión de profesores:

Al grupo se le plantea la siguiente situación: “Imaginad que sois los profesores de un instituto al que han otorgado una cuantiosa subvención para invertir en lo que deseen, ya sea en apoyo de las materias curriculares o para mejor desarrollo de las extracurriculares. El claustro de profesores debe reunirse y decidir qué hacer con la subvención, justificando detalladamente su uso. Además del tema concreto de la discusión, se deben tener en cuenta una serie de handicaps: las relaciones y vínculos afectivos entre profesores, la jerarquía en la organización del centro, la asignatura que imparte cada profesor, y el hecho de que se trata de un centro privado donde nadie tiene el puesto asegurado (aunque es muy difícil, en este caso concreto, que el director vaya a perder su puesto de trabajo). Los roles a desempeñar estarán escritos en trozos de papel, adecuadamente doblados para que la elección de cada uno de ellos sea al azar. Una vez que cada chico tenga en su poder un papel, deberán sentarse a la mesa de reuniones, con el director del centro presidiendo la misma. Cada miembro de la reunión debe escribir en una hoja, que permanecerá a la vista de todos, únicamente las siguientes palabras: “Profesor de X (la asignatura que imparta cada uno)”. Además de esta información, cada participante ha recibido ciertas instrucciones sobre la situación afectiva y relacional del profesor concreto al que representan (ver anexo). Se tomarán unos instantes, antes de empezar la reunión, para que todos se ubiquen con respecto a sus “alianzas” dentro del claustro. Los datos que reciben de cada profesor son la situación de la que parten, que no quiere decir que les obligue a actuar inflexiblemente de determinada manera. Además poseen total libertad para gastarse la subvención en lo

que, desde su punto de vista, consideren más oportuno. Una vez hayan alcanzado un acuerdo en la inversión de los fondos, finaliza la actividad y se conceden los minutos finales para comentar libremente, y en voz alta, las impresiones de cada uno y su evolución dentro de la dinámica.

Material:

- Papel y bolígrafo.
- Música instrumental para la expresión corporal: Latika's Theme (b.s.o. Slumdog Millionaire), The battle of Kerak (b.s.o. Kingdom of Heaven), Glasgow Love Theme (b.s.o. Love Actually) y Forrest Gump Suite (b.s.o. Forrest Gump).
- Contenido de la sesión:

REUNIÓN DE PROFESORES:

DIRECTOR: Es el único que tiene el puesto de trabajo asegurado. Con la subvención piensa mejorar el prestigio del centro y para ello considera que podría ser conveniente cambiar a parte de la plantilla de profesores, si fuera necesario. En su punto de mira para el despido están todos, pero especialmente los nuevos de química y economía y los profesores de filosofía y biología. Sus amigos de física y matemáticas no corren ningún peligro en ese sentido, así como tampoco su sobrino, el profesor de Educación Física.

JEFE DE ESTUDIOS, PROFESOR DE HISTORIA: Es una persona aparentemente tranquila y diplomática que evita todo tipo de discusiones y situaciones tensas. En general, muestra cierta distancia y escasez de implicación en sus relaciones.

PSICOPEDAGOGO: Desde hace tiempo está “quemado” con su trabajo y el mal ambiente del profesorado del centro. Se muestra pasivo debido a la falta de satisfacciones en el trabajo.

PROFESOR DE MATEMÁTICAS: Amigo del director y del profesor de física. Falta de interés por el resto de compañeros. Se lleva mal con el profesor de Filosofía.

PROFESOR DE FÍSICA: Amigo del director y del profesor de matemáticas. Falta de interés por el resto de compañeros. No le caen bien los profesores de música y latín.

PROFESOR DE QUÍMICA: Es un profesor nuevo que acaba de mudarse a la ciudad y está atravesando un mal momento. Las únicas personas que se han abierto un poco a él,

y con las que sale a veces después del trabajo, son los profesores de inglés, lengua y ética, de los que se muestra muy dependiente.

PROFESOR DE INGLÉS: Amigo de los profesores de lengua y ética.

PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA: Sobrino del director. Mantiene una relación sentimental en secreto con el profesor de biología. Es bastante maleducado e impulsivo.

PROFESOR DE LENGUA: Amigo de los profesores de inglés y ética. No soporta al profesor de tecnología.

PROFESOR DE ÉTICA: Amigo de los profesores de lengua e inglés.

PROFESOR DE RELIGIÓN: Lleva una temporada muy estresado. Tiene problemas, entre otros, para manejar su grupo de alumnos.

PROFESOR DE BIOLOGÍA: Mantiene una relación sentimental en secreto con el profesor de Educación Física. Las relaciones con el director no son buenas.

PROFESOR DE DIBUJO: Por lo general, es una persona inconformista cuya ferviente ideología de izquierdas hace que sus conversaciones, o discusión de conflictos con los demás, deriven siempre en discursos acerca de la justicia social.

PROFESOR DE MÚSICA: Tiene un carácter depresivo, buscando constantemente la aprobación del director y del jefe de estudios.

PROFESOR DE TECNOLOGÍA: Es una persona elitista y bastante superficial que intenta mantener una aparente buena relación con todo el mundo.

PROFESOR DE FRANCÉS: Amigo del profesor de filosofía. Necesita conservar su trabajo porque atraviesa serias deudas económicas.

PROFESOR DE FILOSOFÍA: Está generalmente de mal humor, muchas veces consecuencia de su mala relación con los profesores de matemáticas y física, a los que dice que no soporta. Amigo del profesor de francés.

PROFESOR DE ECONOMÍA: Es una persona joven nueva en el centro. Aún debe demostrar su responsabilidad y valía. Muchos de los profesores le cuestionan al considerarle demasiado juerguista y cercano a los alumnos.

PROFESOR DE LATÍN: Amigo de los profesores de francés y filosofía. Siente que los profesores de matemáticas y física ignoran sus propuestas cada vez que se habla de algún tema. Ve peligrar su permanencia en el centro.

11ª sesión: Publicidad sana.

Objetivos:

- Favorecer la cohesión y cercanía entre compañeros a través de una actividad lúdica y creativa.
- Infundir hábitos de autocuidado impulsados por las propias motivaciones de los interesados.
- Concienciar de diversos problemas que, a nivel de salud física y mental, sufren algunos adolescentes y a los que cualquier joven, en determinadas circunstancias, puede también estar expuesto.

Actividades:

- Anuncio publicitario:

El gran grupo se divide en subgrupos de 3 a 5 personas con el objetivo de elaborar sketches publicitarios para diversas campañas de promoción de un estilo de vida saludable en los jóvenes. Los grupos se dividen al azar numerando a todos los chicos en función de la lista de campañas publicitarias, siendo igualmente la temática concreta del anuncio asignada de manera aleatoria. Los contenidos pueden ser: campaña contra el consumo de drogas, prevención del abuso de las nuevas tecnologías (uso excesivo del móvil, video consola, ordenador...), promoción de una alimentación y una práctica deportiva equilibradas (para evitar problemas de obesidad, anorexia, bulimia, vigorexia, etc...), medidas para frenar el acoso escolar o bullying, y propuestas para mantener una adecuada salud mental (evitando depresiones, ansiedad, riesgo de suicidio, etc.). El coordinador invitará a los chicos a desarrollar propuestas creativas y que, a la vez, resulten sugestivas y motivantes para ellos mismos. Una vez planificada y elaborada la publicidad de cada grupo, se van representando todas las producciones.

Material:

- Papel, bolígrafos, y cualquier instrumento u objeto de la sala que se considere necesario para una mejor realización de la actividad.

12ª sesión: Saber funcionar en equipo.

Objetivos:

- Proporcionar oportunidades de trabajo cooperativo en las que se reconozcan los beneficios, dificultades y habilidades necesarias para el mismo.
- Aumentar la conciencia y valoración del individuo en cuanto a sus habilidades comunicativas, relacionales y de resolución de problemas.
- Promover el reconocimiento de las capacidades y valores ajenos como único medio para alcanzar un bien mayor al del trabajo individual que beneficie de igual manera a todos.
- Alentar la confianza y seguridad en uno mismo necesarias para poder exponer a otra persona, de manera clara y asertiva, las dificultades que su conducta y actitud presentan de cara al trabajo en equipo.

Actividades:

- El misterio del secuestro:

Para esta actividad los participantes deben dividirse en dos o tres grupos. El dinamizador del juego comienza informando a los chicos de que un avión que viajaba de París a Bilbao acaba de ser secuestrado. Todos los grupos tienen la misma misión: encontrar al secuestrador de entre la lista de sospechosos. Para ello se reparten 13 pistas entre los miembros de cada grupo, de manera que a cada individuo le correspondan una o dos pistas. Estas pistas serán ocultadas a la vista del resto de jugadores, por lo que, cada persona, puede aportar al grupo la información que conoce pero sin enseñar el papel donde permanece escrita la misma. La resolución más probable del problema requerirá de la participación y organización de todos los miembros del equipo.

- Evaluación del trabajo cooperativo:

Todos los chicos cogerán un papel en blanco y un bolígrafo para escribir lo que sus compañeros opinan de ellos en relación a su aptitud para el trabajo en equipo y para las actividades cooperativas. Los criterios para realizar esta evaluación serán las conductas observadas en el juego previo de la sesión y en otras actividades que, a lo largo del programa, hayan requerido de trabajo en grupo. El coordinador dará las instrucciones de

permanecer con el mismo equipo de la actividad anterior, pero juntándose ahora de tres en tres dentro de cada grupo. En las conversaciones por tríos, cada persona deberá ser evaluada por sus dos compañeros, quienes le expresarán abiertamente su opinión acerca de lo positivo o negativo que aporta al trabajo cooperativo en equipo. Será conveniente que se expongan razones y ejemplos concretos para justificar las opiniones, así como también sentimientos que en cada uno provocan las conductas y actitudes de los demás. Cada chico/a irá apuntando lo que los demás opinan de él hasta que conozca la percepción de todos los miembros de su grupo. Es necesario, para ello, que los tríos vayan modificando sus componentes una vez acabada la tarea encomendada, para que así cada individuo recoja la opinión de, al menos, la mitad de sus compañeros.

Material:

- Hojas en blanco y bolígrafos para todos los chicos.
- Papel con las instrucciones, solución y copias suficientes de las pistas del juego:

EL MISTERIO DEL SECUESTRO

- Instrucciones:

“Un avión que volaba de París a Bilbao fue secuestrado. El juego consiste en encontrar entre los sospechosos quién es con mayor probabilidad el secuestrador”.

- Pistas informativas:

- El avión fue obligado a volar sobre la isla Fayal (Azores), donde el secuestrador se tiró en paracaídas durante la noche.
- Bárbara Bans y su secretaria llegaron a la isla, por barco, desde las Canarias.
- Matilde Marcos llegó por primera vez a la isla el 16 de agosto.
- El secuestrador tiene cabello marrón claro y ojos azules.
- Elisa López es una arqueóloga que realiza excavaciones en la isla.
- Ana Martín demuestra un gran interés por los festivales religiosos de las islas Azores.
- La policía encontró a Elisa López desenredando un paracaídas de un árbol.

- Matilde Marcos es la secretaria de Bárbara Bans.
- A Bárbara Bans se le busca en Francia por la venta de 50 kilogramos de marihuana.
- El avión fue secuestrado la tarde del 14 de agosto.
- Dos días después del secuestro la policía de Fayal arrestó a cuatro mujeres que respondían a la descripción hecha del secuestrador.
- La arqueóloga tiene cabello negro y ojos marrones.
- El secuestrador escapó de un hospital mental en Francia.

- Razonamientos para la respuesta correcta:

Respuesta correcta: Ana Martín (por razonamiento lógico) (Secuestrador: Cabello marrón claro y ojos azules. Llega a la isla el 14 de agosto).

Razones de eliminación de sospechosos:

Bárbara Bans llega el día 16 en barco.

Matilde Marcos (secretaria de Bárbara Bans) llega el 16 en barco.

Elisa López (arqueóloga): cabello negro y ojos marrones.

13ª sesión: Cosas del amor.

Objetivos:

- Potenciar el desarrollo armónico y saludable de una equilibrada motivación sensual-sexual, a través de actividades que fomenten su acceso a la vida mental y propicien un manejo adecuado y respetuoso de los sentimientos dentro de las relaciones personales.
- Provocar la desinhibición y el disfrute con actividades que implican un acercamiento emocional a los otros.
- Desarrollar la autoaceptación y valoración de uno mismo, así como de los demás, a través de la dramatización de escenas que fomentan dichos sentimientos.

Actividades:

- Escenas románticas de cine:

Se han elegido nueve películas en las que aparecen diálogos o frases románticas entre una pareja de protagonistas. La meta de la actividad es que los chicos elaboren un montaje de escenas románticas creadas en el cine. Para ello, se dividirán por parejas chico-chica pudiendo distribuir el coordinador previamente los papeles de la película a los chicos y a las chicas, por separado, para que encuentren a su compañero de reparto. Si la división por sexos no es igual, se formarán tríos donde el miembro diferente deberá desempeñar dos papeles. El contenido del guión es muy breve para que no lleve mucho tiempo aprenderlo. De hecho, se valorará la actitud y el buen trabajo del “actor/actriz” que haga que su público se crea la escena, más allá de la reproducción o no perfecta de los diálogos. Al final, entre todos decidirán los nominados y ganadores a mejor actor y actriz. El trabajo previo de cada pareja o trío será ensayar la escena y también una canción final a dúo de la película “Moulin Rouge” (“Elephant Love Medley”). Una vez que se ha dedicado un tiempo a esto, los actores se distribuirán por películas en la sala y, a la vez que el coordinador va cambiando de banda sonora de fondo, irán entrando los diálogos de cada uno. Se puede exponer el montaje en el orden siguiente: “Titanic”, “La dama y el vagabundo”, “Gohst”, “Más allá de los sueños”, “Love Actually”, “El jorobado de Notre Dame”, “Crepúsculo”, “Romeo y Julieta” y “Moulin Rouge”. Finalmente, tras el diálogo de la última película, se cantará la banda sonora de esta misma acompañada de karaoke (éste puede encontrarse en la página de Internet Youtube, escribiendo el nombre del mismo).

- Debate y reflexión:

Al final de la sesión, los chicos pondrán en común sus impresiones sobre la dificultad experimentada a la hora de interpretar a personajes enamorados que expresan y hablan de sus sentimientos. De ahí puede surgir un debate al plantearles el coordinador cuestiones como las siguientes: ¿la capacidad de enamoramiento depende más de uno mismo, o de encontrar a personas que provoquen ese sentimiento?, ¿qué cualidades debe tener la persona de la que te enamores?, ¿es lo mismo amor que enamoramiento?, ¿por qué hay personas que buscan el compromiso con una sola pareja y otras no?, ¿qué hace que una pareja dure?, etc.

Material:

- Reproductor de música.
- Bandas sonoras originales de las siguientes películas: “Titanic”, “La dama y el vagabundo”, “Gohst”, “Más allá de los sueños”, “Love Actually”, “El jorobado de Notre Dame”, “Crepúsculo”, “Romeo y Julieta” y “Moulin Rouge”.
- Pequeños guiones de cada escena:

ESCENAS ROMÁNTICAS DE PELÍCULAS:

TITANIC.

(Escena en la barandilla de la proa del barco al atardecer).

CHICA: Hola Jack. He cambiado de opinión. Dijeron que estarías...

CHICO: Chsss... Dame tu mano... Ahora cierra los ojos. Hazlo... Acércate. Sujétate a la barandilla. Mantén los ojos cerrados, no mires.

CHICA: No los abro.

CHICO: Ahora súbete a la barandilla... Sujétate y no te sueltes. Y mantén los ojos cerrados. ¿Confías en mí?

CHICA: Confío en ti.

CHICO: Eso es (el chico estira los brazos de la chica hasta que ésta queda en forma de cruz). Abre los ojos...

CHICA: ¡Ah! ¡Estoy volando..., Jack!

GHOST.

(Escena final cuando él sube al cielo y se despide de su chica).

CHICA: Sam...

CHICO: Molly...

CHICA: Ahora te oigo... (Empieza a llorar y no para en toda la escena) ¡Dios mío! (cuando ve la luz del cielo).

CHICO: Te quiero Molly. Siempre te he querido.

CHICA: Idem.

CHICO: Es increíble Molly. No te imaginas cuánto amor me llevo... (Se va retirando lentamente hacia atrás, hacia el haz de luz que viene del cielo). Hasta luego.

CHICA: Hasta luego... Adios.

MÁS ALLÁ DE LOS SUEÑOS:

(Parte final cuando él intenta rescatar a su mujer del infierno porque ésta se ha suicidado).

CHICO: Pero te perdono a ti...

CHICA: (sollozando) Por matar a mis hijos y a mi amado esposo...

CHICO: No. Porque eres tan maravillosa que un hombre preferiría el infierno al cielo sólo por estar contigo...

(Al oír esto ella empieza a reaccionar y a reconocer a su propio marido).

LOVE ACTUALLY.

(La pareja empieza a enamorarse pero ninguno ha dicho nada porque no se entienden al ser ella portuguesa y él norteamericano).

CHICO: Es el momento más feliz del día... Acompañarte a casa.

CHICA: É a parte mais triste do dia. De sair...

(Se miran pero al final intentan alejarse tropezando el uno con el otro).

EL JOROBADO DE NOTRE DAME.

(Esmeralda está sentada cosiendo el torax de Febo, al que han disparado. Él está tumbado).

CHICO: Aahj...

CHICA: Tienes suerte. Esa flecha por poco te atraviesa el corazón...

CHICO: (la coge las manos y se las lleva al corazón mirándola a los ojos). No sé si no lo ha hecho... (se acercan...).

ROMEO + JULIETA.

(Final de la película. Cuando él toma el veneno creyendo que ella está muerta pero justo despierta en ese momento).

CHICO: (Llorando) Un trato perpetuo con la ávida muerte (bebe el veneno y ella abre los ojos asustada).

CHICA: Romeo... (Ella se incorpora un poco y ahora es él quien se tumba en el suelo antes de morir). ¿Qué hay aquí? Veneno. (Sollozando) ¿Lo has bebido todo sin dejar una gota que me ayude a seguirte...? Besaré tus labios. Quizá quede en ellos un poco de veneno.

CREPÚSCULO.

CHICO: Tienes que decirme lo que piensas.

CHICA: Ahora tengo miedo.

CHICO: (Apartándose). Bien...

CHICA: No. No te tengo miedo a ti. Tengo miedo a perderte. Siento que vas a desaparecer.

CHICO: No sabes el tiempo que llevo esperándote... Y así el león se enamoró de la oveja...

CHICA: Qué oveja tan estúpida...

CHICO: Qué león tan morboso y masoquista...

MOULINE ROUGE.

CHICA: Yo no puedo enamorarme de nadie.

CHICO: ¿No puedes enamorarte? Pero... ¡Una vida sin amor es terrible!

CHICA: No. Tener que estar en la calle es terrible.

CHICO: (Emocionándose) No. El amor es como el oxígeno.

CHICA: ¿Qué?

CHICO: ¡El amor es algo esplendoroso...! El amor nos eleva a nuestra esencia. Todo lo que necesitas es amor.

CHICA: No empieces otra vez con eso...

(Y cantan).

EWAN MCGREGOR Y NICOLE KIDMAN- "Elephant Love Medley".

E : love is a many splendid thing, love lifts us up where we belong, all you need is love.

n: please don't start that again

e: all you need is love!

n: a girl has got to eat!

e: all you need is love!

n: she'll end up on the street!

e: all you need is lohuhuhove!

n: love is just a game.

e: i was made for lovin' you baby you were meant for loving me!

n: the only way of lovin' me baby is to pay a lovely fee.

e: just one night, gimme just one night!

n: there's no way, cos you can't pay.

e: in the name of love, one night in the name of love.

n: you crazy fool, i won't give in too you!

e: don't..leave me this way, i can't survive without your sweetlove, oh baby don't leave me this way.

n: you'd think that people would have had enough of silly love songs, i look around me and see it isn't true.

e: no..

n: some people wanna fill the world with silly love songs.

e: well what's wrong with that? i'd like to know, cos here i gooooooooooooo! love lifts us up where we belong! where eagles fly on a mountain high!

n: love makes us act like we are fools, through our lives away for one, happy day!

e: we could be hero's, just for one day!

n: you, you will be mean.

e: no, no i won't

n: and i, er i'll drink all the time!

e: we should be lovers!

n: we can't do that!

e: we should be lovers! and that's a fact!

n: no nothing, would keep us together!

e&n: we could steal time just for one day! we could be hero's forever and ever, we

could be hero's...

e: just because iiiiiiiieeeeeiii will always love you!

n: oh ah! and that is the truth.

e&n: how wonderful life is now you're in the world.

14ª sesión: Mi compromiso con la vida.

Objetivos:

- Favorecer un sentimiento de comunidad que movilice las motivaciones de apego y hetero-autoconservación.
- Inducir, a través de la relajación, estados de calma, seguridad y regulación psicofísica.
- Consolidar el autoconcepto y la autoestima, fruto del sentimiento de saberse necesario e importante para el mundo.
- Reforzar el compromiso de cambio y de responsabilidad consigo mismo y con el mundo.

Actividades:

- Relajación sugestiva: “¿Qué espera el mundo de mí?”

Para comenzar la sesión se van a dedicar unos 15 minutos aproximadamente a la relajación guiada de índole sugestivo, como ya se ha trabajado en sesiones anteriores. Con ello se pretende provocar la toma de conciencia y la reflexión acerca de ciertas vivencias que potencien lo trabajado en el resto de actividades. Para entrar más rápidamente en un estado de relajación profunda es necesaria la práctica previa y la repetición de ciertas palabras, sentencias o temas musicales que se asocien a estados de calma anteriores. El material verbal que guía la presente relajación ha sido elaborado con la intención de predisponer a los jóvenes para la acción y la responsabilidad que deben ir adquiriendo progresivamente consigo mismos y con su mundo.

- Desfile de modelos:

Cada adolescente, en una hoja, escribe aquella cualidad o cualidades en la que nota que ha mejorado últimamente o en la que, ahora mismo, está trabajando. Una vez hecho esto, todos caminan por la sala hablando con sus compañeros y buscando a personas que hayan escrito las mismas cualidades, o parecidas. Se van haciendo así pequeños grupos, de unas 5 personas o más, que conjuntamente van a diseñar su colección de “nuevas propuestas” para la próxima temporada, que se van a exponer en un prestigiosa pasarela de modelos. Aunque puedan jugar con las prendas o telas a su disposición, el comentarista de la gala no se centrará en los trajes sino en las propuestas psicológicas para una nueva personalidad. Se trata de vestir el “alma” de la persona y de hacer desfilan a modelos que sepan llevar los nuevos trajes. En el trabajo previo en grupo antes del desfile, deberá elaborarse la colección completa con el modelo o modelos que cada miembro va a presentar, junto a su correspondiente comentario detallado (a modo de programa del corazón). Es una condición necesaria que todos los chicos desfilen y hagan también de comentaristas de sus compañeros, por lo que deben tener muy claro el orden de presentación de la colección antes de salir a escena. Cuando todos los grupos estén listos, se pacta una pasarela improvisada, con el público sentado en el suelo alrededor de la misma, y comienza la música.

- Los abrazos:

Para finalizar la sesión, y el programa en su totalidad, se pedirá que los chicos se distribuyan de pie por toda la sala. El animador va a ir señalando diversas maneras de abrazar, o tipos de abrazos, que el grupo debe reproducir. Si el abrazo, por ejemplo, es de pareja, éste debe repetirse con varias parejas. Es importante que los participantes vayan moviéndose por el espacio para no abrazar siempre a las mismas personas. Los abrazos se irán nombrando en el siguiente orden:

- Abrazo zen: dos personas enfrentadas que levantan las manos a la altura del pecho y juntan sus palmas.
- Abrazo en “A”: dos personas abrazadas cuyos pies están separados varios centímetros, de manera que sus cuerpos inclinados forman el triángulo de la A.
- Abrazo de costado: dos personas, una junto a la otra, que se abrazan lateralmente pues sus cuerpos miran en la misma dirección.

- Abrazo de mejilla: dos personas que, al abrazarse, juntan sus mejillas.
- Abrazo por la espalda: en parejas, uno abraza al otro desde atrás, por la espalda.
- Abrazo del oso: una persona abraza a otra muy fuerte, incluso levantándolo del suelo.
- Abrazo amoroso: es el abrazo romántico que se daría una pareja que se quiere.
- Abrazo bocadillo: tres personas abrazadas como si la del medio fuese el embutido de un bocadillo.
- Abrazo en cadena: son abrazos de más de tres personas. Al final puede acabarse con un abrazo colectivo.

Material:

- Música para el desfile: “Here comes the hotstepper” (BSO de “Pret a porter”); “Fight for this love”, del álbum del mismo nombre, de Cheryl Cole; “Don’t stop the music” (“Good girl Gone Bad”) de Rihanna; “If you could read my mind” (BSO de “Studio 54”); y “Lucky” de “Lucky Twice”.
- Música para la relajación de Dan Gibson: Deep Blue (Pacific Grace) y Florida Dream (Angels of the Sea).
- Papel y bolígrafos.
- Telas de colores, sombreros, complementos, etc.
- Contenido de la relajación:

RELAJACIÓN SUGESTIVA. Elaborado por Feijó.

“... Vamos a cerrar los ojos, intentando concentrarnos en las sensaciones de nuestro cuerpo... Prestad atención a los diferentes sonidos que llegan a vuestros oídos (la música de fondo). Os transportan a otro lugar... Un lugar diferente. Un lugar donde todo está en calma, donde la vida transcurre más l-e-n-t-a-m-e-n-t-e... A la vez, podéis ir notando cómo la tensión de ciertas partes de vuestro cuerpo se va liberando... Sentid esa pequeña tensión y dejadla marchar..., se va con el sonido de las olas... Cada vez os notáis más tranquilos. Cada vez vuestro cuerpo se siente más pesado y empezáis a

econtraros somnolientos... Vuestros pies están relajados... vuestras piernas están relajadas... vuestro tronco y brazos están también r-e-l-a-j-a-d-o-s... Notáis como si en la nuca y el cuello os acabaran de dar un agradable masaje que irradia a todo el rostro un suave cosquilleo... Y caéis en la cuenta de que tenéis sueño, mucho, mucho, sueño... dejaos llevar por él... Voy a contar hasta diez. Cuando diga uno comenzaréis a imaginar que descendéis por unas escaleras muy largas que os llevan a profundizar cada vez más en este estado de relax... Uno... Cuando queráis podéis comenzar a descender lentamente... Dos... Así, muy bien... Tres... Cada vez tenéis más sueño... Cuatro... El ambiente se hace muy pesado. Vuestro cuerpo os pide seguir bajando... Cinco... Seis... Ya queda menos... Podéis notar cómo vuestra respiración es cada vez más y más profunda, más y más lenta... Siete... Ocho... Perfecto. Seguimos bajando... Nueve... Y diez. Estamos profundamente dormidos, p-r-o-f-u-n-d-a-m-e-n-t-e relajados, pero atentos a mi voz...

Hemos llegado al final de las escaleras y vemos una puerta cerrada frente a nosotros... Vamos a abrir esa puerta. Pero en cuanto nuestra mano toca levemente el pomo, la puerta desaparece, a la vez que una luz cegadora y una repentina ráfaga de fuerte viento nos obliga a cerrar los ojos... Todo ha sido un instante... De nuevo, nuestro entorno vuelve a estar en calma... Ya podemos ver... Y aparece frente a nosotros un lugar que nos resulta conocido, aunque quizá no lo hayamos visto nunca antes... Un lugar acogedor... Un lugar que nos hace sonreír..., donde, mientras queramos, podemos ser nosotros mismos... Explora el entorno... Permítete hacer lo que te apetezca... Expresa de la manera que quieras lo que sientes... Es tu mundo, es tu casa... De repente, te das cuenta de que hay alguien detrás de ti. Date la vuelta... Mira a esa persona a la cara, a los ojos... Te sonrío abiertamente. Se alegra muchísimo de verte... Y tú de volverla a ver... Disfruta de ese momento... No hay ninguna prisa... El tiempo está parado para vosotros... Os comunicáis sin palabras. Sabes que esa persona tan especial para ti entiende todo lo que vas a decirle antes de que puedas hacerlo..., que se ríe contigo cuando te ve contento..., que sabe de todos tus momentos de sufrimiento y no te abandona, a la espera de que tú busques su consuelo..., que sabe lo que vales y lo grande que puedes llegar a ser... “Confía en ti” te dice firmemente mientras retrocede para alejarse... “Comparte con el mundo todos tus dones. No le privas de ellos a nadie”... Sus palabras resuenan en tu cabeza... Vuelves a quedarte solo, pero piensas en lo que te ha dicho..., en el significado que para ti tienen sus

afirmaciones y su presencia..., en lo que realmente llena tu vida y merece la pena... ¿vas a dejarlo pasar?

Tenemos una responsabilidad con nosotros mismos... y tenemos una responsabilidad con los demás, con todos los seres vivos del planeta... Escúchalos atentamente... ¿por qué sufren y qué piden?, ¿qué reclaman justamente?, ¿qué es lo que esperan de ti?... No te tapes los oídos... No des la espalda a una parte de ti..., a aquella que te hará vivir plenamente..., a la única que vale la pena..., a la que arranca una sonrisa y una mirada de agradecimiento aún en los momentos más tristes... Porque nunca será plena nuestra felicidad si los demás no la disfrutan con nosotros...”