

99

maig-agost 2010

informació psicològica

dossier

estudios sobre la violencia en distintos ámbitos

praxi

uso, abuso y desuso. Valoración desde la intervención psicológica de la Ley Integral

debat

plan Bolonia

crítica de llibres

SOS... mi chico me pega pero yo le quiero
la violencia entre iguales

Equip Directiu

Direcció:

Cristina Aguilar Giner, ALENA. Psicologia Clínica i Salut. València.

Subdirecció:

Enrique Cantón Chirivella. Univ. València

Consuelo Claramunt Busó, Gabinet Municipal, Torrent

Àngel Martínez Moreno, PAINA Consultoria València

Equip Editorial:

Responsables de secció:

Gilberto Minaya Lozano, FREMAP, València

Miguel José Perelló del Río, Centre d'Aplicacions Psicològiques,
València

Maria Cortell Alcocer, Clínica de Psicoanàlisi, València

Carmel Ortola Pastor, Gabinet Psicoteràpia Gestalt, València

Irene Checa Esquivia, Tesco Centro de Psicología

Comité Editorial:

M. Constanza Aguilar Bustamante, Univ. de Santo Tomás, Colòmbia

Francisco Alcantud Marín, Univ. València

Esther Barberá Heredia, Univ. de València

M. Carmen Barrachina Segura, consulta privada, València.

Francisco Bas Ramallo, Centre de Psicologia Bertrand Russell, Madrid

Luis Benites Morales, Univ. de San Martín de Porras, Perú

Vicent Bermejo Frigola, Salut Mental Infantil, Conselleria de Sanitat

Javier Bou Piquer, Associació Sistemica de València

Jesús Cabezas Fernández, consulta privada, València.

Amparo Cabrera Vallet, Consulta privada, València.

Maria José Cantero López, Univ. València

José Cantón Duarte, Univ. Granada

Maite Cortés Tomás, Univ. de València

Maria Victoria del Barrio Gandara, UNED

Edelmira Doménech Llaberia, Univ. Autònoma Barcelona

Begoña Espejo Tort, Univ. València

M. Dolores Ferrando Moncholi, consulta privada, València

Enrique Garcés de los Fayos Ruiz, Univ. Murcia

Pedro Rafael Gil-Monte, Univ. València

Francisco Gotzens Busquets, Ajuntament de València

Francisco Hidalgo Mena, Generalitat Valenciana

Elvira Asunción Jaime Coll, MAR, Psicologia Clínica i Jurídica, València

Anette Kreuz - Smolinski, Centre de Teràpia Familiar Fàsica, València

Àngel Latorre Latorre, Univ. València

Eva León Zarceño, Univ. Miguel Hernández de Elche

Wilson López López, Pontificia Univ. Javeriana Bogotá i ABA Colòmbia

Tomás Josep Llopis Giménez, Univ. de València

Fernando Lluch Gutierrez, Ajuntament de Cullera

Maribel Martínez Benlloch, Univ. València

Carmen Mateu Marques, Univ. València

Manuel Medina Tornero, Univ. de Murcia

Francisco Xavier Méndez Carrillo, Univ. Murcia

Maria Vicenta Mestre Escrivá, Univ. València

Luis Valentín Montoro González, Univ. València

Gonzalo Musitu Ochoa, Univ. València

Maria del Mar Navarro Diaz, Gabinet Municipal Torrent

José Olivares Rodríguez, Univ. de Murcia

Godoleva Rosa Ortiz Viveros, Institut d'Investigacions Psicològiques,
Univ. Veracruzana, Mèxic

José María Peiró Silla, Univ. València

Jordi Pérez Montiel, Psicòleg, Mediator

Gema Pons Salvador, Univ. de València

Adriana Rey Anastasi, Institut de Medicina Legal, València

Jesús Rodríguez Marín, Univ. Miguel Hernández, Elche

Joan Rovira i Prats, Ajuntament d'Alzira

Juan Sevilla Gascó, Centre de Teràpia de Conducta València

M. Angeles Tomás Bolos, Gabinet de Psicologia Clínica i Educativa, València

Maria Victoria Trianas Torres, Univ. Màlaga

Javier Urta Portillo, President de la Comissió Deontològica de Madrid

Rosario Valdés Caraveo, Universidad ELPAQ, Chihuahua, Mèxic

Miguel Àngel Verdugo Alonso, Univ. Salamanca

I.S.S.N. 0214-347 X - D.L. V-841-1983.

I.S.S.N. 1989-9076

Està inclosa en les següents bases de dades:
CINDOC, PSYCDOC, LATINDEX,
DIALNET i REDALYC

editorial 3

dossier 4

- Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención
Maite Garaigordobil y José Antonio Oñederra 4
- El Sistema de Evaluación Global en casos de violencia de género: huella psíquica y testimonio
Ramón Arce 19
- Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja
Victoria A. Ferrer Pérez 36
- Análisis de las estrategias de abuso psicológico en la violencia de pareja
Clara Porrúa, Álvaro Rodríguez-Carballeira, Carmen Almendros, Jordi Escartín, Javier Martín-Peña y Omar Saldaña 53
- Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte
Antonia Pelegrín Muñoz, Enrique J. Garcés de Los Fayos Ruiz, Enrique Cantón Chirivella 64

praxi 79

- Uso, abuso y desuso. Valoración desde la intervención psicológica de la Ley Integral
M^a Amor Espino Bravo 79

debat 86

- Plan Bolonia
Francisco Santolaya, José María Peiró 86

crítica de llibres 98

- *SOS... Mi chico me pega pero yo le quiero*, Fernando Gállico Estévez
Per Begoña Arias 98
- *La violencia entre iguales*, Maite Garaigordobil y José Antonio Oñederra
Per Begoña Arias 99

normes de publicació 100

editorial 3

contents 4

- Bullying at school: Teachers' actions, punishing actions, and preventive activities
Maite Garaigordobil and José Antonio Oñederra..... 4
- The Global Evaluation System in cases of battered woman: Psychological injury and testimony
Ramón Arce 19
- Beliefs and attitudes about violence against women
Victoria A. Ferrer Pérez..... 36
- Analysis of psychological abuse strategies in intimate partner violence
Clara Porrúa, Álvaro Rodríguez-Carballeira, Carmen Almendros, Jordi Escartín, Javier Martín-Peña and Omar Saldaña..... 53
- Study of social and anti-social behaviour. Comparison between children and adolescents who practiced and not practiced sport
Antonia Pelegrín Muñoz, Enrique J. Garcés de Los Fayos Ruiz, Enrique Cantón Chirivella..... 64

praxi 79

- Use, Abuse, and Disuse. Assessment from the Psychological Intervention of the Comprehensive Law (Ley Integral)
M^a Amor Espino Bravo 79

debat 86

- Plan Bolonia
Francisco Santolaya, José María Peiró 86

review of books 98

- *SOS... Mi chico me pega pero yo le quiero*, Fernando Gállego Estévez
By Begoña Arias 98
- *La violencia entre iguales*, Maite Garaigordobil y José Antonio Oñederra
By Begoña Arias 99

instructions to authors 100

Consell Editor:

Francisco J. Santolaya Ochando (degà)
Vicenta Esteve Biot (vicedegana 1^a)
Concepción Sánchez Beltrán (vicedegana 2^a)
Mar Lluç Quevedo (vicedegana 3^a)
Manuel R. Peretó i Soriano (secretari)
Oscar Cortijo Peris (vicesecretari)
Miguel A. Torricos Sanchis (tresorer)
Vocals:
Amparo Malea Fernández, Rosario Morales Moreno,
Andrea Ollero Muñoz, Pilar del Pueblo López, Juan
Luis Quevedo Rodríguez i Marcelino Yagüe Cabrerizo.

Secretària de redacció:

Lidia Tena i Espada

Disseny:

Susana Aguilar Giner

Tirada: 6.000 exemplars

Impressió i maquetació:

Gráficas Antolin Martínez, s.l.
C/. Barón de Herves, 8 • 46003 Valencia
Tel. - Fax 96 391 89 84 • www.grafamar.com

Col·legi Oficial de Psicòlegs de la Comunitat Valenciana

Carrer Comte d'Olocau, 1. 46003 València
www.informaciopsicologica.info
revistaip@cop-cv.es
tf: 96 392 25 95 • fax: 96 315 52 30

nº 99. La violencia en distintos ámbitos

Ahora sí, pronto, muy pronto llegaremos al centenar. Tiempo, al tiempo. Estamos en ello; hemos iniciado con ilusión las gestiones oportunas para conseguir ese número especial para la ocasión, mirando hacia adelante desde el presente de la profesión. Una profesión viva, reconocida socialmente por el trabajo bien hecho, pero con muchos frentes abiertos en los que hay que luchar, reclamar y reivindicar por la defensa de nuestros derechos, tal como se está haciendo. Tal como seguiremos haciéndolo, cada cual desde su posición y desde muy diferentes ámbitos.

Un rasgo característico de la Psicología, como disciplina académica y como ejercicio profesional, es la sensibilidad ante los problemas sociales y sus consecuencias en el bienestar personal.

Desgraciadamente, en esta “aldea global” en la que se ha convertido nuestro mundo hoy en día, la violencia causa estragos, a pesar de los esfuerzos por erradicarla o prevenir su aparición mediante la utilización de estrategias que favorezcan la resolución de los conflictos mediante el diálogo, la cooperación y el respeto.

En este ejemplar se pretender abordar algunas de las diversas manifestaciones de la violencia, examinando los factores cognitivos, actitudinales, emocionales que la provocan y mantienen, así como las medidas adoptadas para combatirla.

En la introducción del III Informe Internacional “Violencia contra la mujer en las relaciones de pareja”, publicado por el Centro Reina Sofía, el profesor Sanmartín plantea que España ocupa uno de los lugares más bajos en el ranking internacional sobre violencia en general y sobre violencia contra la mujer en particular; y debate acerca de la percepción social distorsionada de esta realidad potenciada por el tratamiento informativo de los medios de comunicación. Evidentemente, suscribimos por completo su afirmación de que “si sólo muriera una mujer, por el mero hecho de serlo, ya sería repugnante”.

La violencia contra las mujeres es el tema central de tres artículos de este dossier.

Nuevamente, Maite Garaigordobil y José Antonio Oñederra vuelven a estas páginas para abordar la irrupción de la violencia en la escuela: el llamado bullying o acoso escolar. En esta ocasión su estudio se centra en el análisis de las actuaciones del profesorado, las acciones sancionadoras y las actividades de prevención llevadas a cabo tanto en los centros públicos como en los privados.

Ramón Arce, catedrático de Psicología Jurídica y Forense de la Universidad de Santiago de Compostela, expone el Sistema de Evaluación Global (S.E.G.) para un análisis de la credibilidad del testimonio unido al estudio de la huella psíquica, detallando el protocolo para la evaluación forense del daño psicológico, consecuencia de la violencia de género.

Victoria Ferrer analiza las creencias y las actitudes sobre la violencia ejercida en el contexto de la pareja desde una doble perspectiva: social e individual.

El equipo compuesto por Porrúa, Rodríguez Carballeira, Almendros, Escartín, Martín-Peña y Saldaña se ocupa de las estrategias de abuso psicológico en la violencia de pareja, estableciendo una propuesta de categorización jerárquica de éstas a partir de la valoración de expertos mediante el método Delphi.

El artículo de Pelegrín, Garcés y Cantón amplía la perspectiva del dossier incluyendo el mundo del deporte. Su trabajo analiza la relación de las conductas prosociales, antisociales y delictivas en la infancia y adolescencia con la práctica deportiva.

Redondeando el dossier, la sección Crítica de Llibres recoge dos obras que giran sobre esta misma temática. *SOS... Mi chico me pega pero yo le quiero*, de Fernando Gállico, aborda la violencia de género en mujeres jóvenes. *La violencia entre iguales*, del tándem Garaigordobil-Oñederra, profundiza en las manifestaciones del bullying, indicadores y pautas de actuación.

Para concluir, resaltamos las consideraciones en torno al Plan de Bolonia de nuestra sección Debat.

¡Buena lectura!

Os esperamos en el 100...

Consuelo Claramunt
Subdirección

Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención

Maite Garaigordobil y José Antonio Oñederra

Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco & Instituto Bidebieta
E-mail: maite.garaigordobil@ehu.es

resumen/abstract:

El estudio tuvo 3 objetivos: 1) analizar las actuaciones del profesorado cuando identifican conductas de acoso escolar, 2) estudiar las acciones sancionadoras que los centros educativos realizaron el curso escolar previo; e 3) identificar las actividades de prevención de conflictos entre alumnos que se desarrollan en los centros educativos. Además, se analiza si existen diferencias entre etapas educativas (EP-Primaria / ESO-Secundaria), o entre redes (pública / privada). El estudio utiliza una metodología epidemiológica descriptiva de corte transversal. La muestra consistió en 169 directores de 169 centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se administró un cuestionario con tres preguntas, una sobre cada objetivo del estudio. Los resultados evidenciaron que: 1) cuando se identifican conductas de acoso escolar, se da un nivel de actuación superior por parte del profesorado de ESO y en la red privada; 2) en el curso escolar previo se encontró un mayor nivel de sanciones en la ESO y también en la red privada; y 3) en las actividades preventivas que realizan los profesores sobre los conflictos entre iguales, se hallaron muy pocas diferencias entre ciclos educativos (EP-ESO) y entre redes (pública-privada).

The purpose of this study is three-fold: 1) to analyze teachers' actions when they identify bullying behaviors at school; 2) to study the punishing actions carried out in the educational centers the previous course; and 3) to identify activities to prevent conflicts among the students that were carried out at the schools. Moreover, analyses were performed to determine whether there were differences between the educational stages (PE-Primary Education / ESO-Secondary Education) or between networks (public/private). This study uses a descriptive, epidemiological, cross-sectional methodology. The sample comprised 169 headmasters of 169 educational centers of the Autonomous Community of the Basque Country. A questionnaire with three questions was administered, one for each goal study. The results showed that: 1) when bullying behaviors are identified, the level of actions of the teachers of ESO and of the private network was superior; 2) in the previous school course, a higher level of punishments was found in ESO and also in the private network; and 3) in the preventive activities carried out by the teachers on peer conflicts, there were very few differences between the educational cycles (PE-ESO) and between networks (public/private).

palabras clave/keywords:

Acoso escolar, prevención, intervención, conflictos.

Bullying, prevention, intervention, conflicts.

Introducción

Ante el aumento del interés y la preocupación social por lo que sucede con los estudiantes en los centros educativos, especialmente con el fenómeno bullying, hay una demanda de información, de formación y de búsqueda de soluciones, sobre todo por todas las personas que están relacionadas con el mundo de la enseñanza. Los malos tratos provocan efectos negativos, no sólo en los agentes implicados sino también sobre el clima de centro y los profesionales de la educación, por lo que se hace necesario establecer programas de intervención que ayuden a su prevención y programas de intervención para abordar las situaciones cuando los problemas se hayan producido (Benítez, García, y Fernández, 2007). En este sentido, la implicación del profesorado resulta crucial para el éxito de los mismos (Boxer, Musher-Eizenman, Dubow, Danner y Heretick, 2006; Nicolaidis, Toda y Smith, 2002; Díaz-Aguado, 2004; Justicia, Arco y Benítez, 2003; O'Moore, 2000). Sin embargo, aún son bastantes los miembros del profesorado que no se involucran en la solución del fenómeno. La pobre implicación por parte de los docentes es extraña cuando el maltrato resulta una fuente de estrés para ellos (Smith y Smith, 2006) aunque tal inhibición puede ser explicada si atendemos a la falta de conocimiento sobre el problema, las dificultades para diagnosticar y evaluar el fenómeno, la baja preparación para enfrentar situaciones de abuso, las creencias erróneas sobre el mismo, la falta de formación inicial, etc. (Boulton, 1997; O'Moore, 2000; Yoon, 2004). Las partes implicadas en la educación están obligadas a intervenir, tanto en la prevención como en el afrontamiento de las situaciones de acoso escolar cuando éstas se producen.

Por ello, es imprescindible la realización de investigaciones que constaten la realidad de la situación. Precisamente, el interés de este trabajo es explorar las actuaciones del profesorado (prevención e intervención) para encontrar puntos débiles en relación al objetivo principal de reducir el maltrato entre alumnos. Con esta finalidad se analiza la situación en los centros educativos en España y se compara con la de los centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).

Acciones sancionadoras en el centro educativo durante el curso anterior

En el estudio de Pareja (2002), realizado con una muestra de 11 jefes de estudio de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato de Ceuta, en cuanto a las sanciones efectuadas se obtuvieron los siguientes resultados: *sanciones directas establecidas por la dirección* (nunca: 0%; entre 4 y 6 veces: 10%; entre 1-3, 7-10 y 11-20 veces: 20% respectivamente; más de 20 veces: 30%), *expulsiones tramitadas por Consejo Escolar* (nunca: 30%; entre 1 y 3 veces: 30%; entre 4-6, 7-10, 11-20 y más de 20 veces: 10% respectivamente), *denuncias a la policía* (nunca: 60%, entre 1 y 3 veces: 40%; entre 4-6, 7-10, 11-20 y más de 20 veces: 0% respectivamente), y *cambio de colegio* (nunca: 60%, entre 1 y 3 veces: 20%, entre 4-6 y 7-10 veces: 10% respectivamente; entre 11-20 y más de 20 veces: 0% respectivamente).

Recientemente, en el estudio de Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007), con una muestra de 1.689 profesores y 111 directores de EP (Educación Primaria) y ESO, en lo referente a las sanciones efectuadas se obtuvieron los siguientes resultados: *Sanciones directas estableci-*

das por el profesorado (EP: 83,8%, ESO: 94,3%; pública: 82,4%, privada: 97,1%), sanciones directas establecidas por la dirección (EP: 65,7%, ESO: 88,6%; pública: 71%, privada: 77,8%), expulsiones por una semana (EP: 32,4%, ESO: 82,9%; pública: 46,4%, privada: 54,1%), expulsiones definitivas del centro (EP: 2,9%, ESO: 17,1%; pública: 5,8%, privada: 11,1%), denuncias a la policía (EP: 7,1%, ESO: 28,6%; pública: 15,9%, privada: 11,1%), denuncias en el juzgado (EP: 4,3%, ESO: 11,4%; pública: 7,2%, privada: 5,6%), y promover el cambio de centro por problemas de convivencia (EP: 12,9%, ESO: 25,7%; pública: 11,6%, privada: 27,8%). Estos resultados evidencian que los centros de ESO sancionan, expulsan y denuncian más a los alumnos que en Primaria. En cuanto a diferencias entre la titularidad del centro, destaca que en la red privada los profesores sancionan más y hay una mayor promoción para que los alumnos con problemas de convivencia cambien de centro.

En el primer estudio del Defensor del Pueblo (DP, 2000), con una muestra de 300 jefes de estudio de 300 centros de ESO de toda España, se registró el porcentaje del número de veces (0, 1-3, 4-6, 7-10, 11-20, más de 20) en el que se habían realizado diferentes tipos de acciones sancionadoras. En *sanciones directas*: 0 (13,3%), 1-3 (25,3%), 4-6 (19,7%), 7-10 (16%), 11-20 (8,3%), más de 20 (15,3%); es decir, se observó un 86,7% de sanciones directas. En *expulsiones tramitadas por Consejo Escolar*: 0 (51,7%), 1-3 (26,3%), 4-6 (9%), 7-10 (7,3%), 11-20 (3,7%), más de 20 (1%); es decir, se confirmaron 48,3% de expulsiones tramitadas por Consejo Escolar. En *denuncias a la policía*: 0 (81,3%), 1-3 (13,7%), 4-6 (1,7%), 7-10 (0,3%), 11-20 (0%), más

de 20 (0%); es decir, se dieron 18,7% de denuncias a la policía. En *cambio de colegio*: 0 (81%), 1-3 (16%), 4-6 (0%), 7-10 (0,7%), 11-20 (0%); es decir, se evidenció un 19% de cambio.

Un estudio posterior del Defensor del Pueblo (DP, 2007) y con una muestra idéntica, se obtuvieron los siguientes resultados: En *sanciones directas*: 0 (7,7%), 1-3 (18%), 4-6 (21%), 7-10 (16%), 11-20 (18%), más de 20 (18,7%); es decir, se dieron 92,3% de sanciones directas. En *expulsiones tramitadas por Consejo Escolar*: 0 (40,7%), 1-3 (24%), 4-6 (14%), 7-10 (9%), 11-20 (7%), más de 20 (3,3%); es decir, se dieron 59,3% de expulsiones tramitadas por Consejo Escolar. En *denuncias a la policía*: 0 (73,7%), 1-3 (18,7%), 4-6 (2,7%), 7-10 (1,3%), 11-20 (0,3%), más de 20 (0,3%); es decir, se dieron 26,3% de denuncias a la policía. En *cambio de colegio*: 0 (76%), 1-3 (18%), 4-6 (2,3%), 7-10 (0,3%); es decir, un 24% cambió de colegio. La comparación de ambos estudios del DP (2000, 2007) evidencia que en ESO todas las acciones sancionadoras evaluadas han aumentado con el tiempo.

En un estudio, que tenía como objetivo conocer las creencias y conocimientos sobre el acoso escolar que tenían los futuros profesores de primaria y secundaria, en el que participaron estudiantes de 3º de magisterio y del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), que fue llevado a cabo por Alonso, Lobato, Hernando y Montilla (2007), se analizaron las opiniones de estos sobre las medidas sancionadoras a realizar ante situaciones de acoso. Los resultados constaron que aunque no había diferencias significativas entre ambos grupos se consideraron más medidas sancionadoras (sanción inmediata, echar de clase, abrir un expediente) por parte de los alumnos de

magisterio, que los estudiantes del CAP, sin embargo sus actuaciones conllevaban una orientación más pedagógica (hablar con los implicados, no ignorar lo sucedido).

Actividades de prevención ante conflictos entre alumnos que se desarrollan desde la observación del equipo directivo del centro

En intervenciones preventivas del profesorado, Pareja (2002) obtuvo los siguientes resultados: *participación en diversos programas de convivencia* (12,5%), *trabajar en tutorías programas de convivencia* (31,3%), *desarrollar un reglamento interno para la convivencia* (21,9%) y *favorecer una metodología más participativa* (18,8%).

En el estudio de Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007) los profesores informaron que en su centro: *hay profesores participando en programas relacionados con la convivencia* (EP: 72,9%, ESO: 70,3%; pública: 64,3%, privada: 86,5%); *en las tutorías se trabajan temas relacionados con la convivencia* (EP: 91,8%, ESO: 94,6%; pública: 91,8%, privada: 94,6%); *se realizan actividades encaminadas a garantizar la buena convivencia* (EP: 93,1%, ESO: 86,5%; pública: 88,9%, privada: 94,6%); *se favorece una metodología participativa del alumnado* (EP: 90,4%, ESO: 73%; pública: 82,2%, privada: 89,2%); y *se favorece la participación e implicación del profesorado en la organización del centro* (EP: 95,9%, ESO: 91,9%; pública: 93,2%, privada: 97,3%). En las etapas educativas se constatan pocas diferencias porcentuales en las actividades preventivas de convivencia que se realizan, con dos excepciones: 1) *En su centro se realizan actividades encaminadas a garantizar la buena convivencia*

(EP: 93,1%; ESO: 86,5%), y 2) *En su centro se favorece una metodología participativa del alumnado* (EP: 90,4%; ESO: 73%). En cuanto al tipo de red, se realizaban más actividades en la privada que en la pública.

En el primer estudio del Defensor del Pueblo (DP, 2000) los resultados fueron: *participación en diversos programas de convivencia* (26,3%), *trabajar en tutorías temas de convivencia* (90%), y *favorecer una metodología más participativa* (57,7%). En el segundo estudio, 7 años después (DP, 2007) se encontró un aumento importante de las actividades preventivas: *participación en diversos programas de convivencia* (67,6%), *trabajar en tutorías temas de convivencia* (94,7%), y *favorecer una metodología más participativa* (47,5%). Según las investigaciones del DP, las actividades de prevención del profesorado han ido en aumento, excepto la de favorecer una metodología más participativa que ha decrecido.

Además, en el estudio de Alonso et al. (2007) que analizaron las opiniones de los estudiantes de magisterio y el CAP sobre las actividades para prevenir conflictos de acoso entre alumnos, se halló que entre los alumnos de magisterio había un porcentaje muy alto que enfatizaba la importancia de realizar programas de convivencia (81%), y sensibilizar a los alumnos sobre el tema (65%); mientras que las propuestas de trabajar en tutorías, debatir las normas y favorecer la metodología participativa fueron secundadas por menos de la mitad de los participantes (49%, 44% y 43% respectivamente). No sucede lo mismo con los alumnos del CAP, que otorgaron tanta importancia a la sensibilización (86%) como a la puesta en práctica de los programas de convivencia (85%), la metodología partici-

pativa (58%) y el trabajo en tutorías (52%) considerando que son métodos de prevención vistos como eficaces y sólo un 40% opinó que debatir las normas del centro y aula puede ayudar a prevenir el acoso.

En los estudios donde participan profesores en activo (Del Barrio, Martín, Almeida, y Barrios, 2003; Defensor del Pueblo, 2007; Pareja 2002; Ramírez, 2006) han planteado los programas de convivencia, debatir las normas de régimen interno y distintas actividades para sensibilizar al profesorado acerca de las características personales del alumnado como buenas medidas preventivas, pero no es una actuación frecuente el favorecer metodologías participativas (Alonso *et al.*, 2007).

La revisión de estudios previos evidencia que en los últimos años se han llevado a cabo muchas investigaciones para analizar la prevalencia del acoso escolar, pero muy pocas para analizar el tipo de acciones que se llevan a cabo en los centros educativos, tanto preventivas como de intervención cuando se detectan las situaciones de acoso. Por ello, esta investigación se planteó 3 objetivos: 1) analizar las actuaciones del profesorado cuando identifican conductas de acoso escolar; 2) explorar las acciones sancionadoras que se llevaron a cabo en los centros educativos el curso anterior frente a las situaciones de acoso, y 3) estudiar las actividades de prevención de conflictos entre alumnos que se desarrollan en los centros educativos. Especialmente se analizan si existen diferencias entre etapas educativas (EP-Primaria, ESO-Secundaria), así como entre la red pública y privada. El trabajo postula 3 hipótesis: 1) Las actuaciones del profesorado frente al acoso escolar (hablar con los implicados, en clase, con las familias; redactar partes, proponer expe-

dientes, implicar al Dpto. de Orientación o a la Dirección, llamar a la policía...) serán significativamente diferentes en EP y ESO, con un mayor nivel de actuación e implicación en el problema en ESO, y también se encontrarán diferencias en función de la red educativa, con un mayor nivel de actuación e implicación en el problema en la red privada; 2) Las acciones sancionadoras que se han llevado a cabo durante el curso anterior por parte de los centros educativos (sanciones, expulsiones temporales, cambios de centro...) serán significativamente superiores en ESO y también en la red privada; y 3) Las actividades preventivas de conflictos entre alumnos que se desarrollan en los centros (participar en programas de convivencia, trabajar en tutorías programas de convivencia, desarrollar reglamentos internos para la convivencia...) serán significativamente superiores en ESO y también en la red privada.

Método

Participantes

Para la realización del estudio se seleccionaron 2 muestras representativas de la CAPV constituidas por: 1) 88 miembros de los equipos directivos del último ciclo de la Educación Primaria (EP, 5º y 6º curso) de 88 escuelas (1 directivo por centro); y 2) 81 miembros de los equipos directivos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 81 institutos (1 directivo por centro). Se seleccionó una muestra sistemática extraída del marco de todos los centros de EP ($n = 534$) y ESO ($n = 341$) de la CAPV ordenado por las siguientes variables: tamaño del centro, titularidad del centro y comarca. El objetivo fue conseguir mayor representatividad en esos estratos. Se trata de una muestra de conglomerados en una primera etapa.

En una etapa posterior se llevó a cabo una selección de participantes en cada centro establecida por el propio equipo directivo, debiéndose elegir un participante por centro. Para la estimación del error en la muestra se tuvo en cuenta un coeficiente de correlación intra-conglomerado del 0,10, y el efecto de submuestra de la segunda etapa. En cuanto al tamaño de la muestra de EP y ESO, se optó: 1) en EP por un tamaño de 88 centros y 1 miembro del equipo directivo a muestrear en cada centro; siendo el error estimado con estos parámetros de 3,5%; y 2) en ESO por un tamaño de 81 centros 1 miembro del equipo directivo a muestrear en cada centro; siendo el error estimado con estos parámetros de 3,7%.

Instrumentos

Se administró un cuestionario al equipo directivo de los centros educativos que contenía 3 preguntas. La primera pregunta explora la actuación del profesorado en clase cada vez que se producen conflictos de acoso entre alumnos desde que comenzó el curso: “se ignora el hecho sucedido, se echa de clase a los implicados, se habla a solas con los implicados, se habla sobre el tema en clase, se habla sobre el tema con la familia, se redacta un parte, se deriva al departamento de orientación, se interviene desde el equipo directivo para tomar medidas, se recurre al apoyo de expertos externos, se propone expediente al consejo escolar y se llama a la policía”. Los directores informan de la frecuencia (nunca, algunas veces, a menudo, siempre) de cada una de las acciones del profesorado evaluadas. La segunda pregunta recoge del número de veces que se han llevado a cabo actuaciones sancionadoras en el centro educativo durante el curso anterior (0, 1-3, 4-6, 7-10, 11-20, más de 20) en relación a los siguientes tipos

de sanciones: “sanciones por faltas leves, sanciones por faltas graves, sanciones por faltas muy graves, expulsiones temporales tramitadas por el consejo escolar, denuncias a la policía y cambio de centro”. La tercera recoge información sobre las actividades de prevención de conflictos entre alumnos que se desarrollan en el centro: “se desarrollan actividades de prevención de conflictos, formación y coordinación del profesorado, participación en diversos programas de convivencia, trabajar en tutorías programas de convivencia, desarrollar un reglamento interno para la convivencia, se favorece una metodología más participativa y se favorece la participación e implicación del profesorado en la organización del centro”. En relación a esta pregunta se registra la ocurrencia de cada actividad. Los coeficientes alpha de Cronbach obtenidos con la muestra de este estudio en cada una de las 3 preguntas fueron adecuados ($P1 = .81$; $P2 = .83$; y $P3 = .76$) lo que confirma la consistencia interna de la prueba.

Procedimiento

El estudio utiliza una metodología epidemiológica con la finalidad de analizar la actuación del profesorado y de los centros educativos frente al acoso escolar. La aplicación del instrumento para el equipo directivo se realizó mediante la técnica de entrevista telefónica, al inicio del curso escolar, solicitando información sobre el curso académico previo. Antes de formular las preguntas a los directivos, se les aportó información que contextualizó el estudio que se estaba llevando a cabo. Al principio de la comunicación se les definió el problema del acoso escolar y de las conductas a las que se hacía referencia en el interrogatorio a fin de clarificar las preguntas que posteriormente se plantearon.

Análisis de datos

Con los datos obtenidos en el cuestionario se obtuvieron las frecuencias y los porcentajes de respuesta, para la muestra de EP ($n = 88$) y para la muestra de ESO ($n = 81$), tanto por etapas educativas (EP y ESO) como por red de centros (público y privado). Así mismo, para analizar si existen diferencias entre etapas educativas y red, se realizaron análisis de contingencia obteniendo la chi cuadrado de Pearson (χ^2).

Resultados

Actuaciones del profesorado frente al acoso escolar

Los resultados sobre las actuaciones del profesorado cuando observa situaciones de acoso escolar pueden observarse en las Tablas 1 y 2.

La comparación de las actuaciones del profesorado en EP y ESO (ver Tabla 1), pone de relieve que existen diferencias significativas en 5 tipos de actuaciones. Si integramos los porcentajes en las categorías “*a menudo y siempre*”, se constatan puntuaciones significativamente superiores en ESO en actuaciones tales como: se echa de clase a los implicados (19,7% - 4,6%), se redacta un parte (66,7% - 34,1%), se deriva al Dpto. de Orientación (54,3% - 36,4%), se interviene desde el equipo directivo para tomar medidas (72,9% - 55,7%), y se propone expediente al Consejo Escolar (13,5%-6,8%). Por lo tanto, los resultados muestran que los profesores y profesoras en ESO llevan a cabo un nivel superior de actuaciones cuando observan situaciones de acoso frente al profesorado de EP.

En relación a las actuaciones del profesorado en la red pública y privada (ver Tabla 2), se confirma que existen diferencias sig-

nificativas en 4 tipos de actuaciones. Si integramos los porcentajes en las categorías “*a menudo y siempre*”, se constatan puntuaciones significativamente superiores en la red privada en actuaciones tales como: se habla a solas con los implicados (98,1% - 90,6%), se habla sobre el tema con la familia (91,7% - 62,4%), se redacta un parte (57,2% - 42,4%), y se propone expediente al Consejo Escolar (11,9% - 8,3%). Por lo tanto, los resultados muestran que los profesores y profesoras en la red privada intervienen más cuando observan conductas de acoso escolar que los de la red pública, y tienden a hablar más con las familias de los implicados.

Acciones sancionadoras en los centros educativos durante el curso anterior

Los resultados sobre las acciones sancionadoras que se han llevado a cabo durante el curso escolar previo se exponen en las Tablas 3 y 4.

Los resultados evidencian diferencias estadísticamente significativas en 4 de las 6 sanciones evaluadas con puntuaciones superiores en ESO (ver Tabla 3). Si integramos los porcentajes en las categorías “*de 11 a 20 y Más de 20*”, se evidencian puntuaciones significativamente superiores en ESO, en acciones tales como: sanciones por faltas leves (36,1% - 17%), sanciones por faltas graves (11,1% - 1,1%), sanciones por faltas muy graves (2,4% - 0%) y expulsiones temporales tramitadas por Consejo Escolar (2,4% - 0%). Únicamente no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre EP y ESO, en 2 de las 6 acciones sancionadoras: denunciar a la policía y cambiar de centro. Aunque en estas sanciones las diferencias no son estadísticamente significativas, en ESO se

Tabla 1. Porcentaje de las actuaciones del profesorado frente al acoso desde la observación del equipo directivo del centro y diferencias entre Primaria y Secundaria

<i>El profesorado</i>	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	χ^2
<i>Ignora el hecho sucedido</i>					
EP	90,9	8	1,1	0	2,05
ESO	85,2	12,3	1,2	0	
<i>Echa de clase a los implicados</i>					
EP	55,7	38,6	2,3	2,3	9,68
ESO	43,2	35,8	11,1	8,6	
<i>Habla a solas con los implicados</i>					
EP	1,1	5,7	25	68,2	3,17
ESO	0	3,7	19,8	75,3	
<i>Habla sobre el tema en clase</i>					
EP	1,1	15,9	31,8	51,1	2,76
ESO	1,2	19,8	37	40,7	
<i>Habla sobre el tema con la familia</i>					
EP	1,1	29,5	17	52,3	8,32
ESO	1,2	12,3	21	64,2	
<i>Redacta un parte</i>					
EP	27,3	37,5	11,4	22,7	19,03
ESO	9,9	22,2	21	45,7	
<i>Deriva al Dpto. de Orientación</i>					
EP	29,5	34,1	14,8	21,6	15,98
ESO	12,3	29,6	11,1	43,2	
<i>Interviene desde el equipo directivo para tomar medidas</i>					
EP	13,6	30,7	15,9	39,8	11,87
ESO	3,7	19,8	21	51,9	
<i>Recurre al apoyo de expertos externos</i>					
EP	33	51,1	6,8	8	2,91
ESO	39,5	50,6	6,2	2,5	
<i>Propone expediente al Consejo Escolar</i>					
EP	72,7	19,3	1,1	5,7	23,87
ESO	35,8	49,4	1,2	12,3	
<i>Llama a la policía</i>					
EP	93,2	6,8	0	0	2,79
ESO	87,7	9,9	1,2	0	

EP = Educación Primaria

ESO = Educación Secundaria Obligatoria

Tabla 2. Porcentaje de las actuaciones del profesorado frente al acoso desde la observación del equipo directivo del centro y diferencias entre red pública y privada

El profesorado	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	χ^2
<i>Ignora el hecho sucedido</i>					
Pública	82,4	15,3	1,2	0	6,30
Privada	94	4,8	1,2	0	
<i>Echa de clase a los implicados</i>					
Pública	48,2	36,5	9,4	4,7	2,44
Privada	51,2	38,1	3,6	6	
<i>Habla a solas con los implicados</i>					
Pública	1,2	7,1	31,8	58,8	14,37
Privada	0	2,4	13,6	84,5	
<i>Habla sobre el tema en clase</i>					
Pública	1,2	16,5	35,3	45,9	1,19
Privada	1,2	19	33,3	46,4	
<i>Habla sobre el tema con la familia</i>					
Pública	2,4	34,1	22,4	40	26,74
Privada	0	8,3	15,5	76,2	
<i>Redacta un parte</i>					
Pública	27,1	28,2	15,3	27,1	10,45
Privada	10,7	32,1	16,7	40,5	
<i>Deriva al Dpto. de Orientación</i>					
Pública	27,1	32,9	12,9	24,7	5,84
Privada	15,5	31	13,1	39,3	
<i>Interviene desde el equipo directivo para tomar medidas</i>					
Pública	11,8	28,2	18,8	40	3,66
Privada	6	22,6	17,9	51,2	
<i>Recorre al apoyo de expertos externos</i>					
Pública	40	45,9	5,9	5,9	3,74
Privada	32,1	56	7,1	4,8	
<i>Propone expediente al Consejo Escolar</i>					
Pública	63,5	25,9	2,4	5,9	11,04
Privada	46,4	41,7	0	11,9	
<i>Llama a la policía</i>					
Pública	94,1	4,7	0	0	4,88
Privada	86,9	11,9	1,2	0	

Tabla 3. Porcentaje del número de veces de las acciones sancionadoras en el centro educativo durante el curso anterior y diferencias entre Primaria y Secundaria

	0	1-3	4-6	7-10	11-20	Más de 20	χ^2
Sanciones por faltas leves							
EP	25	21,6	18,2	4,5	3,4	13,6	20,89
ESO	8,6	9,9	19,8	12,3	13,6	23,5	
Sanciones por faltas graves							
EP	56,8	22,7	8	2,3	0	1,1	31,10
ESO	22,2	32,1	18,5	11,1	6,2	4,9	
Sanciones por faltas muy graves							
EP	77,3	12,5	1,1	0	0	0	13,21
ESO	61,7	25,9	2,5	3,7	1,2	1,2	
Expulsiones temporales tramitadas por Consejo Escolar							
EP	75	20,5	1,1	0	0	0	21,40
ESO	45,7	39,5	7,4	3,7	1,2	1,2	
Denuncias a la policía							
EP	94,3	3,4	0	0	0	0	0,57
ESO	91,4	4,9	0	0	0	0	
Cambio de centro							
EP	89,8	8	0	0	0	0	5,93
ESO	76,5	21	0	0	0	0	

EP = Educación Primaria

ESO = Educación Secundaria Obligatoria

Tabla 4. Porcentaje del número de veces de las acciones sancionadoras en el centro educativo durante el curso anterior y diferencias entre red pública y privada

	0	1-3	4-6	7-10	11-20	Más de 20	χ^2
<i>Sanciones por faltas leves</i>							
Pública	24,7	14,1	17,6	5,9	7,1	17,6	7,74
Privada	9,5	17,9	20,2	10,7	9,5	19	
<i>Sanciones por faltas graves</i>							
Pública	50,6	15,3	12,9	3,5	3,5	2,4	21,46
Privada	29,8	39,3	13,1	9,5	2,4	3,6	
<i>Sanciones por faltas muy graves</i>							
Pública	70,6	16,5	1,2	0	1,2	1,2	8,13
Privada	69	21,4	2,4	3,6	0	0	
<i>Expulsiones temporales tramitadas por Consejo Escolar</i>							
Pública	70,6	20	3,5	0	1,2	1,2	14,06
Privada	51,2	39,3	4,8	3,6	0	0	
<i>Denuncias a la policía</i>							
Pública	92,9	3,5	0	0	0	0	0,34
Privada	92,9	4,8	0	0	0	0	
<i>Cambio de centro</i>							
Pública	85,9	11,8	0	0	0	0	0,83
Privada	81	16,7	0	0	0	0	

Tabla 5. Porcentaje de actividades de prevención de conflictos entre alumnos que se desarrollan en el centro y diferencias entre Primaria y Secundaria

	EP		ESO		χ^2
	Sí	No	Sí	No	
Se desarrollan actividades de prevención de conflictos	88,6	11,4	92,6	7,4	0,77
Formación y coordinación del profesorado	77,3	22,7	80,2	19,8	0,22
Participación en diversos programas de convivencia	64,8	33	70,4	27,2	0,67
Trabajar en tutorías programas de convivencia	84,1	15,9	92,6	7,4	2,92
Desarrollar un reglamento interno para la convivencia	76,1	22,7	88,9	9,9	5,04
Se favorece una metodología más participativa	81,8	18,2	87,7	11,1	2,68
Se favorece la participación e implicación del profesorado en la organización del centro	86,4	13,6	91,4	7,4	2,74

Tabla 6. Porcentaje de actividades de prevención de conflictos entre alumnos que se desarrollan en el centro y diferencias entre red pública y privada.

	Pública		Privada		χ^2
	Sí	No	Sí	No	
Se desarrollan actividades de prevención de conflictos	89,4	10,6	91,7	8,3	0,25
Formación y coordinación del profesorado	71,8	28,2	85,7	14,3	4,90
Participación en diversos programas de convivencia	56,5	41,2	78,6	19	9,91
Trabajar en tutorías programas de convivencia	87,1	12,9	89,3	10,7	0,20
Desarrollar un reglamento interno para la convivencia	77,6	20	86,9	13,1	3,63
Se favorece una metodología más participativa	81,2	17,6	88,1	11,9	2,16
Se favorece la participación e implicación del profesorado en la organización del centro	87,1	11,8	90,5	9,5	1,24

utilizan más estas sanciones. Con una ocurrencia entre 1 y 3 veces, se denuncia más a la policía (3,4% - 4,9%) y se cambia más de centro (8% - 21%) en ESO. En EP frente a ESO el porcentaje del número de veces que no se ha realizado ninguna acción sancionadora es superior en los 6 tipos de sanciones exploradas, lo que evidencia que se realizan menos sanciones en EP.

En las acciones sancionadoras que se han realizado en la red pública y privada durante el curso anterior (ver Tabla 4), se confirma que existen diferencias significativas en 2 tipos de actuaciones, con puntuaciones superiores en la red privada. Integrando todas las veces que se ha realizado alguna sanción, en la red privada se ha ejecutado significativamente un número superior de sanciones por faltas graves (67,9% - 37,6) y de expulsiones temporales tramitadas por el Consejo Escolar (47,7% - 25,9%). Además, aunque sin diferencias estadísticamente significativas, los datos obtenidos permiten observar que en la red privada

el porcentaje de veces que se ha realizado alguna acción sancionadora es superior en todas las sanciones evaluadas.

Actividades de prevención ante conflictos entre alumnos

Los resultados sobre las actividades preventivas de conflictos entre alumnos que se desarrollan en los centros se presentan en las Tablas 5 y 6.

En las actividades preventivas de conflictos entre alumnos que se desarrollan en los centros en EP y ESO (ver Tabla 5), no se constatan diferencias estadísticamente significativas entre las etapas educativas, en ninguna de las 7 actividades evaluadas. No obstante, se observa un nivel algo superior de actividades en ESO. En lo referente a las diferencias entre redes, los resultados obtenidos (ver Tabla 6), confirman en la red privada puntuaciones superiores estadísticamente significativas en 2 de las actividades de prevención: formación y coordinación del profesorado (85,7% - 71,8%)

y participación en diversos programas de convivencia (78,6% - 56,5%). En el resto se observa un nivel algo superior de actividades preventivas en la red privada, aunque las diferencias no son significativas.

Discusión

El estudio se planteó analizar las actuaciones del profesorado cuando identifican conductas de acoso escolar, explorar las acciones sancionadoras llevadas a cabo en los centros en el curso anterior, y estudiar las actividades de prevención de conflictos que se desarrollan en los centros educativos; analizando la existencia de diferencias entre EP y ESO, así como entre centros públicos y privados.

En primer lugar, se encontraron puntuaciones significativamente superiores en ESO en 5 actuaciones del profesorado: echar de clase a los implicados, redactar un parte, derivar al Dpto. de Orientación, solicitar la intervención del equipo directivo para tomar medidas, y proponer expediente al Consejo Escolar. Por otro lado, se hallaron puntuaciones significativamente superiores en la red privada en 4 actuaciones del profesorado: hablar a solas con los implicados, hablar sobre el tema con la familia, redactar un parte, y proponer expedientes al Consejo Escolar. Los resultados obtenidos evidencian un nivel de actuación superior en la ESO y en la red privada, lo que confirma la hipótesis 1.

En segundo lugar, los resultados pusieron de relieve puntuaciones significativamente superiores en ESO, en 4 acciones sancionadoras realizadas por el centro en el último curso: sanciones por faltas leves, graves, muy graves y expulsiones temporales tramitadas por el Consejo Escolar. Por otro lado, se encontraron puntuaciones signifi-

cativamente superiores en la red privada en: sanciones por faltas graves y expulsiones temporales tramitadas por el Consejo Escolar. También se halló que en la red privada se había llevado a cabo un nivel superior en el resto de las sanciones evaluadas, aunque las diferencias no fueron significativas. Los datos muestran un mayor nivel de sanciones en la ESO y también en la red privada, que permiten confirmar casi totalmente la hipótesis 2. Estos resultados apuntan en la misma línea que los del estudio de Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007).

Finalmente, en relación a las actividades preventivas de conflictos entre alumnos que se desarrollan en los centros los resultados obtenidos no han constatado diferencias estadísticamente significativas entre EP y ESO, en ninguna de las 7 actividades evaluadas. Además, en la red privada únicamente se han hallado puntuaciones estadísticamente superiores en formación y coordinación del profesorado, así como en participación en diversos programas de convivencia. En conclusión, los resultados han mostrado muy pocas diferencias en las actividades preventivas que se llevan a cabo en EP y ESO, así como entre la red pública y privada, por lo que se rechaza la hipótesis 3. Estos resultados muestran algunas diferencias con los encontrados en el estudio de Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007), ya que estos hallaron puntuaciones superiores en EP en la realización de actividades encaminadas a garantizar la buena convivencia y en favorecer una metodología participativa del alumnado, así como un porcentaje superior de actividades de prevención en la red privada.

Los resultados encontrados sugieren la importancia de implementar programas de

convivencia, debatir las normas de régimen interno, realizar variadas actividades para sensibilizar al profesorado acerca de las características del alumnado, favorecer metodologías participativas... como positivas medidas preventivas del acoso escolar, en la misma dirección que la señalada en otros trabajos previos (Alonso *et al.*, 2007; Defensor del Pueblo, 2007; Del Barrio *et al.*, 2003; Pareja, 2002; Ramírez, 2006).

Por un lado, como limitaciones del estudio realizado cabe resaltar el hecho de haber recogido la información mediante una metodología de encuesta telefónica con los sesgos que ello implica. Por otro lado, los hallazgos de este estudio sobre las medidas adoptadas por los profesores y los centros ante el maltrato, desde una perspectiva comparada entre etapas educativas y red de centros, implican 2 sugerencias: 1) Los estudios epidemiológicos constatan que hay mayor prevalencia de bullying en la EP que en la ESO (Garaigordobil y Oñederra, 2008ab, 2009, 2010; ISEI-IVEI, 2008), sin embargo, como se evidencia en este estudio, hay más actuaciones y sanciones ante este fenómeno en la ESO. Por lo tanto, estimando que hay un déficit de acciones se sugiere que los profesores y centros de EP aumenten las intervenciones ante los conflictos de convivencia entre iguales; y 2) En cuanto a la titularidad, se evidencia que en la red privada hay más actuaciones y sanciones, por lo que se sugiere potenciar más la acción y la implicación de los centros públicos ante este tipo de problemas.

Referencias

- Alonso, P., Lobato, H., Hernando, A. y Montilla, M.V.C. (2007). La visión del acoso escolar en futuros profesores de primaria y secundaria. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste: *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 105-110). Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Benítez, J. L., García, A. B. y Fernández, M. (2007). Conocimiento, percepciones y actitudes hacia el maltrato entre iguales entre el profesorado en activo y los docentes en formación. *Psicología Educativa*, 13 (2), 151-167.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boxer, P., Musher-Eizenman, D., Dubow, E. F., Danner, S. y Heretick, A. D. (2006). Assessing teachers' perceptions for school-based aggression prevention programs: Applying a cognitive-ecological framework. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 331-344.
- Defensor del Pueblo (2000). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Fernández, L. Hierro, H. Gutiérrez y E. Ochaíta por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: *Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos*. <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>
- Defensor del Pueblo (2007). Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000) Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: *Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos*. <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informes-monograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf>
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2008a). Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 51-62.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2008b). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica*, 94, 14-35.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21 (1), 83-89.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *Violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Los docentes y los nuevos re-

tos de la escuela: la prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología educativa*, 10 (2) 81-100.

ISEI-IVEI (2008). *El maltrato entre iguales en Euskadi*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

Justicia, F., Arco, J. L. y Benítez, J. L. (2003). El fenómeno de la violencia escolar: qué es y cómo intervenir. En Herrera, L.; Lorenzo, O.; Mesa, M. y Alemany, I. (Eds.), *Intervención psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar*. Granada: Grupo Editorial Universitario

Nicolaides, S., Toda, Y. y Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.

O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in schools. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.

Pareja, J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta*. Tesis doctoral. Ceuta: Universidad de Granada

<http://hera.ugr.es/tesisugr/16080889.pdf>

Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas- problemas para la convivencia: Un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis doctoral. Ceuta: Universidad de Granada. <http://hera.ugr.es/tesisugr/15887303.pdf>

Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos. Informe especial*. http://www.sindicdegreuges.gva.es/informes-f_c.htm

Smith, D. L. y Smith, B. J. (2006). *Perceptions of bullying: The views of teachers who left urban schools*. The High School Journal. The University of North Carolina Press.

Yoon, J. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27 (1), 37-45.

Fecha de recepción: 17/03/2010
Fecha de aceptación: 08/04/2010

El Sistema de Evaluación Global en casos de violencia de género: huella psíquica y testimonio

Ramón Arce

Departamento de Psicología Social, Básica y Metodología. Universidad de Santiago de Compostela.

E-Mail: ramon.arce@usc.es

resumen/abstract:

Aproximadamente el 30% de los casos de violencia de género llevados a juicio concluyen con la absolución del encausado. A esta tasa contribuye sobremanera la falta de pruebas dado que se trata de un delito cometido en el ámbito privado y a que se ha de demostrar la existencia de daño. Para afrontar esta contingencia, se ajustó el Sistema de Evaluación Global (SEG) a casos de violencia de género. En concreto, se confeccionó un sistema categorial metódico para casos de violencia de género de análisis de contenido de las declaraciones que permite discriminar entre declaraciones reales e inventadas de modo que se puedan validar las reales. Asimismo, se creó y validó un protocolo para la evaluación forense del daño psicológico consecuencia de la violencia de género. Finalmente, el procedimiento resultante fue aplicado en casos judiciales siendo admitido como prueba judicial. Este artículo presenta el SEG para casos de violencia de género.

About 30% of the Spanish judicial sentences on gender violence are not-guilty. This rests primarily on the lack of evidence due to these crimes are committed in a private setting and to the damage must be demonstrated. To cope this contingency, the Global Evaluation System (GES) was fitted to gender violence cases. Thus, a methodic categorial system to discriminate between real and fabricated statements for supporting real ones was created and validated. Furthermore, a forensic protocol to assess the psychological harm sequelae of the victimization of gender violence was created and validated. Finally, the GES for gender violence cases was submitted to judicial validation, being admitted as proof. This paper presents the GES for gender violence cases.

palabras clave/keywords:

Testimonio, credibilidad, huella psicológica, pericial psicológica, violencia de género.

Testimony, credibility, psychological injury, expert testimony, battered woman.

Introducción

La victimización presenta cinco tipos de lesiones (United Nations, 1988): física, mental, sufrimiento emocional, pérdida o daño material y pérdida o menoscabo en los derechos. Peseo, como carga de prueba, los daños se reducen fundamentalmente a físicos y psíquicos (v. gr., Echeburúa,

Corral y Amor, 2003; Milner y Crouch, 2004). El daño o huella psíquica se obtiene a través de la medida de los efectos de un acto delictivo en la salud mental que se ha relacionado tanto con síntomas internalizados (p.e., depresión, ansiedad, quejas somáticas, inadaptación social) como con los externalizados, esto es, problemas de

conducta (v. gr., agresividad, bullying, delincuencia), ya que puede producir ambos tipos de huellas, incluida la interacción de ambas (p. e., Edleson, 1999). Ahora bien, en la práctica forense se recurre a los internalizantes porque la victimización no presenta una relación causal directa con los problemas conductuales sino de factor de riesgo (Baldry y Winkel, 2004) con lo que no se cumpliría un requisito legal imprescindible para la estimación de la prueba (la fijación de una relación causa-efecto).

Aunque de 2008 a 2009 se ha registrado un descenso del 21,05% en el número de víctimas mortales por violencia de género (femicidios cometidos por el cónyuge, conviviente, novio y sus respectivos ex), el promedio de muertes desde la entrada en vigor de la Ley 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia está en 68, cifra superior al punto de partida inicial (63 en 2005) (Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, 2010), en tanto el número de denuncias ha ido aumentando gradualmente (Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, 2007; Ministerio de Igualdad, 2008). En consecuencia, las actuaciones legales no han logrado reducir sensiblemente los femicidios, aunque parece que ya se está iniciando la curva de caída, pero sí la visibilización de la violencia oculta. Por lo que respeta a la respuesta judicial, según los datos del Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género del Consejo General del Poder Judicial nos encontramos con que desde Julio de 2005 al 31 de diciembre de 2008 se dictaron 140.705 sentencias, resultando condenados con 95.284 (67,7%) (dato similar al informado por el Ministerio de Igualdad, 2008), al tiempo que se iniciaron 600.141 procedimientos en los juzgados

de violencia sobre la mujer (Europa Press, 2010). Aun por definir la tasa de casos archivados, estos datos nos advierten de tasas bajas, en función de lo esperado (Novo, 2003, cifró, en un estudio de archivo, en el 90% la tasa media en otros delitos), de condenas. Las causas de esta baja probabilidad de condena han de ser objeto de un análisis a fin de poder atajarlas. Entre las causas apuntadas destacan las denuncias falsas o infundadas, disfunciones legales (v.gr., error en la apreciación de la prueba, errores por aplicación indebida de artículos, falta de persistencia en la inculminación) y la falta de pruebas. Las denuncias falsas, un tema recurrente pero sin fundamento, son prácticamente inexistentes en esta tipo de casos (Montalbán, 2009). De las disfunciones legales, las que son atribuibles a los operadores jurídicos, tal como errores procesales, también son infrecuentes. No ocurre lo mismo con la falta de persistencia en la inculminación que suele manifestarse en la retirada (o intento) de la denuncia, ocultación de hechos por su gravedad o intentos deliberados de invalidar la prueba. Este tipo de comportamientos son característicos de la victimación de violencia de género por lo que corresponderá al psicólogo forense la labor de concienciación de la transcendencia de la persistencia en la denuncia y defender que a esta falta de persistencia, en este contexto, no se le puede aplicar el criterio legal de “falta de persistencia en la inculminación”. En tercer lugar está la falta de pruebas. En un estudio de 600 sentencias (Arce, Vilariño, y Alonso, 2008), se encontró que en el 42% de los casos en que se enjuiciaba por violencia psíquica no había prueba documental o pericial lo que predecía la absolución del encausado. En consecuencia, se precisa dotar de medios de prueba de la huella psicológica los ca-

sos llevados a juicio. Aún es más, la prueba de la huella psíquica también es aplicable en los otros tipos de violencia (i.e., física, económica, sexual, amenazas, coacciones, privación arbitraria de la libertad) ya que pueden derivar también en daño psicológico.

Ante este estado de la cuestión, la Psicología Forense puede desempeñar un rol fundamental en la valoración de la lesión mental o el sufrimiento emocional asociados al maltrato. En relación con la valoración del daño psíquico y la subsiguiente prueba judicial, la violencia de género, como suceso traumático, puede producir una respuesta psicológica que se corresponde con el diagnóstico del Trastorno de Estrés Postraumático según el DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002). Específicamente en el contexto forense español, Vilariño, Fariña y Arce (2009) hallaron que aproximadamente el 60% de las víctimas reales (confirmadas por sentencia judicial) de violencia de género presentaban un TEP. Por ello, la evaluación del TEP y los trastornos secundarios, también referidos como medidas indirectas, fruto de la comorbilidad (p. e., hipocondriasis, histeria, depresión, distimia, inadaptación social, ansiedad) (verbigracia, Bryant y Harvey, 1995; Echeburúa y Corral, 1995, 1998; Taylor y Koch, 1995; Vallejo-Pareja, 1998), son claves para la detección de la huella psicológica. Si bien, en todas las situaciones traumáticas se ha identificado el TEP como el trastorno de referencia, los trastornos secundarios varían de unas a otras. Así, en casos de violencia de género los trastornos secundarios, que presentan una menor y desigual prevalencia, suelen ceñirse a depresión, inadaptación social, ansiedad y disfunciones sexuales (Bargai,

Ben-Shakhar y Shalev, 2007; Echeburúa y otros, 1998). Ahora bien, cuando estos trastornos secundarios son observados en ausencia de un TEP, no se pueden considerar como una secuela del hecho traumático (O'Donnell y otros, 2006). Identificado el daño psíquico o huella psíquica de la violencia de género, el siguiente paso es la medida del mismo. Pero esta medida no es asumible en los términos clínicos ordinarios. De hecho, la evaluación clínica tradicional no informa sistemáticamente de simulación porque no la sospecha (i.e., Rogers, 1997a), algo que debe desconfiarse y, por tanto, someterse a prueba en el contexto médico-legal (American Psychiatric Association, 2002). Si bien las cifras de simuladores son desconocidas, la probabilidad estimada para casos de denuncias por lesiones está en torno al 50% (Miller y Cartlidge, 1972; Heaton, Smith, Lehman y Vogt, 1978; Youngjohn, 1991). Aún es más, los instrumentos clínicos de medida de referencia, las entrevistas clínicas, no sólo no disponen de mecanismos de control de la simulación, sino que, en sí mismas, la facilitan. Así, los modelos de entrevista clínica estructurada, como la Structured Clinical Interview for DSM-IV (SCID-IV) (Spitzer, Williams, Gibbon y First 1995), la Clinician Administered PTSD Scale for DSM-IV (CAPS) (Blake y otros, 1998), la Structured Interview for PTSD (SIP) (Davidson, Malik y Travers, 1997) o la PTSD Symptom Scale-Interview (PSS-I) (Foa, Riggs, Daneu y Rothbaum, 1993) no sólo no tienen entre sus cometidos la detección de la simulación, sino que conforman una tarea favorecedora de respuestas sesgadas, esto es, y, en el caso que nos ocupa, propician la simulación. Por ejemplo, en relación al diagnóstico de estado depresivo mayor en la SCID-IV para conocer del Criterio A3

se pregunta ¿has ganado o perdido peso? ¿Cuánto? Obviamente, el sujeto que pueda tener interés en aparecer como depresivo encuentra en esta tarea una gran facilidad para la simulación. Lo mismo ocurre con la entrevista clínica estructurada creada en España para el diagnóstico del TEP por Echeburúa y otros (1997), que se usa con cierta frecuencia en el contexto forense, y que consiste en la presentación al sujeto de los criterios diagnósticos del DSM-IV del TEP. Así y a modo de ejemplo, en relación al Criterio B2 se pregunta ¿tiene sueños desagradables y repetitivos sobre el suceso? En consecuencia, la tarea del sujeto sólo consiste en discriminar si está ante un síntoma esperado o no esperado para su caso. Los estudios que sometieron a prueba la capacidad de simulación de potenciales simuladores hallaron que los sujetos en evaluación forense en casos de agresión sexual e intimidación (Arce, Fariña y Freire, 2002), violencia de género (Arce Carballal, Fariña y Seijo, 2004), accidentes de tráfico (Arce, Fariña, Carballal y Novo, 2006) e imputabilidad (Arce, Pampillón y Fariña, 2002), eran capaces de reconocer la sintomatología que sería propia de su hipotético estado mental e incluso de discriminarla de otra no esperada. Como consecuencia de esta inadecuación de la entrevista clínica tradicional para el contexto forense, Arce y Fariña (2001) han propuesto y validado un formato de entrevista adecuado a los objetivos de obtención de la huella psíquica sin facilitar la simulación: la *Entrevista Forense*.

Un segundo elemento clave para la carga de la prueba en casos de violencia de género, por ser un delito cometido en el ámbito privado y, por tanto, no ser habitualmente cometido en presencia de terceros, es el

testimonio de la víctima. Ahora bien, el testimonio, que no es propiamente tal, en cuanto la víctima puede mostrarse parte en la causa (arts. 109 y 110 de la L. E. Crim.), ha de estar rodeado de ciertas corroboraciones periféricas de carácter objetivo que le doten de aptitud probatoria. En definitiva (art. 406 de la citada Ley) lo decisivo es la constatación de real existencia del hecho. Al respecto, Suárez (2005) en un estudio de sentencias condenatorias por violencia física de género observó que la confrontación de los testimonios de la denunciante y el acusado junto con la comprobación mediante informe forense o prueba documental de daño físico era condición suficiente para la condena en el 98% de los casos. Esto es, el contraste de testimonios no es prueba suficiente sino que se requiere de daño físico verificado en un informe médico-forense pericial o documental. En todo caso, es de reseñar que la simple acusación; o sea, el testimonio de la víctima no era prueba suficiente para la condena en ningún caso. Como corroboración periférica jueces y magistrados solicitan, entre otras, un informe psicológico sobre la credibilidad del testimonio. Al respecto, Seijo (2007), en un análisis de sentencias judiciales, cuantificó esta posibilidad en el 32% de los casos en los que la prueba crítica es el testimonio de la víctima. Ahora bien, los sistemas de evaluación de la credibilidad del testimonio no han sido validados para casos de violencia de género.

Con el cometido de evaluar la credibilidad del testimonio en casos de violencia de género, a la vez que la huella psíquica controlando una potencial simulación, hemos creado y validado un protocolo psicológico forense, el *Sistema de Evaluación Global* (Arce y Fariña, 2006a, 2006b, 2009), fru-

to de numerosos estudios propios y de la práctica profesional, en el que abordan la tarea en su totalidad: un análisis de la credibilidad del testimonio unido al estudio de la huella psíquica y de la validez de la medida de ésta. A continuación se desgranar los pasos y sus justificación del ajuste del Sistema de Evaluación Global a denuncias por violencia de género.

El Sistema de Evaluación Global en casos de violencia de género

El *Sistema de Evaluación Global* (SEG) se estructura en torno a 10 fases que se describen y justifican brevemente a continuación: obtención de la declaración; repetición de la declaración; contraste de las declaraciones hechas a lo largo del procedimiento; estudio de la motivación; análisis de la validez de las declaraciones; análisis de la realidad de las declaraciones; análisis de la fiabilidad de las medidas; medida de las consecuencias clínicas del hecho traumático; evaluación de la declaración de los actores implicados; análisis de las características psicológicas de los actores implicados; y, finalmente, implicaciones para la presentación del informe.

- a) Obtención de la declaración. Para que el procedimiento de evaluación psicológico forense de las declaraciones sea productivo, fiable y válido requiere de unos instrumentos de obtención de la declaración que permitan los subsecuentes análisis de las mismas. Por ello, las declaraciones han de obtenerse, según se trate de adultos con plenas capacidades cognitivas o con discapacidades, por los siguientes procedimientos: *Entrevista Cognitiva Mejorada*¹

¹ Dado que no es el objetivo de este trabajo la revisión de los protocolos de entrevista, remitimos al lector, si no conocen en profundidad éstos, a consultarlos en los originales que se relacionan en la bibliografía o solicitarlos

(Fisher y Geiselman, 1992), o la *Entrevista Forense a Discapacitados* (Arce y otros, 2000) Por su parte, la evaluación del daño o huella psíquica requiere, al margen de medidas psicométricas, de una aproximación multimétodo para poder controlar la simulación (Rogers, 1997b). Para tal fin, hemos creado y validado la *Entrevista Clínico-Forense* (Arce y Fariña, 2001). El proceder consiste en pedir a los sujetos que relaten los síntomas, conductas y pensamientos que advierten en sí mismos sobre la base de una comparación con el estado anterior al delito (¿Qué cambio has advertido en tu comportamiento, pensamiento, síntomas a raíz de haber sido víctima, en comparación con tu estado anterior? (esto es, EEAG en el eje V del DSM-IV). Si los sujetos no responden de motu propio, les será requerido por medio de preguntas abiertas, de acuerdo con el eje V del DSM-IV, que informen sobre sus relaciones familiares (EEGAR) y sociales (EEASL).

- b) Repetición de la obtención de la declaración. Los sistemas tradicionales de análisis de la credibilidad del testimonio se basan en una única declaración. Ahora bien, con una única medida perdemos la posibilidad de análisis de la consistencia de la declaración en el tiempo (posteriormente se discute sobre la validez de las otras obtenidas a lo largo del proceso judicial). En otras palabras, no se da entrada a uno de los modos de contraste de la validez de la información:

a los autores del presente trabajo. Estos procedimientos pueden ser sustituidos por otros basados en el recuerdo libre y las ayudas de recuperación de memoria. No han de incluir preguntas ni ningún tipo de contaminante de la información (escucha activa) so pena de invalidar la prueba.

la consistencia temporal o intra-testigo (Wicker, 1975). Asimismo, la literatura científica legal ha perfilado la fiabilidad de un testimonio en función de los criterios de oportunidad (oportunidad para observar, etc.), sesgo (control de los posibles intereses), consistencia temporal, plausibilidad, consistencia inter-testigos y crédito (Hastie, Penrod y Pennington, 1986). También nuestra jurisprudencia (p.e., Sentencia del TS de 29 de abril de 1997) establece, cuando el testimonio de la víctima sea la única o la prueba central de cargo, que el testimonio debe reunir las 3 siguientes características: ausencia de incredibilidad subjetiva, alguna corroboración periférica de carácter objetivo y persistencia en la incriminación, esto es, en el tiempo sin ambigüedades ni contradicciones. En esta línea, ya se han dictado sentencias que han anulado el valor de prueba del análisis de contenido (CBCA y SVA) de las declaraciones basados en una única declaración (v.gr., AP de Pontevedra, Sección 6ª, de 21 de enero de 2004). En suma, tanto la metodología científica como la doctrina legal y la jurisprudencia nos demandan más de una declaración para el estudio de la consistencia temporal (en el apartado “análisis de la validez de las declaraciones” se verá cómo se acomete esta evaluación). De todos es asumido que la repetición de la obtención de la declaración no tiene porqué contaminar los datos procedentes de una entrevista no viciada externamente (Campos y Alonso-Quecuty, 1999), tal y como ocurre en los protocolos de obtención de la declaración anteriormente mencionados. En la primera medida no se procede al

interrogatorio, esto es, sólo se acude a la reinstauración de contextos, recuerdo libre, cambio de perspectiva y recuerdo en orden inverso. El interrogatorio subsiguiente se deja para la segunda medida a fin de no contaminar la memoria de eventos. De una segunda medida se obtiene un análisis de la consistencia que, de acuerdo con la hipótesis Undeutsch (1968, pág. 125), debe entenderse en función de la centralidad periférica del material que entra en contradicción. Así, señala que sólo es relevante la contradicción si afecta a detalles centrales para la acción de juicio. La inconsistencia en la información periférica o la omisión de cierta información sólo es importante si es trascendente para la construcción de un evento verdadero. Nosotros, para dar cabida a las interferencias (teoría de la interferencia del olvido), a la entrada de nueva información (hipótesis constructiva del olvido) y a la curva del olvido, el tiempo a transcurrir entre entrevista y entrevista lo estimamos en superior a 1 semana (pero no mucho más allá). Las hipótesis básicas que planteamos son tres. Primera, al ser un evento vital estresante el efecto del desuso será menor (referido al testimonio de víctima y agresor, y contiguo a los hechos). Segunda, una teoría de racionalidad por parte del mentiroso que se plasma en que la mentira es planificada, aprendida y, por extensión, consistente en el tiempo con lo que no estará mediada por interferencias e información post-suceso (hipótesis constructiva). Para esto, es imprescindible obtener la primera declaración en formato de discurso libre sin ningún interrogatorio porque a través de éste entraría información post-su-

so que el sujeto acomodaría a la nueva reconstrucción. El interrogatorio sólo procedería tras la obtención en discurso libre de la segunda declaración. Tercera, el sujeto que dice verdad narra imágenes con lo que la descripción de los hechos aún siendo muy semejante, será de construcción distinta al no responder a esquemas episódicos. En suma y en formato de recuerdo libre, la declaración verdadera será menos consistente y aunque el evento sea el mismo, la narración será significativamente distinta tanto en su recuperación como en el contenido (omisiones, elicitación de eventos distintos a los hechos pero relacionados con ellos, inconsistencia en información periférica, recuperación de nueva información poco relevante para los hechos). Por su parte, el sujeto mentiroso narra historias aprendidas con lo que las repetirá básicamente igual guiado por un esquema episódico. Es importante tener presente que esta segunda declaración siempre debe ser vista desde la óptica de que no contribuya significativamente a una victimación secundaria.

- c) Estudio de la motivación. El estudio de la motivación se deriva de tres pasos: Contraste de las declaraciones hechas a lo largo del proceso judicial; el contexto de la demanda original, y los motivos/intereses para presentar una denuncia falsa. Para este estudio es preciso recabar todas las declaraciones del procedimiento judicial. Ahora bien, el valor de éstas es relativo. Es preciso tener en mente que muchas de ellas son transcripciones de lo que la denunciante ha dicho con lo cual no reflejan fehacientemente lo testificado. Además, el tipo de interrogatorio puede

haber mediatizado la respuesta. No en vano, los interrogatorios llevados a cabo por jueces provoca una presión hacia la conformidad en un conjunto de materias percibidas por los testigos como judicialmente deseables (Jones, 1987). A su vez, nuestra experiencia nos advierte sistemáticamente que las denunciante no refieren todos los hechos objeto de la denuncia. Así, las agresiones sexuales, la privación económica e incluso muchos episodios delictivos no son recogidos en las denuncias y delegaciones judiciales. Asimismo, las declaraciones se suelen referir a expresiones (v.gr., me violó, pegó), no a narraciones de hechos (esto es, un evento narrativo de los hechos) con lo que no se puede contrastar su fiabilidad y validez, ni, en ocasiones, conocer del alcance de los daños. Por tanto, la falta de consistencia de las declaraciones obtenidas ante los peritos y otras recogidas en el procedimiento tiene un valor relativo. En su caso, debe explicarse que esta falta de consistencia no es relevante para el análisis de la plausibilidad de la declaración. Por otra parte, es importante tomar con más precauciones de las que podrían esperarse a priori las confesiones por parte del acusado, y, muy especialmente, de las incriminaciones a cambio de beneficios para el informador. La fuente de sesgo puede venir de la mano de los interrogatorios. Así, las técnicas habituales para conseguir una confesión se basan en estrategias tales como las amenazas; la atribución de responsabilidad a causas externas tales como la provocación por parte de la víctima; minimización de la seriedad del crimen; o el desarrollo de una rela-

ción personal con el sospechoso (esto es, la típica estrategia de dos entrevistadores uno hostil, y otro amigable y protector). Por su parte, la estrategia basada en el dilema del prisionero para la obtención de la declaración puede llevar bien a estrategias de cooperación bien de competición que distorsionan la emisión del testimonio (Kelley y Stahelski, 1970). Al respecto, una decisión de la Corte Suprema de los Estados Unidos (Miranda v. Arizona, 1966) declaró este tipo de interrogatorios coercitivos y, por tanto, no válidos. No obstante, en España son válidos, por lo que corresponde al perito o forense advertir del valor relativo de éstos y de los riesgos de una decisión fundada en ellos. El estudio del contexto en el que se produce la denuncia original es de sumo interés para el estudio de la motivación pues en él se pueden obtener claves de ésta. Por ejemplo, Mikkelsen, Guthel y Emens (1992) advierten que el contexto de denuncia penal posterior a la separación e inicio de acciones legales civiles es propicio para denuncias falsas o infundadas. Asimismo alertan sobre lo que denominan *efectos perversos del sistema* que, en este caso, se relacionan con las ventajas económicas, legales y sociales ligadas a este tipo de denuncias y que pueden mediar una denuncia o la estrategia de la defensa con lo que el forense o perito debe conocer de ellos. Finalmente, el forense o perito ha de tener presente las presiones o intereses para presentar una declaración/denuncia falsa. Ahora bien, el estudio de la motivación no es consustancial para la estimación del valor de la prueba, que es función de la validez y fiabilidad del tes-

timonio, sino que el forense o perito ha de conocer de ella pues puede ser trascendental para la defensa de la pericial o para la argumentación de la validez de un testimonio con inconsistencias entre la declaraciones ante los forenses y jueces/policías. En otras palabras, la motivación no es criterio para la refutación de la prueba sino para la justificación de posibles inconsistencias y para que el perito o forense tenga conocimientos para la defensa de la pericial.

- d) Análisis de la validez de las declaraciones. Previamente al estudio de la realidad de la declaración es necesario establecer si ésta es una prueba suficiente para tal estudio. Declaraciones cortas no pueden ser sometidas a un análisis de contenido de la realidad (Raskin y Steller, 1989) Para verificar si la *Prueba es (in)suficiente* el forense ha de plantearse las siguientes cuestiones ¿supera la capacidad de memoria del testigo? ¿contiene toda la información necesaria de los hechos?). La declaración para que pueda someterse a un análisis de la realidad de la misma ha de tener suficiente amplitud, esto es, contener un evento narrativo completo de los hechos. Además, las declaraciones es preciso que sean prueba válida para proceder con el estudio de la realidad de éstas. De hecho, si una prueba no es válida ya no tiene sentido la estimación de la realidad de ésta. Para confrontar si la *Prueba es (in)válida* (con esto damos satisfacción al criterio legal de persistencia en la incriminación) el perito o forense ha de responder a las siguientes preguntas (las categorías de análisis fueron obtenidas de un estudio

de la jurisprudencia española de Arce, Seijo, y Novo, 2009):

- 1) (In)consistencia interna (¿tiene contradicciones internas en el relato?).
- 2) (In)consistencia externa (¿es consistente con otras pruebas robustas o incontrovertibles?).
- 3) (In)consistente con la anterior (¿hay consistencia en la información central inter-declaraciones?).
- 4) Persistencia en las declaraciones (¿son estables las declaraciones en el tiempo en los contextos?).
- 5) (In)consistencia con las leyes científicas y de la naturaleza (¿contiene el relato hechos incompatibles con las leyes científicas o de la naturaleza?).

Si la prueba es válida y suficiente para un análisis de la realidad se pasa a ésta, pero de no ser válida o suficiente se detiene el análisis. Bajo esta última contingencia, es importante que el forense sea consciente que de la desestimación de la prueba por ser insuficiente o inválida no se puede inferir que sea falsa.

- e) Análisis de la realidad de las declaraciones. Los protocolos de análisis de contenido basados en categorías que discriminan entre memoria de lo percibido (real) y lo imaginado (no real) fueron creados, en principio, para el testimonio de menores víctimas de agresiones sexuales, pero son igualmente efectivos con adultos (Bensi, Gambetti, Nori, y Guisberti, 2009; Landry y Brigham, 1992; Ruby y Brigham, 1997; Spörer, 1997; Zaparniuk,

Yuille y Taylor, 1995), en secuencias de medidas, y en otros casos diferentes a la agresión sexual (Arce, Fariña, y Freire, 2002; Spörer, 1997; Porter y Yuille, 1996). En estos nuevos contextos obviamente no todas las categorías son productivas. Así, Landry y Brigham (1992) limitan el uso a 14 categorías con adultos porque entienden que tres de ellas sólo son aplicables a menores (incomprensión de detalles relatados con precisión; perdón al autor del delito; y detalles característicos de la agresión) mientras que otras dos (elaboración inestructurada y asociaciones externas relacionadas) no eran productivas. Sin embargo, nosotros (Arce, Fariña, y Freire, 2002) encontramos que la categoría “perdón al autor del delito” era productiva, en declaraciones de adultos, tanto en agresiones sexuales como en amenazas. Deductivamente, en principio deben considerarse todos los criterios en el análisis porque la productividad depende del tipo de caso, de las particularidades de la acción a examinar y del perfil del entrevistado. En todo caso, de no ser productivas o aplicables no se registrarían en el análisis de contenido. Además, la combinación de los sistemas de análisis de la realidad no sólo es posible, sino que se ha observado que pueden mejorar los resultados en la discriminación entre lo percibido y lo imaginado (Spörer, 1997; Vrij et al., 1999). A su vez, hemos observado un efecto de contexto que da lugar a categorías propias de cada contexto. Por ello, nos propusimos la creación de un sistema categorial metódico fruto de la combinación de los previamente contrastados

en términos de eficacia: CBCA (Steller y Köhnken, 1989), SRA (Undeutsch, 1967, 1988) y Reality Monitoring (los criterios ampliados de Spörer, 1997). Dado que las categorías de análisis de estos sistemas no eran metódicas (p.e., no estaban bien definidas, no eran mutuamente excluyentes) procedimos con un cribado para ajustarlas a un método científico. Por medio de este método confeccionamos un sistema categorial metódico compuesto por 23 categorías. Estas categorías, acorde a la literatura previa, son universales, esto es, aplicables a para todo tipo de delitos y poblaciones. Adicionalmente, y por medio de un procedimiento por aproximaciones sucesivas fruto del análisis de contenido de declaraciones reales (confirmadas por sentencia judicial), creamos un sistema categorial metódico exclusivo de violencia de género (i.e., síntomas clínicos no accesibles a la simulación, justificación de la agresión) compuesto por 8 categorías que, sometido a un contraste inicial (Arce y Fariña, 2006), se mostró efectivo y muy robusto en la discriminación entre declaraciones reales e imaginadas (los criterios y su definición pueden consultarse en Arce y Fariña, 2009). Los diferentes criterios, que si se registran se interpretan en el sentido de que la declaración es verdadera en tanto que de su ausencia no puede desprenderse que sea falsa, pueden analizarse como presentes o ausentes, o pueden puntuarse en cuanto a fuerza o grado en que aparecen en la declaración, dependiendo de si se trata de un estudio científico o de práctica forense. La evaluación categórica se ajusta perfectamente al contexto forense

en tanto en términos científicos se suele medir la intensidad o fuerza. Sometido a prueba este sistema categorial (Arce y Fariña, 2006; Arce, Fariña, y Vivero, 2007; Vilariño, 2007), tomando como variable de medida la presencia o ausencia del criterio, encontramos un modelo empírico que permite discriminar entre realidad e imaginación controlando el error tipo I (admitir como declaración real, una inventada) que no es admisible en la práctica forense (téngase presente que los datos provenientes de la investigación científica equiparan el error tipo I y II por lo que no se pueden trasvasar directamente al campo forense). Nuestro procedimiento supera esta limitación. Asimismo, el sistema proporciona un criterio de decisión (sistema objetivo) con lo que supera la limitación de los otros sistemas de análisis de contenido que no señalaban cuál era el criterio dejándolo a juicio del forense (sistema semi-objetivo).

f) Análisis de la fiabilidad de las medidas. Llegados a este punto lo que tenemos es un instrumento fiable y versátil, pero no una medida fiable. Esto es, no está garantizada la fiabilidad de la medida concreta. Ninguno de los procedimientos al uso, tanto de la huella psíquica como de la credibilidad del testimonio, cuenta con un método de control de la fiabilidad de la medida. Esto es, son científicamente fiables y válidos, pero no para la aplicación forense. Por ello, el SEG incorpora un mecanismo para el control de la fiabilidad de la evaluación forense. En concreto, se procede de modo que obtengamos una medida de la consistencia inter- e intra-medidas, inter-evaluadores e inter-contextos

(Weick, 1985). La fiabilidad inter-contexto se obtiene recurriendo a un evaluador entrenado que haya sido efectivo y consistente en otros contextos previos, o sea, en pericias anteriores. El recurso a dos evaluadores con, al menos, uno de ellos entrenado y fiable en evaluaciones anteriores, que ejecuten la tarea por separado posibilita obtener una aproximación a la consistencia inter-evaluadores e inter-contextos. Como herramienta estadística de análisis de la consistencia inter-evaluadores proponemos el índice de concordancia, que es más restrictivo que los valores kappa, tomando como punto de corte .80 (Tversky, 1977). En otras palabras, sólo se consideran los resultados fiables si dos evaluadores, por separado, se superponen en más del 80% de las categorías de evaluación. La consistencia inter-e intra-medidas viene de la mano de la consistencia interna de las medidas (p.e., la consistencia de la declaración con otras pruebas robustas, de las declaraciones en el tiempo), de la consistencia entre distintas medidas (v.gr., entre los análisis de contenido de las declaraciones) así como de la consistencia, esto es, complementación o no (verbigracia, la declaración de la denunciante presenta indicios de veracidad en tanto en la del denunciado no se registran criterios de realidad o no es prueba válida o suficiente) de las declaraciones y evaluaciones obtenidas del presunto agresor y la presunta víctima.

- g) Medida de las consecuencias clínicas del hecho traumático. El acto delictivo produce una serie de daños en la víctima básicamente de orden físico, psíquico y económico. El daño psíquico conforma la denominada huella psíquica del delito.

Ésta puede introducirse como prueba de cargo. En relación con la valoración del daño psíquico y la subsecuente prueba judicial, la gran mayoría de los actos delictivos (p.e., violencia, malos tratos, abusos sexuales) pueden producir una respuesta psicológica que se corresponde con el diagnóstico del trastorno de estrés postraumático según el DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002). Por ello, la medida del trastorno de estrés postraumático y las medidas indirectas del mismo (depresión, inadaptación social, ansiedad y disfunciones sexuales) (Bargai, Ben-Shakhar y Shalev, 2007; Echeburúa y otros, 1998) son claves para la detección de la huella psicológica. En consecuencia, el hallazgo en la víctima de un cuadro clínico en línea con estos trastornos es un indicador positivo de victimación. Ahora bien el contexto legal nos exige el establecimiento de una relación causa efecto entre el acto delictivo y el daño psíquico por lo que la medida del daño psíquico con valor legal se reduce al TEP, habiendo de tomarse los trastornos secundarios referidos previamente como complementarios de la evaluación forense pero no como prueba de daño psíquico por sí solos. Además, es preciso descartar otras causas al margen del acto delictivo. Por ejemplo, la unión de un proceso de separación con malos tratos puede no permitir diferenciar cuál es el origen del trastorno dado que ambas vivencias producen una huella psicológica semejante. Además, una vez identificada la huella psicológica del daño psíquico es preciso controlar que ésta no sea producto de una simulación que, como advierte la American Psychiatric

Association (2002), debe sospecharse en el contexto médico legal. Si bien, algunos instrumentos psicométricos (el MMPI-2 es el más utilizado) ofrecen una medida de los anteriores trastornos a la vez que aportan unos indicadores de la validez del protocolo, es preciso tener presente que las medidas psicométricas por sí mismas no constituyen prueba suficiente ya que no diagnostican sino que dan “impresiones diagnósticas” a la vez que facilitan la tarea de simulación del sujeto al implicar una tarea de reconocimiento de síntomas (Arce, Pampillón y Fariña, 2002; Arce et al., 2004). Por ello creamos un instrumento de medida basado en una tarea de conocimiento, la entrevista clínico-forense (Arce y Fariña, 2001), en la que los sujetos narran en discurso libre la sintomatología que advierten padecer. Con este procedimiento, hemos encontrado que sólo en torno al 3% de víctimas simuladas serían capaces de simular un TEP. Por su parte, el análisis de contenido de las entrevistas de aquellos que realmente tenían daño psíquico permitía dicho diagnóstico basado en los criterios del DSM-IV-TR. El estudio de los protocolos de las entrevistas clínicas (grabaciones en vídeo) consiste en construir una hoja de registros con los criterios de las medidas directas del daño psíquico (TEP) e indirectas recogidos en el DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002); cotejar la consistencia de las medidas con dos observadores independientes (véase el apartado de estudio de la fiabilidad); y contrastar si se cumplen los criterios suficientes para un diagnóstico de TEP o de las medidas indirectas del mismo. Además, se procederá igualmente a la detec-

ción de la identificación de una o más de las estrategias que hemos observado que siguen los simuladores en este tipo de entrevistas: evitación de respuestas, síntomas raros, síntomas sutiles, combinación de síntomas, síntomas obvios, (in)consistencia de síntomas, síntomas improbables, agrupación indiscriminada de síntomas y severidad de síntomas). Si al diagnóstico obtenido con esta entrevista clínico-forense añadimos el estudio de la validez convergente con las medidas psicométricas y las escalas de validez, tanto para los criterios positivos, esto es, de no simulación (véanse en Jiménez, Sánchez, y Tobón, 2009), como los negativos (indicativos de simulación) y configuraciones de las mismas, se puede detectar la simulación sin la comisión de errores tipo I (diagnosticar un protocolo como honesto cuando es simulado) (el protocolo de medida resultante puede verse en Arce y Fariña, 2007a; Arce, Fariña, Carballal y Novo, 2009). En todo caso, ténganse presentes las siguientes limitaciones: a) no toda agresión produce el TEP; b) la no presencia del TEP no implica que la agresión no sea cierta.

h) Evaluación de la declaración de los actores implicados. Si bien en un principio la técnica fue creada para la evaluación del testimonio de la denunciante, el mismo procedimiento de análisis de contenido de las declaraciones también es susceptible de aplicación al denunciado, lo que permite llevar a cabo un análisis de las dos versiones al tiempo que la obtención de información de interés para el estudio de la motivación. El procedimiento de justicia inquisitorial, como es el nuestro, permite esta

doble confrontación, no así un sistema de adversarios. Con este procedimiento obtendremos una estimación de la validación convergente de los datos. En cualquier caso, la valoración únicamente de las declaraciones y estado psíquico de la denunciante es posible y eficaz, aunque la doble evaluación es más robusta. La obtención de las declaraciones del denunciado es especialmente importante cuando reconoce los hechos aportando otra versión e los mismos (p.e., cuando hay denuncias cruzadas de agresiones mutuas).

- i) Análisis de las características psicológicas de los actores implicados. El estudio de la personalidad del acusado puede ser de suma trascendencia ya que en él podemos encontrar las claves explicativas de la agresión o cualquier enfermedad mental con implicaciones jurídicas relevantes. En este contexto, la hipótesis a sospechar generalmente es la simulación de enajenación mental de la que hemos validado un protocolo forense de medida² (Arce y Fariña, 2007b; Arce, Pampillón y Fariña, 2002). Además, se evaluará la personalidad, capacidades cognitivas y cualquier otra área de evaluación psicológica que pudiera resultar de interés para el caso (p. e., exploración neuropsicológica, valoración de peligrosidad o riesgo) del denunciante y denunciado para, mediante ésta última, conocer la capacidad para testimoniar y ser objeto de la evaluación psicológico-forense (se responde así al criterio legal de

versomilitud que, entre sus cometidos, incluye la incidencia del estado psicológico en la capacidad para testimoniar; ver Seijo, 2007). También podrá ser objeto de evaluación cualquier otra característica psicológica de interés para el caso.

- j) Implicaciones para la presentación del informe. El sistema de la credibilidad de las declaraciones en 5 categorías de respuesta, tal y como se recoge en el SVA, no se ajusta a los requerimientos de nuestro sistema de justicia. Así, el TS exige la seguridad plena, no la alta probabilidad (p. e., sentencia del TS de 29 de octubre de 1981, RA 3902). No obstante, toda medida, y muy especialmente la psicológica, está sujeta a error, por lo que debemos reconocerlo, pero absteniéndonos de establecer grados de certeza que, de acuerdo con las consideraciones del TS, sólo conllevan a una mayor confusión. De este modo, las categorías más ajustadas serían “declaraciones (muy) probablemente ciertas/reales/creíbles”, “declaraciones carentes de criterios de realidad”, “declaración o prueba inválida” y, en su caso, “indeterminado” (también puede referirse como prueba insuficiente). Téngase presente también que el sistema es especialmente robusto para la identificación de la verdad y que, del mismo, no se puede concluir que el testimonio sea falso; en todo caso, sería carente de criterios de realidad. Asimismo, en la redacción del informe no es aconsejable que se haga una descripción de los hechos basada en frases emitidas por la denunciante, sino en acciones de conjunto, porque el procedimiento valida hechos y no partes aisladas o frases.

² El protocolo de la evaluación de enajenación mental, cuyo objeto por su excesiva extensión va más allá de la presente revisión, puede consultarse en las referencias citadas o pedirse directamente a los autores de este trabajo.

Consideraciones finales

La fiabilidad de todo el procedimiento recae, en última instancia, en los entrevistadores/evaluadores. Es por ello que se hace preciso que la intervención se realice por profesionales con alta formación y experiencia así como con una alta capacidad de objetividad. Por eso, es imprescindible un entrenamiento exhaustivo. De no seguirse el procedimiento en su totalidad y de no ser ejecutado por forenses altamente especializados, el sistema carece de total validez, pasando a ser, según sea el caso, un procedimiento semi-objetivo (si se no garantiza totalmente la fiabilidad de las medidas) o subjetivo (si no se cuenta con forenses exhaustivamente entrenados, altamente especializados y experimentados).

Referencias

- American Psychiatric Association, (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (IV Edición-Texto Revisado). Barcelona: Masson.
- Arce, R., Carballal, A., Fariña, F., y Seijo D. (2004). Can mock battered women malingering psychological evidence in a recognition task? En A. Czere-derecka, T. Jaskiewicz-Obydzinska, R. Roesch, y J. Wójcikiewicz (Eds.), *Forensic psychology and law. Facing the challenges of a changing world* (pp. 327-336). Kraków: Institute of Forensic Research Publishers.
- Arce, R., y Fariña, F. (1995). El estudio psicosocial de la víctima. En M. Clemente (Ed.), *Fundamentos de la psicología jurídica* (pp. 431-447). Madrid: Pirámide.
- Arce, R., y Fariña, F. (2001). *Construcción y validación de un procedimiento basado en una tarea de conocimiento para la medida de la huella psíquica en víctimas de delitos: La entrevista clínico-forense*. Manuscrito Inédito, Universidad de Santiago de Compostela.
- Arce, R., y Fariña, F. (2006a). Psicología del testimonio: Evaluación de la credibilidad y de la huella psíquica en el contexto penal. En Consejo General del Poder Judicial (Ed.), *Psicología del testimonio y prueba pericial* (pp.39-103). Madrid: Consejo General de Poder Judicial.
- Arce, R., y Fariña, F. (2006b). Psicología del testimonio y evaluación cognitiva de la veracidad de testimonios y declaraciones. En J. C. Sierra, E. M. Jiménez, y G. Bucla-Casal (Coords.), *Psicología forense: Manual de técnicas y aplicaciones* (pp. 563-601). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arce, R., y Fariña, F. (2007a). Evaluación forense de la huella psíquica consecuencia de la violencia de género. En R. Arce, F. Fariña, E. Alfaro, C. Civera, y F. Tortosa. (Eds.), *Psicología jurídica. Evaluación e intervención* (pp. 47-57). Valencia: Servicio de Publicaciones de la Diputació de València.
- Arce, R., y Fariña, F. (2007b). Propuesta de un protocolo válido y fiable para la evaluación psicológico-forense de la imputabilidad. En R. Arce, F. Fariña, E. Alfaro, C. Civera., y F. Tortosa. (Eds.), *Psicología jurídica. Evaluación e intervención* (pp. 59-65) Valencia: Servicio de Publicaciones de la Diputació de València.
- Arce, R., y Fariña, F. (2008). *Construcción y validación de un sistema categorial metódico de realidad para casos de violencia de género*. Inédito, Unidad de Psicología Forense, Universidad de Santiago de Compostela.
- Arce, R., y Fariña, F. (2009). Evaluación psicológico forense de la credibilidad y daño psíquico en casos de violencia de género mediante el Sistema de Evaluación Global. En F. Fariña, R. Arce, y G. Bucla-Casal (Eds.), *Violencia de género. Tratado psicológico y legal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arce, R., Fariña, F., Carballal, A., y Novo, M. (2006). Evaluación del daño moral en accidentes de tráfico: Desarrollo y validación de un protocolo para la detección de la simulación. *Psicothema*, 18(2), 278-283.
- Arce, R., Fariña, F., Carballal, A., y Novo, M. (2009). Creación y validación de un protocolo de evaluación forense de las secuelas psicológicas de la violencia de género. *Psicothema*, 21(2), 241-247.
- Arce, R., Fariña, F., y Freire, M. J. (2002). Contrastando la generalización de los métodos empíricos de

detección del engaño. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 7(2), 71-86.

Arce, R., Fariña, F., y Vivero, A. (2007). Estudio exploratorio de la efectividad de las técnicas de análisis de contenido de las declaraciones en casos de violencia de género. En C. Guillén, y R. Guil (Coords.), *Psicología social: Un encuentro de perspectivas* (Vol. I, pp. 590-604). Cádiz: Asociación de Profesionales de la Psicología Social.

Arce, R., Novo, M., y Alfaro, E. (2000). La obtención de la declaración en menores y discapacitados. En A. Ovejero, M.V. Moral, y P. Vivas (Eds.), *Aplicaciones en psicología social* (pp. 147-151). Madrid: Biblioteca Nueva.

Arce, R., Pampillón, M. C., y Fariña, F. (2002). Desarrollo y evaluación de un procedimiento empírico para la detección de la simulación de enajenación mental en el contexto legal. *Anuario de Psicología*, 33(3), 385-408.

Arce, R., Seijo, A., y Novo, M. (2009). Validez del testimonio: Un estudio comparativo de los criterios legales y empíricos. *Anuario de Psicología Jurídica*, 19, 5-13

Arce, R. Vilariño, M., y Alonso, M. A. (2008, Diciembre). *Estudio de sentencias de violencia de género con menores implicados: Carga de la prueba y decisiones sobre menores*. I Congreso de Multidisciplinar sobre Interferencias Parentales tras la Ruptura de Pareja, Santiago de Compostela.

Baldry, A. C., y Winkel, F. W. (2004). Mental and physical health of Italian youngsters directly and indirectly victimized at school and at home. *The International Journal of Forensic Mental Health*, 3(1), 77-91.

Bargai, N., Ben-Shakhar, G., y Shalev, A. Y. (2007). Posttraumatic stress disorder and depression in battered women: The mediating role of learned helplessness. *Journal of Family Violence*, 22(5), 267-275.

Bensi, L., Gambetti, E., Nori, R., y Guisberti, F. (2009). Discerning truth from deception: The sincere witness profile. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1, 101-121.

Blake, D. D., Weathers, F. W., Nagy, L. M., Kaloupek, D. G., Charney, D. S., y Keane, T. M. (1998). *Clinican-*

administered PTSD scale for DSM-IV. Boston: National Center for Posttraumatic Stress Disorder.

Bryant, R. A., y Harvey, A.G. (1995). Avoidant coping style and posttraumatic stress following motor vehicle accidents. *Behaviour Research Review*, 15, 721-738.

Campos, L., y Alonso-Quecuty, M. L. (1999). The cognitive interview: Much more than simply "try again". *Psychology, Crime and Law*, 5(1-2), 47-59.

Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. *Mujeres maltratadas por su pareja*. [Documento WWW]. URL <http://www.centroreinasofia.es/paneldecontrol/est/pdf/EST007-3271.pdf>

Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. *Mujeres asesinadas por su pareja, España (2009)*. [Documento WWW]. URL <http://www.centroreinasofia.es/paneldecontrol/est/pdf/EST014-3291.pdf>

Davidson, J., Malik, M., y Travers, J. (1997). Structured interview for PTSD (SIP): Psychometric validation for DSM-IV criteria. *Depression and Anxiety*, 5, 127-129.

Echeburúa, E., y Corral, P. (1995). Trastorno de estrés postraumático. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.), *Manual de psicopatología* (Vol. 2., pp. 171-186). Madrid: McGraw-Hill.

Echeburúa, E., y Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.

Echeburúa, E. y Corral, P., y Amor, P.J. (2003). Evaluation of psychological harm in the victims of violent crimes. *Psychology in Spain*, 7(1), 10-18.

Echeburúa, E., Corral, P., Amor, P. J., Zubizarreta, I., y Sarasua, B. (1997). Escala de gravedad de síntomas del trastorno de estrés postraumático: Propiedades psicométricas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23, 503-526.

Echeburúa, E., Corral, P., Sarasua, B., y Zubizarreta, I. (1998). Mujeres víctimas de maltrato. En E. Echeburúa, E., y P. Corral (Eds.), *Manual de violencia familiar* (pp. 11-69). Madrid: Siglo XXI.

Edleson, J. L. (1999). Children's witnessing of adult domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 839-870.

Europa Press (2010, Febrero, 16). *Condenados casi 100.000 hombres por violencia de género en tres*

años y medio. [Documento WWW]. URL <http://www.europapress.es/nacional/noticia-condenados-casi-100000-hombres-violencia-genero-tres-anos-medio-20090421214004.html>

Fisher, R. P., y Geiselman, R. E. (1992). *Memory-enhancing techniques for investigative interview*. Springfield: Charles C. Thomas.

Foa, E. B., Riggs, D. S., Daneu, C. V., y Rothbaum, B. O. (1993). Reliability and validity of a brief instrument for assessing posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress, 6*, 459-473.

Hastie, R., Penrod, S. D., y Pennington, N. (1986). *La institución del jurado en Estados Unidos. Sus intimidades*. Madrid: Cívitas (Orig. 1983).

Heaton, R. K., Smith, H. H., Lehman, R. A. W., y Vogt, A. T. (1978). Prospects for faking believable deficits on neuropsychological testing. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 892-900.

Jiménez, F., Sánchez, G., y Tobón, C. (2009). A social desirability scale for the MMPI-2. Which of the two: Wiggins (WSD) or Edwards (ESD)? *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 1*, 147-163.

Jones, S. E. (1987). Judge- versus attorney-conducted voir dire: An empirical investigation of juror candor. *Law and Human Behavior, 11*, 131-146.

Kelley, H. H., y Stahelski, A. J. (1970). Social interaction basis of cooperators' and competitors' beliefs about others. *Journal of Personality and Social Psychology, 16*, 66-91.

Landry, K. L., y Brigham, J. C. (1992). The effect of training in criteria-based content analysis on the ability to detect deception in adults. *Law and Human Behavior, 16*, 663-676.

Mikkelsen, E., Guthel, T., y Emens, M. (1992). False sexual abuse allegations by children and adolescents: Contextual factors and clinical subtypes. *American Journal of Psychotherapy, 55*, 556-570.

Miller, H., y Cartledge, N. (1972). Simulation and malingering after injuries to the brain and spinal cord. *Lancet, 1*, 580-585.

Milner, J. S., y Crouch, J. L. (2004). El perfil del niño víctima de violencia. En J. Sanmartín (Coord.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 195-203). Barcelona: Ariel.

Ministerio de Igualdad (2008). *Evaluación de la aplicación de la ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género*. [Documento WWW]. URL http://www.migualdad.es/noticias/pdf/informe_ejecutivo-14_julio_2008def.pdf

Miranda v. Arizona, 384 U.S. 436 (1966).

Montalbán, I. (2009). *Comunicado de la presidenta del observatorio contra la violencia doméstica y de género*. Documento <http://www.poderjudicial.es/eversuite/GetDoc?DBName=dPortal&UniqueKeyValue=150999&Download=false&ShowPath=false>

O'Donnell, M. L., Creamer, M., Bryant, R. A., Schnyder, U., y Shalev, A. (2006). Posttraumatic disorders following injury: Assessment and other methodological considerations. En G. Young, A. W. Kane, y K. Nicholson (Eds.), *Psychological knowledge in courts. PTSD, pain and TBI* (pp. 70-84). New York: Springer.

Porter, S., y Yuille, J. C. (1996). The language of deceit: An investigation of the verbal clues in the interrogation context. *Law and Human Behavior, 20*(4), 443-458.

Raskin, D. C. y Steller, M. (1989). Assessing credibility of allegations of child sexual abuse: Polygraph examinations and statement analysis. En H. Wegener, F. Lösel y J. Haisch (Eds.), *Criminal behaviour and the justice system: Psychological perspectives* (pp. 290-302). Heidelberg: Springer-Verlag

Rogers, R. (1997a). Introduction. En R. Rogers (Ed.), *Clinical assessment of malingering and deception* (pp. 1-19). New York: Guilford Press.

Rogers, R. (1997b). Structured interview and dissimulation. En Rogers (Ed.), *Clinical assessment of malingering and deception* (pp. 301-327). New York: Guilford Press.

Ruby, C. L., y Brigham, J. C. (1997). The usefulness of the criteria-based content analysis technique in distinguishing between truthful and fabricated allegations: a critical review. *Psychology, Public Policy, and Law, 3*, 705-737.

Seijo, A. (2007). *Asignación de credibilidad a los testimonios: Un estudio de las decisiones judiciales*. Trabajo Tutelado de Tercer Ciclo, Universidad de Santiago de Compostela.

- Spitzer, R. L., Williams, J. B., Gibbon, M., y First, M. B. (1995). *Structured clinical interview for DSM-IV*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Spörer, S. L. (1997). The less travelled road to truth: Verbal cues in deception detection in accounts of fabricated and self-experienced events. *Applied Cognitive Psychology*, 11, 373-397.
- Steller, M., y Köhnken, G. (1994). Análisis de declaraciones basados en criterios. En D. C. Raskin (Ed.), *Métodos psicológicos en la investigación y pruebas criminales* (pp. 217-245). Bilbao: Desclee de Brouwer (Orig. 1989).
- Suárez, A. (2005). *Análise de sentenzas xudiciais en casos de malos tratos a mulleres: Na pescuda da motivación da non culpabilidade*. Santiago de Compostela: Servicio Galego de Igualdade.
- Taylor, S. E., y Koch, W. J. (1995). Anxiety disorders due to motor vehicle accidents: Nature and treatment. *Clinical Psychology Review*, 15, 721-738.
- Tversky, A. (1977). Features of similarity. *Psychological Review*, 84, 327-352.
- Undeutsch, U. (1967). Beurteilung der glaubhaftigkeit von zeugenaussagen. En U. Undeutsch (Ed.), *Handbuch der psychologie, Vol. II: Forensische psychologie* (pp. 26-181). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Undeutsch, U. (1988). The development of statement reality analysis. En J. Yuille (Ed.), *Credibility assessment* (pp. 101-119). Dordrecht: Kluwer.
- United Nations (1988). *Committee on crime prevention and control. Report on the tenth session*. Viena: United Nations Publications.
- Vallejo-Pareja, M. (1998). *Avances en modificación y terapia de conducta: Técnicas de intervención*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Vilariño, M. (2007). *En busca de criterios de realidad en casos de violencia de género*. Memoria de Licenciatura.
- Vilariño, M., Fariña, F., y Arce, R. (2009). Discriminating real victims from feigners of psychological injury in gender violence: validating a protocol for forensic settings. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1, 221-243.
- Vrij, A., Edward, K., Roberts, K. P., y Bull, R. (1999, julio). *Detecting deceit via criteria based content analysis, reality monitoring and analysis of non verbal behavior*. The First Joint Meeting of the American Psychology-Law Society and the European Association of Psychology and Law, Dublín.
- Weick, K. E. (1985). Systematic observational methods. En G. Lindzey, y E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (vol. 1, pp. 567-634). Hillsdale, NJ: LEA.
- Wicker, A. W. (1975). A application of a multiple-trait-multimethod logic to the reliability of observational records. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 575-579.
- Youngjohn, J. R. (1991). Malingering of neuropsychological impairment: An assessment strategy. *A Journal for the Expert Witness, the Trial Attorney, the Trial Judge*, 4, 29-32.
- Zaparniuk, J., Yuille, J. C., y Taylor, S. (1995). Assessing the credibility of true and false statements. *International Journal of Law and Psychiatry*, 18, 343-352.

Fecha de recepción: 24/02/2010
 Fecha de aceptación: 14/05/2010

Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja

Victoria A. Ferrer Pérez

Grupo de investigación "Estudios de género". Universitat de les Illes Balears.

E-mail: victoria.ferrer@uib.es

resumen/abstract:

La violencia contra las mujeres, en general y en la pareja en particular, es actualmente reconocida por los principales organismos internacionales como un grave problema social y de salud.

En este marco, desde diferentes disciplinas se vienen abordando aquellas cuestiones que pueden contribuir a la comprensión de este problema con objeto de lograr su prevención y, en último término, su erradicación. Concretamente, este trabajo analiza las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja desde una doble perspectiva. En primer término, desde una perspectiva social, se analiza la percepción social de este problema en nuestro entorno y sus posibles repercusiones. En segundo lugar, desde una perspectiva individual, se analiza el efecto de una relación de maltrato sobre las creencias y actitudes de quienes lo padecen y su posible papel explicativo para la permanencia en ella; y también el papel de las creencias y actitudes del agresor como un posible factor causal en la ocurrencia de esta violencia.

Violence against women in general and particularly in the couple is now recognized by leading international organizations as a serious social and health problem.

In this context, from different disciplines are being addressed those issues that can contribute to the understanding of this problem in order to ensure its prevention and ultimately eradication.

Specifically, this paper examines the beliefs and attitudes about violence against women in the couple from two perspectives. Firstly, from a social perspective, it examines the social perception of this problem in our social environment and its possible impact. Secondly, from an individual perspective, it examines the effect of an abusive relationship about the beliefs and attitudes of its sufferers and their possible explanatory role to stay in it, and also the role of beliefs and attitudes of the perpetrator as a possible causal factor in the occurrence of this violence.

palabras clave/keywords:

Violencia contra las mujeres; actitudes; creencias; percepción social.

Domestic violence, attitudes, beliefs, social perception.

Introducción

La violencia contra las mujeres en la pareja¹ constituye un grave problema social y de salud, reconocido como tal por diferentes organismos internacionales (OMS, UNIFEM,...) y por gobiernos de cada vez más países. En base a ello se han venido multiplicando en los últimos decenios las recomendaciones de proporcionar una respuesta global a esta violencia incluyendo entre ellas, por ejemplo, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación sobre la mujer de 1979; la Declaración de Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia sobre la Mujer de 1993; la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer de 1995; la Resolución WHA49.25 de la Organización Mundial de la Salud de 1996; el informe del Parlamento Europeo de 1997; la Resolución de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas de 1997 o la Declaración de 1999 como Año Europeo de Lucha Contra la Violencia de Género. En este marco, la LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género recoge y traslada a nuestro país estas recomendaciones.

En la exposición de motivos de dicha ley se incluyen afirmaciones como las siguientes:

¹ La legislación española reserva el término "violencia de género" para referirse a "aquella violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia" (Art. 1.1 de la LO 1/2004). Sin embargo, en la mayoría de documentos internacionales se emplea el término "violencia contra las mujeres" o "violencia de género" para referirse a cualquier forma de violencia ejercida contra las mujeres por el mero hecho de serlo. En este trabajo se emplearán como sinónimos las denominaciones de "violencia de género" y "violencia contra las mujeres en la pareja".

"La violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión.

...

En la realidad española, las agresiones sobre las mujeres tienen una especial incidencia, existiendo hoy una mayor conciencia que en épocas anteriores sobre ésta, gracias, en buena medida, al esfuerzo realizado por las organizaciones de mujeres en su lucha contra todas las formas de violencia de género. Ya no es un «delito invisible», sino que produce un rechazo colectivo y una evidente alarma social".

Así pues, ya desde su presentación esta ley pone de relieve, como lo hicieran antes las diferentes recomendaciones citadas, tanto el carácter estructural (y no individual) de esta violencia, como su consideración de problema social (y no privado).

En este marco, se considera relevante abordar el análisis de las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja, desde una doble perspectiva, social e individual.

Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: la perspectiva social

La consideración social de lo que es y significa la violencia contra las mujeres en la pareja se ha modificando sustancialmente a

lo largo del tiempo, pasando de entenderla como una cuestión privada a conceptualizarla como un problema social. En este largo proceso de denuncia, discusión, visibilización y sensibilización social ha tenido mucho que ver el movimiento feminista y los grupos de mujeres. El análisis detallado de este proceso ha sido abordado en diversos trabajos (Bosch y Ferrer, 2000; De Miguel, 2005, 2008; Ferrer y Bosch, 2006).

Igualmente, en otro lugar analizamos los mitos sobre la violencia contra las mujeres en la pareja y la evidencia científica disponible que los refuta total o parcialmente (Bosch y Ferrer, 2002) y las creencias imperantes en nuestro entorno sobre el tema (Ferrer, Bosch, Ramis y Navarro, 2005). Recordaremos aquí algunas de estas cuestiones.

Uno de los primeros ejemplos de encuesta sociológica destinados a recabar información sobre creencias y actitudes de la población general sobre este tema lo hallamos en el Eurobarómetro *“La opinión de los/as europeos/as sobre la violencia doméstica de la que son víctimas las mujeres”*, realizado a petición de la Comisión Europea en 1999. Concretamente, entre marzo y mayo de ese año se realizó una encuesta sobre una muestra representativa de ciudadanos/as residentes en los entonces 15 países de la Unión Europea entrevistando a una media de unas 1000 personas en cada uno de ellos. En total, se entrevistó a 16.179 personas de 15 ó más años y se analizaron, diversas cuestiones de las cuales en este trabajo destacaremos aquellas relativas a la aceptabilidad de esta violencia, a su gravedad, frecuencia y causas percibidas, revisando los resultados que se obtuvieron a nivel global (desagregados por sexo) y para el caso de España (disponibles sólo de modo global y

no desagregados por sexo). Cabe remarcar que trabajos como el de Gracia y Herrero (2005) ha profundizado en el análisis y explotación de algunos de estos datos.

Por otra parte, con objeto de ofrecer una visión más completa y actualizada de la situación en nuestro país se presentarán también datos correspondientes a diferentes Barómetros de Opinión del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) que incluyen información sobre esta cuestión (CIS, 2001, 2002, 2004a, 2004b, 2005). En ellos se analizan cuestiones similares a las revisadas por el Eurobarómetro a partir de entrevistas realizadas a muestras representativas (de unas 2.500 personas en cada caso) de población española. Cabe remarcar que los informes disponibles para estas encuestas no ofrecen, en general, los datos desagregados por sexo.

En cuanto a la aceptabilidad de la violencia contra las mujeres en la pareja (Tabla 1), tal y como recuerdan Villavicencio y Batista (1992), trabajos como los de Stark y McEvoy (1970) o Genteman habían detectado que en torno a un 20% de la población aprobaba que un hombre abofeteara a su cónyuge o pareja en ciertas circunstancias. En el Eurobarómetro se aprecia una modificación sustancial en esta valoración ya que, de forma mayoritaria las personas entrevistadas (más del 60%) consideran que esta forma de violencia es inaceptable en todas las circunstancias y siempre punible por ley; menos del 1% la considera como aceptable en todas las circunstancias; algo más de un 2% como aceptable en ciertas circunstancias, siendo estos porcentajes más elevados entre los varones (0'8% y 3'0% respectivamente) que entre las mujeres (0'6% y 1'6% respectivamente); y algo, más de un 30% de la población de la Unión

Europea y del 20% de la población española consideró que aunque esta forma de violencia era siempre inaceptable, no siempre era punible por ley.

Los datos ofrecidos por las encuestas del CIS (2001, 2004, 2005) en las que se incluye esta cuestión muestran un descenso entre quienes consideran esta forma de violencia como aceptable en determinadas circunstancias (porcentaje que se reduce a menos de la mitad entre los tres momentos analizados). Por lo demás, las posibilidades de respuesta incorporan la categoría de

totalmente inaceptable aunque sin diferenciar el matiz de punible o no. El porcentaje de personas que consideran esta violencia como inaceptable aumenta de 2001 a 2004 y desciende de nuevo en 2005.

Cabe, en cualquier caso, señalar que, según estos datos, en España más del 90% de la población valoraría esta violencia como totalmente inaceptable. Lamentablemente estos resultados no se ofrecen desagregados por sexo, ni diferencian si se valoraba como un comportamiento punible o no.

Tabla 1. En qué medida se considera aceptable la violencia contra las mujeres en la pareja

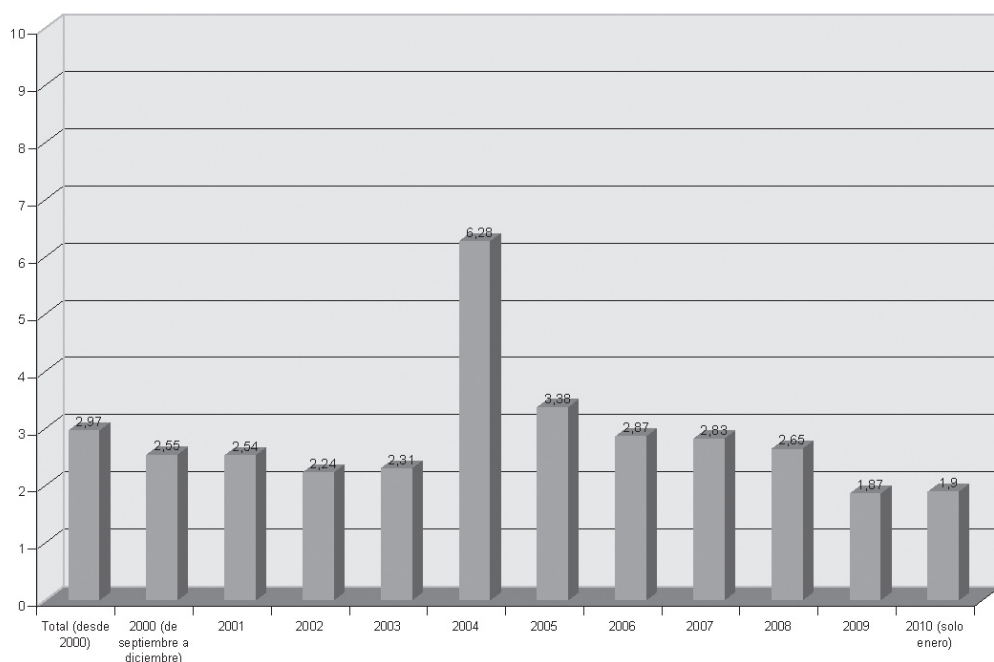
	Stark y McEvoy (1970)	Genteman (1984)	EB UE	EB: UE Varones1	EB: UE Mujeres	EB: España	CIS 2001	CIS 2004	CIS 2005
Aceptable en todas las circunstancias	-	-	0'7%	0'8%	0'6%	0'8%	0'3%	-	-
Aceptable en ciertas circunstancias	24% varones 17% mujeres	19%	2'3%	3'0%	1'6%	0'4%	2'4%	2'0%	1'0%
Inaceptable en todas las circunstancias pero no siempre punible por ley	-	-	33'2%	34'2%	30'3%	23'7%	-	-	-
Inaceptable en toda circunstancia y siempre punible por ley	-	-	62'4%	59'2%	65'4%	73'4%	-	-	-
Totalmente inaceptable	-	-	-	-	-	-	95'8%	97%	91'7%
Algo inevitable que siempre ha existido	-	-	-	-	-	-	-	-	5'4%

EB: Eurobarómetro (Comisión Europea, 1999)

Otro indicio sobre la sensibilización social hacia este problema lo aporta el hecho de que desde septiembre de 2000 la violencia contra las mujeres aparece en los Barómetros del CIS como uno de los tres problemas que más preocupan a la población española, si bien en una baja proporción (que oscila entre un 1'3% en septiembre de 2000 y un 11'7% en marzo de 2004). En la gráfica siguiente podemos ver el promedio anual del porcentaje de personas que así lo considera. Cabe remarcar, en este sentido, que ese

porcentaje se mantiene estable entre 2000 y 2003, aumenta considerablemente en 2004, coincidiendo con el debate de la *LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, y decrece sistemáticamente desde 2005 hasta enero de 2010, último Barómetro disponible hasta la fecha, lo que podría interpretarse como un preocupante descenso de la sensibilidad de la opinión pública en relación con esta cuestión.

Gráfica 1. Promedio anual del porcentaje de personas que consideran la violencia contra las mujeres como uno de los tres problemas más importantes en España.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CIS.

Por lo que se refiere a la gravedad de las diferentes formas de violencia, diversos trabajos realizados en nuestro país en la década de 1990 (Altarriba, 1992; Haimovich,

1990) ya indicaban que la violencia contra las mujeres (y, especialmente, la violencia física) era considerada mayoritariamente como grave.

Los resultados del Eurobarómetro mostraron que, tanto para el conjunto de personas entrevistadas, como para los varones, las mujeres y la población española, todas las formas de violencia contra las mujeres en la pareja eran consideradas como muy graves por una amplia mayoría (Tabla 2), siendo la violencia sexual y física las que suscitaban un mayor grado de acuerdo en este sentido. En todos los casos el mayor porcentaje en valoración de gravedad corresponde a la población española, seguida por la población europea femenina.

Por su parte, los datos del CIS muestran un panorama algo diferente. Así, la forma de violencia considerada como muy grave por un mayor porcentaje de personas es, en este caso, la violencia física y, en general el porcentaje de quienes consideraron muy grave cada una de las formas de violencia disminuye de forma importante (entre un 7% y un 20% según los casos) en relación con los datos del Eurobarómetro para España.

En general, puede decirse que la información disponible señala que para una amplia mayoría de población europea y española todas las formas de violencia contra las mujeres en la pareja son muy graves, particularmente, la violencia física y la violencia sexual.

Por lo que se refiere a la extensión del problema, tanto los datos procedentes del Eurobarómetro como los del CIS coinciden en señalar que la población entrevistada considera mayoritariamente que la violencia contra las mujeres en la pareja es un fenómeno bastante frecuente. Cabe remarcar que tanto la población española como la población europea femenina tendían a considerar esta violencia como más frecuente por comparación con la población europea en su conjunto y masculina (Tabla 3).

En términos generales, la violencia en la pareja y las agresiones o malos tratos físicos son considerados como más frecuentes que la violencia sexual.

Por lo que se refiere a las causas de la violencia contra las mujeres en la pareja, la encuesta del CIS realizada en 1990 entre población general (Cruz y Cobo, 1991) detectó que las causas a las que se atribuían con mayor frecuencia los malos tratos a las mujeres eran el alcoholismo (91%), la falta de respeto (88%), los problemas psicológicos y mentales del agresor (86%), la educación y la cultura (78%), la prostitución (75%), el paro (72%), y la costumbre (56%). Ese mismo año, las causas de maltrato más citadas en la encuesta del Institut Català de la Dona (Altarriba, 1992) fueron las alteraciones psiquiátricas (73%), el alcoholismo (56%), los problemas económicos (39%), la drogadicción (39%), la falta de diálogo (35%) y los celos (30%). En definitiva, estos resultados señalaban que las características o comportamientos de los agresores (causas individuales) eran los factores considerados en mayor medida como responsables de este problema, muy por encima de los factores de tipo estructural.

Por su parte, el Eurobarómetro y el Barómetro del CIS de 2005 ofrecen información sobre aproximadamente los mismos factores causales y valorada del mismo modo por lo que permiten establecer una comparación entre dos momentos temporales distintos. Un primer vistazo a ambos resultados (Tabla 4) nos indica que el orden en que se consideran dichas causas es muy similar, si bien hay algunas diferencias remarcables.

Así, tanto para la población europea como para la española y en los dos momentos

Tabla 2. Gravedad de las diferentes formas de violencia contra las mujeres en la pareja.

	Nada graves	Poco graves	Bastante graves	Muy graves	Ns/Nc
Violencia sexual					
EB: UE	0'1%	0'8%	7'9%	90'1%	1'0%
EB: Varones	0'2%	1'1%	9'1%	88'3%	1'1%
EB: Mujeres	0'1%	0'5%	6'7%	91'7%	0'9%
EB: España	-	0'2%	7'0%	92'4%	0'4%
CIS 2001	0'2%	1'2%	21'4%	75'7%	1'5%
CIS 2004	-	1'0%	21'0%	76'0%	1'0%
Violencia física					
EB: UE	0'1%	0'9%	11'5%	86'6%	0'9%
EB: Varones	0'1%	1'3%	13'2%	84'4%	0'9%
EB: Mujeres	-	0'5%	9'9%	88'8%	0'8%
EB: España	-	0'3%	8'0%	91'4%	0'2%
CIS 2001	-	0'8%	21'5%	77'2%	0'5%
CIS 2004	-	1'0%	21'0%	78'0%	-
Violencia psicológica					
EB: UE	0'3%	3'9%	29'1%	64'8%	1'8%
EB: Varones	0'5%	5'6%	31'5%	60'6%	1'8%
EB: Mujeres	0'1%	2'3%	26'9%	68'7%	1'9%
EB: España	-	1'7%	20'7%	76'3%	1'3%
CIS 2001	0'1%	1'8%	26'8%	69'7%	1'6%
CIS 2004	-	2'0%	26'0%	71'0%	10'0%
Restricciones de libertad					
EB: UE	0'8%	5'4%	28'0%	63'7%	2'0%
EB: Varones	1'0%	6'7%	30'2%	59'8%	2'2%
EB: Mujeres	0'6%	4'2%	26'0%	67'3%	1'8%
EB: España	0'1%	2'2%	17'6%	78'4%	1'6%
CIS 2001	0'4%	3'3%	29'7%	64'4%	2'3%
CIS 2004	1'0%	5'0%	28'0%	64'0%	2'0%
Amenazas de violencia					
EB: UE	0'5%	5'6%	34'9%	57'7%	1'2%
EB: Varones	0'9%	7'3%	37'6%	52'9%	1'2%
EB: Mujeres	0'2%	4'0%	32'3%	62'2%	1'2%
EB: España	0'3%	2'8%	27'3%	68'9%	0'6%
CIS 2001	0'3%	9'4%	40'0%	49'1%	1'1%
CIS 2004	1'0%	8'0%	38'0%	53'0%	-

Tabla 3. Frecuencia percibida de la violencia contra las mujeres en la pareja

	Nada frecuente	Poco frecuente	Bastante frecuente	Muy frecuente	Ns/Nc
Violencia en la pareja					
EB: UE	1'1%	18'3%	49'5%	24'0%	6'9%
EB: Varones	1'1%	23'2%	47'6%	20'9%	7'1%
EB: Mujeres	1'0%	13'8%	51'4%	26'9%	6'7%
EB: España	0'5%	13'5%	54'4%	27'9%	3'7%
CIS 2001	0'5%	9'6%	50'2%	37'6%	2'0%
CIS 2002	0'5%	9'5%	51'9%	34'7%	3'3%
CIS 2005	2'0%	7'3%	49'8%	41'1%	2'0%
Agresiones o malos tratos físicos					
CIS 2001	0'6%	21'5%	54'0%	19'8%	4'0%
CIS 2002	1'2%	24'9%	56'0%	12'9%	5'0%
CIS 2004	3'0%	23'0%	56'0%	17'0%	3'0%
Abusos sexuales					
CIS 2001	2'3%	30'8%	41'2%	12'8%	12'6%
CIS 2002	4'4%	38'9%	33'2%	5'1%	18'4%
CIS 2004	3'0%	38'0%	36'0%	9'0%	13'0%

temporales analizados, los factores considerados como causales por un mayor porcentaje de población fueron, por este orden: el alcoholismo, las toxicomanías y la enfermedad mental, si bien los porcentajes de población que así lo consideraban habían descendido considerablemente entre 1999 y 2005. Algo similar ocurría con otros posibles factores causales (como el paro, la pobreza o exclusión social, el modo en que está repartido el poder entre los sexos, el bajo nivel educativo, o las creencias religiosas), factores todos ellos que en 1999 eran considerados por la población espa-

ñola como causa de la violencia en mayor medida que por la población europea pero cuya consideración como factor causal descendió (en algunos casos casi en 20 puntos) en 2005. Por el contrario, factores como haber sido uno mismo víctima de la violencia aumentaron su consideración como causa, mientras que otros, como el papel de los medios de comunicación, no sufrieron modificaciones en su consideración.

Entre las causas consideradas en el Eurobarómetro (pero no en la encuesta del CIS de 2005) estarían la predisposición genéti-

ca para la práctica de la violencia, el modo en que las mujeres son consideradas por los hombres o el comportamiento provocador de las mujeres (considerado este último por más del 46% de población europea y casi el 40% de población española como causa de la violencia contra ellas).

Como novedad, la encuesta del CIS en 2005 incluye las crisis de pareja y los problemas derivados de separaciones y divorcios (obligaciones de pagar a un ex – cónyuge, custodia de los/as hijos/as,...), considerada por casi el 83% de población entrevistada como causa de esta violencia.

Tabla 4. Causas de la violencia contra las mujeres en la pareja.

Causa	EB Europa	EB España	CIS 2005
Alcoholismo	96'2%	98'5%	89'3%
Toxicomanías	93'7%	98'2%	89'1%
Problemas psicológicos o mentales	-	-	89'3%
Paro	78'5%	83'2%	66'2%
Pobreza y exclusión social	74'6%	79'4%	55'6%
Haber sido uno mismo víctima	73'2%	77'1%	79'3%
Predisposición genética a la práctica de la violencia	64'2%	72'5%	-
Modo en que las mujeres son consideradas por los hombres	63'9%	63'7%	-
Modo en que el poder está repartido entre los sexos	59'0%	62'8%	55'0%
Bajo nivel educativo	57'1%	69'5%	59'7%
Medios de comunicación	48'6%	58'5%	54'5%
Creencias religiosas	47'0%	47'3%	36'7%
Comportamiento provocador de las mujeres	46'1%	39'7%	-
Crisis de pareja	-	-	82'9%

En 2001 y 2002 el CIS realizó sendas encuestas en las que incluyó también un análisis de posibles factores causales de esta violencia pero, como podemos ver en la tabla siguiente (Tabla 5) ni las causas estudiadas ni la escala de respuesta son

comparables a las descritas anteriormente. Los resultados de estos trabajos mostraron que también el consumo de alcohol y drogas eran las causas consideradas como responsables esta violencia por un mayor porcentaje de población. A continuación

aparecían factores como los problemas de salud mental de los agresores, los celos o el sentimiento de posesión.

En definitiva, de los diversos ejemplos analizados cabe concluir que en la percepción de social de las causas de la violencia contra las mujeres en la pareja continúan teniendo un peso considerable los factores de tipo individual, si bien parecen ir ganando peso los factores de tipo social así como la consideración de que son muchos y diversos los elementos que subyacen a esta violencia.

Una última cuestión a señalar en cuanto a la dimensión social de las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja es que casi toda la investigación sobre el tema ha señalado la existencia de un efecto del género (Flood y Pease, 2009; Nayak, Byrne, Martin y Abraham, 2003).

Concretamente, se observa una mayor tendencia de los varones a culpar a las mujeres víctimas por la violencia sufrida y de las mujeres a atribuir la responsabilidad de los acontecimientos al maltratador y a considerar los incidentes violentos como más graves (Locke y Richman, 1999; Harris y Cook, 1994; Nayak et al., 2003; Pierce y Harris, 1993; Schuller, Smith y Olson, 1994). Igualmente, los varones tienden a ser más tolerantes (Saunders, Lynch, Grayson y Lynz, 1987; Valor-Segura, Expósito y Moya, 2008), a aprobar el uso de la violencia contra sus parejas (Kalof y Wade, 1995; Markowitz, 2001), a justificarlo (Rani y Bonu, 2009) y a mostrarse de acuerdo con la existencia de privilegios masculinos (Yoshioka, DiNoia y Ullah, 2001) en mayor medida que las mujeres.

Este efecto ha sido detectado también en el mismo sentido en población adolescente

(Díaz-Aguado, 2003) y universitaria (Nabus y Jasinski, 2009).

Por otra parte, las creencias y actitudes hacia la violencia contra las mujeres están relacionadas con los valores básicos y con las creencias sobre las mujeres y su papel subordinado frente al varón. Así, se ha observado que la culpabilización de la víctima y la presencia de mitos sobre la violencia de género están relacionados con las creencias sobre los roles tradiciones y la restricción de los derechos de las mujeres y con el apoyo a la dominación masculina (Anderson y Cummings, 1993; Costin y Schwartz, 1987; Szymanski, Deevlin, Chrisler y Vyse, 1993).

Otros trabajos han mostrado igualmente el efecto de variables como la edad o la cultura sobre estas creencias (Flood y Pease, 2009; Rani y Bonu, 2009).

En definitiva, los datos de los que disponemos parecen sugerir la existencia de una evolución en la percepción social de la violencia contra las mujeres en la pareja en nuestro país tendente hacia una mayor sensibilización en relación a la inaceptabilidad, la gravedad y la extensión del problema y también hacia sus causas. Sin embargo, estos datos no deben enmascarar el hecho de que aún persisten ciertos mitos que se hacen particularmente visibles en lo relativo al análisis de las causas del problema.

Por otra parte, en los últimos tiempos parecen haberse desarrollado nuevos mitos al hilo de las nuevas realidades (Lorente, 2009). Así, por ejemplo, y a pesar de que la evidencia disponible indica lo contrario, como muestra, por ejemplo, el *Estudio sobre la aplicación de la ley integral contra la violencia de género por las audiencias provinciales* (Grupo de Expertos y Expertas en

Tabla 5. Causas que influyen en la violencia contra las mujeres en la pareja.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Abuso del alcohol					
CIS 2001	0'4%	2'5%	36'0%	59'8%	1'3%
CIS 2002	0'8%	3'5%	41'0%	53'4%	1'2%
Consumo de drogas					
CIS 2001	0'4%	3'0%	33'2%	61'5%	1'9%
CIS 2002	0'8%	4'7%	39'8%	52'7%	2'0%
Problemas psicológicos o mentales					
CIS 2001	0'7%	4'8%	45'8%	44'9%	4'0%
CIS 2002	1'2%	8'6%	50'9%	35'0%	4'3%
Celos					
CIS 2001	1'0%	7'5%	44'0%	43'8%	3'6%
Sentido de posesión					
CIS 2001	0'6%	7'2%	44'1%	43'1%	5'0%
Machismo					
CIS 2001	1'0%	7'8%	40'5%	46'5%	4'2%
Haber sufrido malos tratos físicos o sexuales					
CIS 2001	1'9%	9'7%	49'1%	34'1%	5'2%
CIS 2002	2'9%	10'3%	52'3%	27'9%	6'6%
Paro					
CIS 2001	4'1%	25'1%	47'4%	20'8%	2'6%
CIS 2002	6'1%	25'7%	48'1%	16'9%	3'3%
Pobreza					
CIS 2001	6'0%	24'9%	44'0%	22'3%	2'8%
CIS 2002	6'4%	26'4%	44'8%	19'7%	2'6%
Bajo nivel cultural					
CIS 2001	5'85	24'7%	44'9%	20'6%	3'9%
CIS 2002	8'2%	27'7%	43'5%	16'6%	4'0%
Violencia de películas y series emitidas en tv					
CIS 2001	5'8%	26'4%	41'0%	23'2%	3'7%
CIS 2002	7'2%	27'7%	42'5%	19'3%	3'3%
Otras					
CIS 2001	1'5%	0'3%	4'2%	8'9%	85'1%

Violencia Doméstica y de Género del CGPJ, 2009), parece estar instalándose en ciertos sectores sociales la creencia en la existencia de un elevado porcentaje de denuncias falsas por violencia de género. En este sentido, cabe estar expectante no sólo para conocer estas nuevas realidades si no también para, en su caso, realizar las necesarias campañas de sensibilización que procuren una visión ajustada y veraz de esta realidad al conjunto de la ciudadanía. Este tipo de actuaciones tienen repercusión en un doble sentido ya que no sólo facilitan el apoyo social hacia quienes están padeciendo esta violencia (facilitando la denuncia, el acompañamiento,...) si no que contribuyen a la prevención de su ocurrencia futura.

Igualmente, de los datos disponibles, y particularmente del llamado “efecto de género” se desprende que la sensibilización de la población masculina y femenina en torno a la violencia contra las mujeres en la pareja no es similar y que es necesario aún mucho trabajo en este sentido, muy especialmente, tendente a sensibilizar y/o desmontar mitos o creencias erróneas entre la población masculina que aún las manifiesta en mayor medida (que la población femenina).

El llamado Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género, desarrollado en cumplimiento del artículo 3 de LO 1/2004 y aprobado en Consejo de Ministros el 15-12-06 para el período 2007-2008 es un ejemplo de posibles actuaciones destinadas a mejorar esta sensibilización.

Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: la perspectiva individual

Tal y como avanzamos al inicio de este trabajo, la otra perspectiva desde la cual cabe

analizar las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja es la perspectiva individual.

En este sentido, se ha considerado relevante hacer una mención tanto a lo que serían las creencias y actitudes de las mujeres agredidas como a las de los agresores.

Por lo que se refiere a las mujeres que han padecido violencia en el marco de una relación de pareja, cabe recordar que para comprender su permanencia en este tipo de relación de pareja (violenta) se ha recurrido a diferentes explicaciones (características psicológicas y/o de personalidad de la mujer, indefensión aprendida, síndrome de mujer maltratada,...). Una de ellas es la aplicación del llamado “Síndrome de Estocolmo” a estos casos.

Así, al describir los trastornos de salud que pueden llegar a padecer las mujeres maltratadas, Graciela Ferreira (1995) señaló como uno de ellos el llamado Síndrome de Estocolmo.

Posteriormente, Andrés Montero (2000a, 2000b) aplicó al ámbito de la violencia contra las mujeres en la pareja el modelo teórico que había desarrollado para el Síndrome de Estocolmo Doméstico clásico, dando lugar al denominado Síndrome de Adaptación Paradójica a la Violencia Doméstica (SAPVD) (Montero, 2001) que podría describirse como un vínculo interpersonal de protección que se construye entre las mujeres víctimas de maltrato y sus maltratadores en el marco de un ambiente traumático y en el que los estímulos están reducidos, a través de la inducción en la víctima de un modelo mental.

El SAPVD se desarrollaría en cuatro etapas: a) En la fase desencadenante ocurrirían las primeras palizas que romperían el espa-

cio de seguridad previamente construido por la pareja en su relación afectiva y esta ruptura llevaría a la víctima a un estado de desorientación, a una pérdida de referentes y a reacciones de estrés con tendencia a la cronificación e incluso a la depresión; b) En la fase de reorientación, la víctima buscaría nuevos referentes de futuro y trataría de reordenar sus esquemas cognitivos en base al principio de congruencia actitudinal, intentando evitar la disonancia entre su conducta de elección, su compromiso con la pareja y la realidad traumática que está viviendo. La víctima se autoinculparía de la situación y entraría en un estado de indefensión y de resistencia pasiva; c) Se llegaría así a una fase de afrontamiento donde la víctima asumiría el modelo mental de su cónyuge y buscaría formas de proteger su integridad psicológica, tratando de manejar la situación traumática fuera del contexto doméstico de la pareja; d) En esta última fase de adaptación la víctima proyectaría la culpa de la situación hacia el exterior, hacia otras personas con lo que se consolidaría el síndrome mediante un proceso de identificación con el modelo mental explicativo del cónyuge.

Desde esta perspectiva explicativa el SAPVD podría ser el responsable del efecto paradójico encontrado en muchas mujeres que sufren maltrato y según el cual las víctimas modifican sus creencias y actitudes y defienden a sus maltratadores como si la conducta agresiva que tienen hacia ellas fuera el producto de una sociedad injusta y los maltratadores fueran víctimas de un entorno que los empujara a ser violentos.

En definitiva, se considera importante poner de relieve explicaciones como ésta que ayuden a interpretar las creencias y actitudes manifestadas por las mujeres que han

sido agredidas. De ese modo no sólo se logrará un mayor nivel de comprensión del problema y, sobre todo, del estado en que se encuentran quienes lo han padecido, que favorezca la intervención psicológica, sino que también se evitarán interpretaciones equívocas sobre las mujeres y su conducta que podrían contribuir a alimentar ciertos mitos al respecto (como el del masoquismo), que aún es posible detectar, por ejemplo, en ciertas informaciones periodísticas sobre el tema.

Por su parte, las creencias y actitudes de los agresores han sido consideradas como un posible factor causal en los modelos explicativos más recientes para esta forma de violencia.

Tal y como se expuso en un trabajo anterior sobre el tema (Bosch y Ferrer, 2002), entre los primeros modelos que se formularon para explicar la violencia contra las mujeres en la pareja estaban las teorías psicológicas que buscaban la causa del maltrato en factores individuales, bien fueran del maltratador, bien de la mujer maltratada. Estos planteamientos tienen su origen en trabajos publicados en la década de 1960 que consideraban los malos tratos como producto de la enfermedad o el desorden psicológico, tanto de la víctima como del abusador. Sin embargo, la evidencia disponible indica que, aunque éstos puedan ser factores presentes en ciertos casos, no constituyen una causa necesaria ni suficiente para la ocurrencia del maltrato y, por ello, estos modelos son hoy día considerados como potenciales fuentes de error en tanto en cuanto alimentan los mitos sobre el tema.

Posteriormente, se desarrollaron abordajes de tipo sociológico para explicar la violencia contra las mujeres en la pareja entre los que estarían dos perspectivas opuestas, la

de la violencia o el conflicto familiar, que entiende que esta violencia es cometida por igual por hombres y mujeres y constituye un producto cultural derivado de factores sociales organizacionales relacionados con la crisis de la institución familiar y la perspectiva feminista que la considera como un producto de los valores culturales patriarcales.

Pero, como ya señaló Lori Heise (1997) para referirse a la violencia contra las mujeres en su conjunto, éste

“es un fenómeno muy complejo, profundamente arraigado en las relaciones de poder basadas en el género, la sexualidad, la propia identidad y las instituciones sociales. Cualquier estrategia para eliminar la violencia de género debe, por tanto, confrontar las creencias culturales y las estructuras sociales que la perpetúan” (p. 29).

Esta misma consideración es aplicable a la violencia contra las mujeres en la pareja y asumida por los modelos que actualmente se barajan para explicarla y entre los que predominan los denominados multicausales (Bosch y Ferrer, 2002). La característica común a todos ellos es que, aunque difieren en la importancia que asignan a los diferentes factores, consideran esta forma de violencia como un fenómeno complejo que sólo puede ser explicado a partir de la intervención de un conjunto de factores específicos en el contexto general de las desigualdades de poder en los niveles individual, grupal, nacional y mundial (ONU, 2006).

Entre estos modelos multicausales para explicar la ocurrencia de la violencia contra las mujeres en la pareja estaría, por ejemplo, el denominado modelo ecológico de

Lori Heise (1998). Esta autora argumenta que no hay un único factor que, por sí mismo, sea causante del maltrato sino que varios factores se combinan y aumentan la probabilidad de que un hombre determinado en un ambiente determinado ejerza violencia contra una mujer. Concretamente, según este modelo, en la génesis del maltrato se combinan los efectos de los factores descritos en la tabla siguiente, de modo que permiten predecir la probabilidad de sufrir abuso, que será mayor cuanto mayor sea el número de factores de riesgo presentes.

En definitiva, la característica distintiva de los modelos multicausales es que argumentan que varios factores se combinan y aumentan la probabilidad de ocurrencia de la violencia contra las mujeres en la pareja. Entre los factores que se incluyen en este tipo de modelos están las creencias y actitudes patriarcales y/o negativas de los maltratadores hacia las mujeres, barajándose pues una hipótesis causal que entronca con los modelos de orientación feminista y agrega, posteriormente, otros factores explicativos.

Así, desde esta perspectiva, se considera que la raíz del problema son las desigualdades sociales generadas por el sistema patriarcal imperante en nuestras sociedades y las creencias y actitudes misóginas que de él se derivan y que se reflejan en la familia y en la relación de pareja tradicional (Bosch y Ferrer, 2002; Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006). Factores individuales, como el alcoholismo, la enfermedad mental, la marginación social, el nivel socio-cultural bajo y otros argumentos que han venido siendo utilizados como explicación de la conducta violenta masculina serían posibles detonantes, pero no determinantes de la misma. Y otros factores, como la presencia de antece-

Tabla 6. Modelo multicausal de Lori Heise (1998).

TIPO	CARACTERÍSTICAS
a) Factores que actúan en el marco sociocultural, factores sociales, del medio económico y social	Normas que otorgan a los hombres control sobre el comportamiento de las mujeres. Aceptación de la violencia como forma de resolver conflictos. Noción de masculinidad ligada a la autoridad, el honor o la agresión. Roles rígidos basados en el género
b) Factores que actúan en el marco comunitario, comunidad o instituciones y estructuras sociales formales e informales	Pobreza, condición socioeconómica inferior o desempleo. Relación con compañeros delincuentes. Aislamiento de las mujeres. Falta de apoyo social
c) Factores que actúan en el marco familiar, relaciones o contexto inmediato donde el abuso tiene lugar	Conflictos matrimoniales. Control masculino de los bienes. Modo como se toman decisiones en la familia.
d) Factores que actúan en el ámbito individual, características individuales del perpetrador que influyen en su comportamiento	Ser hombre. Presenciar episodios de violencia matrimonial en la niñez. Padre ausente o que rechaza a sus hijos. Haber experimentado abuso en la niñez. Uso de alcohol.

dentes de violencia en la familia de origen, estrés, etc. serían factores coadyuvantes en el origen del problema.

Estos modelos multicausales, ampliamente considerados en documentos legales y declaraciones (como la Ley integral española o los informes ante la Comisión de Derechos de la Mujer del Parlamento Europeo de Olga Keltsova en 2002 o Maria Carlshamre en 2005) que analizan la violencia contra las mujeres en la pareja, comienzan también a ser incorporados a los trabajos empíricos sobre el tema.

En definitiva, actualmente comienza a haber un acuerdo generalizado en considerar que la violencia contra las mujeres es un fenómeno complejo que debe ser explicado a partir de modelos multicausales en los que deben jugar un papel clave factores como el sexismo, la ideología de género tradicional o las desigualdades sociales. Desde esta consideración, se hace imprescindible incorporar de modo claro y decidido estas cuestiones tanto a los programas de prevención de la violencia de género como a aquellos destinados a la intervención con

los maltratadores. En relación con esta última cuestión, cabe, por ejemplo, abrir una reflexión sobre temas como el modelo de tratamiento que puede resultar más adecuado, el tipo de técnicas a emplear, las claves para definir el éxito de las intervenciones o la duración de los seguimientos.

Se plantean pues nuevos retos e interrogantes que deberán ir siendo respondidos.

Referencias

- Altarriba, F.X. (1992). *Vivències silenciades. Estudi d'opinió sobre la victimització de les dones a Catalunya*. Barcelona: Institut Català de la Dona.
- Anderson, W.R. y Cummings, K. (1993). Women's acceptance of rape myths and their sexual experiences. *Journal of College Student Development*, 34, 53-57.
- Bosch, E. y Ferrer, V.A. (2000). La violencia de género: De cuestión privada a problema social. *Intervención Psicosocial*, 9(1), 7-19.
- Bosch, E. y Ferrer, V.A. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Madrid: Cátedra.
- Bosch, E., Ferrer, V.A. y Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Carlshamre, M. (2005). *Informe sobre la situación actual en la lucha contra la violencia ejercida contra las mujeres y futuras acciones (2004/2220(INI))*. Parlamento Europeo A6-0404/2005.
- CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) (2001). *La opinión en los barómetros de 2001: la violencia doméstica. Datos de opinión. Boletín 27. Estudio 2411*. Recuperado el 10 de abril de 2002, de www.cis.es/boletin/27/violencia.htm
- CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) (2002). *Violencia doméstica. Datos de opinión. Boletín 30. Estudio 2468*. Recuperado el 5 de abril de 2005, de www.cis.es/boletin/30/violencia.htm
- CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) (2004a). *Barómetro de febrero. Estudio 2556*. Recuperado el 14 de julio de 2004, de www.cis.es
- CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) (2004b). *Barómetro de junio*. Recuperado el 23 de julio de 2004, de www.cis.es
- CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) (2005). *Barómetro de marzo de 2005. Estudio 2597*. Recuperado el 19 de febrero de 2010, de www.cis.es
- Comisión Europea (1999). *L'opinion des europeens sur la violence domestique dont sont victimes les femmes*. Recuperado el 18 de octubre de 2007, de ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_127_fr.pdf
- Costin, F. y Schwartz, N. (1987). Beliefs about rape and women's social roles: a four nation study. *Journal of Interpersonal Violence*, 2, 46-56.
- Cruz, P. y Cobo, R. (1991). *Las mujeres españolas: lo privado y lo público*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De Miguel, A. (2005). La violencia de género: la construcción de un marco feminista de interpretación. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 231-248.
- De Miguel, A. (2008). La violencia contra las mujeres. Tres momentos en la construcción del marco feminista de interpretación. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 38, 129-137.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 23(84), 35-44.
- Ferreira, G. (1995). *Hombres violentos, mujeres maltratadas*. Buenos Aires: Sudamericana. 2ª edición.
- Ferrer, V.A. y Bosch, E. (2006). El papel del movimiento feminista en la consideración social de la violencia de contra las mujeres: el caso de España. *Revista Labrys*, 10.
- Ferrer, V.A., Bosch, E., Ramis, C. y Navarro C. (2005). La percepción de la violencia contra las mujeres en la pareja en estudiantes universitarios/as. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15(3), 61-82.
- Flood, M. y Pease, B. (2009). Factors influencing attitudes to violence against women. *Trauma, Violence & Abuse*, 10(2), 125-142.
- Genteman, K. (1984). Wife beating: Attitudes of a non-clinical population. *Victimology: An International Journal*, 9(1), 109-119.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). Acceptability of domestic violence against women in the European Union: a multilevel analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 123-129.
- Grupo de Expertos y Expertas en Violencia Doméstica y de género del CGPJ (Consejo General del Poder Judicial) (2009) *Estudio sobre la aplicación de la ley integral contra la violencia de género por las audiencias provinciales*. Recuperado el 26 de febrero de 2010, de www.mujeresjuristasthemis.org/ESTUDIOAPLIC%20LEYINTEGRALcgpj2009.pdf
- Haimovich, P. (1990). El concepto de los malos tratos. Ideología y representaciones sociales. En V. Maqueda y C. Sánchez (Comps.). *Violencia patriarcal* (pp. 81-104). Madrid: Pablo Iglesias.
- Harris, R.J. y Cook, C.A. (1994). Attributions about spouse abuse: it matters who the batterers and victims are. *Sex Roles*, 30, 553-565.

- Heise, L.L. (1997). La violencia contra la mujer. Organización global para el cambio. En J.L. Edleson y Z.C. Eisikovits. (Eds.), *Violencia doméstica: La mujer golpeada y la familia* (pp. 19-58). Barcelona: Granica.
- Heise, L.L. (1998). Violence against women: an integrated ecological framework. *Violence Against Women*, 4(3), 262-290.
- Kalof, L. y Wade, B.H. (1995). Sexual attitudes and experiences with sexual coercion: exploring the influence of race and gender. *Journal of Black Psychology*, 21, 224-238.
- Keltosova, O. (2002). *Domestic violence*. Doc. 9525. Report Committee on Equal Opportunities for Women and Men. Council of Europe. Recuperado el 26 de julio de 2004, de assembly.coe.int/
- Locke, L.M. y Richman, C.L. (1999). Attitudes toward domestic violence: race and gender issues. *Sex Roles*, 40(3/4), 227-247.
- Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos*. Barcelona: Destino.
- Markowitz, F.E. (2001). Attitudes and family violence: linking intergenerational and cultural theories. *Journal of Family Violence*, 16, 205-218.
- Montero, A. (2000a). El síndrome de estocolmo doméstico: violencia íntima y silencio paradójico. *Claves de la Razón Práctica*, 104, 40-43.
- Montero, A. (2000b). El síndrome de estocolmo doméstico en mujeres maltratadas. *Monitor Educador*, 84, 20-28.
- Montero, A. (2001). Síndrome de adaptación paradójica a la violencia doméstica: una propuesta teórica. *Clínica y Salud*, 12(1), 371-397.
- Nayak, M.B., Byrne, C.A., Martín, M.K. y Abraham, A.G. (2003). Attitudes toward violence against women: a cross-nation study. *Sex Roles*, 49(7), 333-342.
- Nabus, E.L. y Jasinski, J.L. (2009). Intimate partner violence perpetration among college students. *Feminist Criminology*, 4(1), 57-82.
- ONU (Organización de Naciones Unidas) (2006). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer* (AG 61/122/Add.1). Nueva York: Naciones Unidas.
- Pierce, M. y Harris, R.J. (1993). The effect of provocation, ethnicity, and injury description of men's and women's perceptions of a wife-battering incident. *Journal of Applied and Social Psychology*, 23, 767-790.
- Rani, M. y Bonu, S. (2009). Attitudes toward wife beating. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(8), 1371-1397.
- Saunders, D.G., Lynch, A.B., Grayson, M. y Linz, D. (1987). Inventory of beliefs about wife beating. The construction and initial validation of a measure of beliefs and attitudes. *Violence & Victims*, 2, 39-55.
- Schuller, R., Smith, V. y Olson, J. (1994). Juror's decisions in trials of battered women who kill: the role of prior beliefs and expert testimony. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 316-337.
- Stark, R. y McEvoy, J. (1970). Middle class violence. *Psychology Today*, 4(6), 107-112.
- Szymanski, L.A., Devlin, A.S., Chrisler, J.C. y Vyse, S.A. (1993). Gender role and attitudes toward rape in male and female college students. *Sex Roles*, 29, 37-57.
- Valor-Segura, I., Expósito, F. y Moya, M. (2008). Atribución del comportamiento del agresor y consejo a la víctima en un caso de violencia doméstica. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 171-180.
- Villavicencio, P. y Batista, N.M. (1992). Un problema específico de salud en la mujer: la situación de maltrato. Revisión teórica. *Clínica y Salud*, 3(3), 239-249.
- Yoshioka, M.R., DiNoia, J. y Ullah, K. (2000). Attitudes toward marital violence. *Violence Against Women*, 7(8), 900-926.

Fecha de recepción: 02/03/2010
 Fecha de aceptación: 21/05/2010

Análisis de las estrategias de abuso psicológico en la violencia de pareja

Clara Porrúa, Álvaro Rodríguez-Carballeira, Carmen Almendros*, Jordi Escartín,
Javier Martín-Peña y Omar Saldaña

Departamento de Psicología Social (Universitat de Barcelona) y *Departamento de Psicología Biológica y de la Salud (Universidad Autónoma de Madrid)
E-mail: claraporrua@ub.edu

resumen/abstract:

Sólo en las últimas décadas las conductas de abuso o violencia de tipo psicológico han adquirido una notable relevancia social en nuestro entorno occidental. Son ahora abundantes los estudios al respecto por parte de los investigadores, así como el análisis, evaluación y tratamiento que los profesionales realizan sobre dichas conductas abusivas y sobre las consecuencias que provocan. En concreto, sobre la violencia psicológica que se aplica en el seno de una relación de pareja, continúa sin conseguirse un consenso suficiente tanto en la delimitación del fenómeno como en la evaluación de las estrategias abusivas. En este estudio se considera que dicha violencia tiene un carácter instrumental y pretende la dominación sobre el otro miembro de la pareja, habitualmente la mujer, con el objetivo de conseguir su sometimiento. Desde esta perspectiva, con este trabajo se intenta contribuir a una mejor evaluación de ese fenómeno del abuso psicológico en el ámbito de la pareja. Tras un análisis de antecedentes del fenómeno, se aporta una nueva propuesta de categorización de las estrategias o formas de abuso psicológico en la pareja. A continuación se indican primeros resultados sobre la importancia que los expertos concedieron a cada una de esas formas de abuso psicológico, estableciendo una jerarquización de las mismas.

It is only in recent decades that abusive behaviours or psychological violence have acquired considerable social significance in Western countries. Nowadays, research focusing on these themes is abundant. Moreover, professionals and practitioners who analyse, evaluate and treat these abusive behaviours and their consequences are also profuse. Nonetheless, when applying psychological violence to couples, a sufficient consensus has not yet been achieved both regarding the definition of the phenomenon and the evaluation of the abusive strategies. Hence, this study defines such violence as instrumental, seeking domination over the other partner (usually women), in order to get their submission. From this perspective, this paper attempts to contribute to a better assessment of the phenomenon of psychological abuse in the context of couples. After an analysis of the phenomenon, we provide a new categorization of psychological abuse strategies in couples. The first results point out how the experts weighted in a different way different forms of psychological abuse, establishing a hierarchy within them.

palabras clave/keywords:

Violencia psicológica, violencia en la pareja, violencia contra la mujer, estrategias de abuso psicológico, mujeres maltratadas.

Psychological violence, intimate partner violence, violence against women, psychological abuse strategies, battered women

Sobre el abuso psicológico

El estudio de la violencia y la agresión ha estado centrado hasta tiempos muy recientes en la agresión de tipo físico. La poca relevancia que el estudio de la agresión de tipo psicológico ha tenido en la literatura científica hace que asistamos todavía a una cierta inmadurez o confusión conceptual. En principio, parece existir acuerdo entre la mayoría de investigadores en que la agresión se puede clasificar fundamentalmente en tres formas distintas, la física, la sexual y la psicológica (Slep y Heyman, 2001), entendiendo que la sexual contiene elementos de las otras dos, pero merece esa diferenciación por el objetivo específico de su acción. Mientras la agresión física resulta más fácilmente delimitable, la de tipo psicológico plantea problemas en su alcance, centrados básicamente en si, además de las conductas que parecen más obvias, como la amenaza o la humillación, abarca o no otras más sutiles (Marshall, 1999), como pueden ser la manipulación de la información o la desconsideración de las emociones de la otra persona. Esa dificultad para precisar los límites de la agresión no-física es quizá la que más impide lograr una definición consensuada de la misma, y también la que más contribuye a la dispersión de términos para denominarla.

Así, nos encontramos que diferentes autores han utilizado con un significado muy similar expresiones como: abuso psicológico (Hoffman, 1984), abuso emocional (NiCarthy, 1986), abuso no-físico (Hudson y McIntosh, 1981), abuso indirecto (Gondolf, 1987), abuso verbal (Straus, 1979), agresión psicológica (Murphy y O'Leary, 1989), tortura mental (Russell, 1982), y también abuso mental, violencia psicológica, maltrato psicológico, maltra-

to emocional, manipulación psicológica o acoso moral. Prácticamente, se han ido combinando los sustantivos "agresión", "violencia", "abuso" o "maltrato", con los adjetivos "psicológico" y "emocional", preferentemente. En definitiva, todas estas expresiones tienen en común que se refieren a formas de agresión no físicas y la diferencia conceptual entre ellas se refiere fundamentalmente al alcance más reducido o más comprensivo que muestran respecto a las estrategias psicológicas de abuso.

La expresión "abuso psicológico" es quizá una de las que está logrando un mayor consenso entre los investigadores y tiene la ventaja de permitir una definición ampliamente comprensiva de todas las conductas abusivas de carácter no físico, incluidas las más sutiles.

Desde los primeros estudios de los años setenta, se ha avanzado relativamente poco en la elaboración de una propuesta teórica integrada sobre la definición del abuso psicológico, un constructo considerado elusivo y difícil de operativizar (Follingstad y DeHart, 2000; Kelly, 2004; Murphy y Hoover, 1999).

Desde la perspectiva de que el objetivo final del abuso físico y el psicológico es conseguir alguna forma de dominación y control sobre la víctima, algunos autores consideran artificial la separación entre esas distintas formas de abuso, el físico y el psicológico, cuando además el físico también causa daño psicológico (Tolman, 1992). Esta tendencia a la no distinción, junto con la dificultad de establecer una definición operativa del abuso psicológico, útil tanto a profesionales de la salud como a juristas, ayudan a entender por qué no se estudió hasta muy recientemente el abuso psicológico como una entidad propia y

diferenciada del abuso físico (Jory, 2004; O'Leary, 1999; Tolman, 1992; Vitanza, Vogel y Marshall, 1995).

Otros motivos del no estudio pueden ser: la tolerancia social hacia cierto tipo de comportamientos encuadrables en el abuso psicológico (Vissing et al., 1991, citado por Hamby y Sugarman, 1999); la tendencia de los profesionales a considerar el abuso psicológico como una preocupación secundaria frente a la agresión física, asumiendo implícitamente que sus consecuencias son menos severas y más transitorias (Arias y Pape, 1999); el desarrollo de muchos de estos comportamientos abusivos en el ámbito íntimo, unido a la tendencia de agresores y víctimas a ocultarlo; y la "invisibilidad" de cierto tipo de víctimas con una posición social menos prominente (Jory y Anderson, 2000).

Una cuestión muy importante a tener en cuenta aquí es la gran influencia de las variables sociales y culturales que caracterizan cada contexto social a la hora de interpretar lo que debemos entender o no por abuso psicológico, máxime en un mundo donde cada vez aumentan más las interrelaciones entre personas con diferentes valores, creencias y culturas de procedencia.

La importancia del estudio del abuso psicológico en el ámbito de la pareja

Una encuesta representativa realizada en España sobre violencia en la pareja contra las mujeres, mostró que entre las mayores de 17 años que convivían en matrimonio o en cohabitación, o bien se habían separado recientemente, la prevalencia del abuso psicológico, estimada con la Escala de Tácticas de Conflicto Revisada (CTS2; Straus, Hamby, Boney-McCoy y Sugarman, 1996), oscilaba entre el 40,3% y el 44,7%, y era de un 15,2% para el abuso psicológico severo (Medina-Ariza y Barberet, 2003).

La relevancia del fenómeno del abuso psicológico en el ámbito de la pareja se concreta en, al menos, las siguientes cuatro razones (Almendros, Gámez-Guadix, Carrobbles, Rodríguez-Carballeira y Porrúa, 2009): la primera se refiere a que el abuso psicológico se ha mostrado como un importante predictor de la agresión física, dado que ésta prácticamente siempre se produce en fases posteriores o escalones superiores a la aplicación del abuso psicológico; la segunda constata que el abuso psicológico tiene un impacto sobre la salud mental de la víctima, al menos, equiparable al de la agresión física, como recogen algunas investigaciones (Aguilar y Nightingale, 1994; Follingstad, Rutledge, Berg, Hause, Polek, 1990; Tolman y Bhosley, 1991) y suelen expresar enfáticamente las víctimas; la tercera plantea que el abuso psicológico es más persistente en el tiempo que otras formas de abuso (Fritz y O'Leary, 2004), pues, además de preceder a la agresión física, parece persistir en alguna medida, cuando un programa de tratamiento logra detener dicha agresión física; y la cuarta alude a que el abuso psicológico parece ejercer una influencia clave en la percepción que la víctima tiene de la relación, y sobre las decisiones que debe tomar de cara a la terminación de la situación abusiva. En este último sentido, se ha sugerido que el abuso psicológico podría ser mejor predictor de la ruptura de la relación que la agresión física (Gortner, Berns, Jacobson y Gottman, 1997). Sin embargo, un aspecto clave a dilucidar aquí será el grado de conciencia clara que la víctima tenga al respecto, dado que, por otro lado, el abuso psicológico podría ayudar a mantener la relación abusiva, al producir en la víctima depresión, confusión y autocuestionamiento (Sackett y Saunders, 1999).

Una de las razones que acabamos de apuntar, y en la que coinciden muchos investigadores es que el abuso psicológico suele ser tan dañino como el físico o el sexual (Egeland y Erickson, 1987; O'Leary, 1999). Diversas investigaciones apuntan que las consecuencias adversas que provoca este tipo de violencia en la salud del que la sufre, se manifiestan incluso antes de la aparición del maltrato físico (Follingstad et al., 1990) y con un impacto psicológico igual o mayor al provocado por las agresiones físicas (Henning y Klesges, 2003; Marshall, 1992; Sackett y Saunders, 1999; Street y Arias, 2001). Algunos hallaron que la mayoría de víctimas estudiadas juzgaron la humillación, la ridiculización y los ataques verbales como más desagradables que la violencia física experimentada (Follingstad et al., 1990; Walker, 1979), lo que también se recoge así en un informe de la OMS (1998) que indica que el peor aspecto de los malos tratos no es la violencia misma sino la "tortura mental" y el "vivir con miedo y aterrorizados". Sackett y Saunders (1999) y Marshall (1999) encontraron que la existencia de abuso psicológico era mejor predictor del miedo de la víctima hacia una agresión futura que la severidad de la violencia física previa.

Además, las prácticas de abuso físico o sexual suelen conllevar siempre abuso psicológico incorporado hacia la víctima (Follingstad y DeHart, 2000; Henning y Klesges, 2003; Stets, 1990; Tolman, 1999; Vitanza et al., 1995).

Estrategias de abuso psicológico para la dominación

De acuerdo a lo ya expresado, en este trabajo se entiende el abuso psicológico como un proceso prolongado en el tiempo, cen-

trado en la aplicación sobre otra persona de estrategias abusivas de manipulación, control y coacción fundamentalmente, comprendiendo desde las más explícitas hasta las sutiles, y que busca una forma de dominación sobre esa persona.

En muchas ocasiones, el afán de dominar al otro comienza por las formas tradicionales de influencia y persuasión, y cuando éstas fallan se inician las estrategias propias del llamado poder coercitivo y del control para extenderse a otras formas de abuso psicológico, llegando en ocasiones a desembocar luego en violencia física. Además, el clima de miedo y humillación generado por el abuso físico fortalecería el impacto del empleo del abuso psicológico por parte del agresor, como mantienen Shepard y Campbell (1992). No debemos olvidar, por otra parte, que a menudo "ser capaz de forzar a otra persona a actuar de la manera prescrita produce un sentimiento de dominio y superioridad" (Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2002).

El uso de las estrategias abusivas que aquí se analizarán pretende pues, no ya buscar una influencia social específica, sino obtener algún tipo de control y dominación sobre la otra persona. Para conseguir este objetivo será necesario un uso prolongado y sistemático de las estrategias de abuso, siendo así cuando se alcanza la dimensión realmente problemática del fenómeno y se puede hablar propiamente de abuso psicológico. En cambio, cuando solamente se producen comportamientos abusivos de forma esporádica estaríamos ante agresiones o conflictos puntuales.

El elemento de aplicación sistemática y duradera de las estrategias abusivas resulta de vital importancia en el fenómeno que aquí se analiza, sin embargo está poco presente en las investigaciones sobre influencia so-

cial o agresión, en las que predomina una visión puntual o sincrónica de los acontecimientos más que una longitudinal.

Algunas de las características que pueden ayudar a explicar la dificultad de evaluar con precisión el abuso psicológico fueron recogidas por Rodríguez-Carballeira et al. (2005): el componente cultural de su definición, que hace que una misma conducta pueda ser considerada abusiva en un contexto y no abusiva en otro; las creencias y valores de colectivos específicos que señalan márgenes de tolerancia y aceptación del abuso diferentes; el componente subjetivo de la percepción del abuso y de su intencionalidad que puede llevar a claras discrepancias de interpretación de una misma conducta (Follingstad y DeHart, 2000); la frecuente invisibilidad externa de esas conductas, que no dejan huella a diferencia de lo que suele ocurrir en la agresión física (Auburn, 2003); la amplia gama de intensidades de las conductas abusivas que señalan un continuo desde las más sutiles hasta las más explícitas (Marshall, 1999; Vitanza et al., 1995), creando una dificultad en la apreciación nítida de las más sutiles; el establecimiento de la frontera de la frecuencia, que distinga entre algunos actos aislados de carácter abusivo y la reiteración sistemática de una conducta de claro abuso psicológico (Murphy y Hoover, 1999; Tolman, 1992); y la utilización de estrategias abusivas de forma combinada y sistemática que puede conllevar un efecto incrementador del abuso debido a la interacción continuada de tales estrategias.

En este sentido, resulta común entre los investigadores hacer mención a la falta de instrumentos de medición adecuados para evaluar el abuso psicológico (Murphy y Hoover, 1999; So-Kum Tang, 1998), así como aludir a las limitaciones de los instru-

mentos existentes, que casi siempre son en forma de autoinforme, basándose en la información que las propias víctimas proporcionan sobre el abuso, y que motivan dudas de que evalúen adecuadamente el amplio dominio del abuso psicológico (Murphy y Hoover, 1999).

Al revisar los estudios previos y clasificaciones sobre los componentes o estrategias de abuso psicológico se observa una divergencia notable en el espectro que abarcan esas clasificaciones, así como en el número y denominación de las estrategias que las componen. En coherencia con lo que ocurre en las definiciones de abuso psicológico, que pueden abarcar desde una visión específica y reducida del mismo hasta una más amplia y comprensiva, también aquí hallamos clasificaciones de estrategias de abuso que recorren ese mismo espectro y algo similar sucede con los ítems comprendidos en las escalas de medida.

En el ámbito de la violencia de pareja, por ejemplo Tolman (1992) señaló como principales formas de abuso psicológico, las siguientes: producción de miedo, aislamiento, monopolización, abuso económico, degradación, expectativas rígidas de roles sexuales, desestabilización psicológica, negación emocional e interpersonal y expresiones contingentes de amor. Por su parte, Sackett y Saunders (1999) señalaron sólo: ridiculización de rasgos, crítica al comportamiento, ignorar y tener celos-control.

Propuesta de categorización y jerarquización de las estrategias de abuso psicológico aplicadas en la pareja

Para abordar estas investigaciones se procedió a la búsqueda y selección de todo el material relevante que existe en las prin-

cipales bases de datos científicas sobre el abuso psicológico en la violencia de pareja. Una vez recopilada, analizada y revisada esta bibliografía científica de forma general, se procedió específicamente al análisis de las formas de evaluar el abuso psicológico en la pareja. A partir de los análisis de las escalas y del conjunto de estudios, tanto teóricos como empíricos y de nuestra experiencia y estudios previos, se fueron extrayendo de forma exhaustiva las diferentes clasificaciones contenidas explícita o implícitamente en las diferentes investigaciones sobre los componentes del abuso psicológico, incluidos los factores o ítems de las escalas de medida revisadas. Una vez analizado este material, el objetivo fue conseguir una nueva clasificación de las formas o estrategias de abuso psicológico en la pareja, partiendo de una perspectiva psicosocial. Así, se procedió a la construcción de un nuevo sistema para reunir y clasificar los factores o componentes del abuso psicológico en la violencia de pareja. La clasificación resultante está compuesta por seis categorías y veinte subcategorías. Mediante esta clasificación (ver tabla 1) se pretende conseguir dos objetivos fundamentales:

- Aportar la categorización como guía de orientación para la evaluación del abuso psicológico por parte de los profesionales de la salud mental.
- Obtener una jerarquización de las distintas estrategias de abuso psicológico categorizadas, en función de su importancia o gravedad, según el juicio de personas expertas.

En relación a la categorización, las tres primeras categorías de estrategias de abuso psicológico están relacionadas es-

pecialmente con el contexto o situación (aislamiento, control y manipulación de la información, y control de la vida personal). El resto se refiere consecutivamente a la parte emotiva (abuso emocional), cognitiva (imposición del propio pensamiento) y conductual (imposición de un rol servil) de la persona. Los nombres y definiciones de las categorías y subcategorías de abuso psicológico se han propuesto a partir de una concepción del abuso psicológico centrada en la acción abusiva en sí misma, sin entrar a definir la reacción o consecuencias que produce. Es necesario distinguir claramente la acción del abusador y la reacción o los efectos sobre la persona abusada. No siempre estos dos aspectos se encuentran analizados separadamente, con una distinción entre el abuso psicológico aplicado y el daño psicológico producido.

Una vez quedaron definidas las mencionadas categorías, cada una de ellas fue sometida a una valoración de 32 expertos acerca del peso o importancia que tenía en el conjunto del abuso psicológico, mediante un estudio Delphi. La composición de esa muestra de 32 expertos era la siguiente: 26 eran mujeres y 6 hombres; 30 procedían del ámbito de la Psicología, 1 del Trabajo Social y 1 de la Educación Social; 21 eran reconocidos por su práctica profesional en el ámbito de la violencia contra la mujer, y 11 por su experiencia académica y de investigación en ese ámbito. El método Delphi pretende extraer y maximizar las ventajas que presentan los métodos basados en «grupos de expertos» minimizando sus inconvenientes. Así, es un proceso sistemático y de repetición, con el objetivo de obtener las opiniones y el consenso, si es posible de un conjunto de especialistas (Landeta, 1999). De forma resumida, los

Tabla 1. Categorización de las estrategias de abuso psicológico aplicadas en la violencia de pareja (en Rodríguez-Carballeira et al. 2005).

1. AISLAMIENTO 1.1.- De la familia 1.2.- De los amigos y de su red de apoyo social 1.3.- Del trabajo, de los estudios y de las aficiones 1.4.- En el hogar
2. CONTROL Y MANIPULACIÓN DE LA INFORMACIÓN 2.1.- Manipulación de la información. 2.2.- Ocultación del abuso.
3. CONTROL DE LA VIDA PERSONAL 3.1.- Control-abuso de la economía 3.2.- Control de los hijos 3.3.- Control de las actividades cotidianas y de la ocupación del tiempo 3.4.- Coacción sexual 3.5.- Control-debilitamiento del estado psicofísico
4. ABUSO EMOCIONAL 4.1.- Activación interesada de emociones positivas 4.2.- Intimidación o amenaza 4.3.- Desprecio, humillación o rechazo como persona 4.4.- Descrédito o degradación de sus roles 4.5.- Manipulación del sentimiento de culpa 4.6.- Desconsideración de las emociones y propuestas del otro
5. IMPOSICIÓN DEL PROPIO PENSAMIENTO 5.1.- Denigración del pensamiento crítico 5.2.- Redefinición de la realidad 5.3.- Idealización interesada del vínculo de dependencia
6. IMPOSICIÓN DE UN ROL SERVIL

resultados obtenidos a partir de las puntuaciones aportadas por los expertos en el estudio Delphi, muestran una jerarquización de las seis estrategias abusivas en función de su peso o contribución al conjunto del abuso psicológico (ver tabla 2). A juicio de los expertos, la estrategia abusiva con mayor fuerza o gravedad es la que centra

sus ataques en las emociones de la persona (*Abuso emocional*); a continuación, tomadas como un bloque, estarían las estrategias que actúan sobre los aspectos del entorno o situación de la persona (*Control de la vida personal*, en segundo lugar, *Aislamiento*, en tercer lugar, y *Control y manipulación de la información*, en quinto); le seguirían luego

en importancia la estrategia más dirigida al área cognitiva (*Imposición del propio pensamiento*, en cuarto lugar), y por último, la

de tipo más conductual (*Imposición de un rol servil*, en sexto lugar) (Rodríguez-Carballo et al., 2009).

Tabla 2. Jerarquización de las estrategias de abuso psicológico en pareja

ORDEN	ESTRATEGIAS DE ABUSO PSICOLÓGICO
1	ABUSO EMOCIONAL
2	CONTROL DE LA VIDA PERSONAL
3	ASLAMIENTO
4	IMPOSICIÓN DEL PROPIO PENSAMIENTO
5	CONTROL Y MANIPULACIÓN DE LA INFORMACIÓN
6	IMPOSICIÓN DE UN ROL SERVIL

En las tablas, 3, 4, 5, 6 y 7 se puede observar cómo, dentro de cada estrategia, se jerarquizan a su vez las distintas formas abusivas que la componen (queda excluida la estrategia de *Imposición de un rol servil*, dado que no está subdivi-

dida en componentes). En general, son juzgadas con un mayor peso aquellas formas abusivas de índole más directa y evidente, frente a las que utilizan mecanismos abusivos más indirectos y de tipo más sutil.

Tabla 3. Jerarquización de las formas específicas de abuso correspondientes a la estrategia de *Abuso emocional*.

ORDEN	FORMAS DE ABUSO EMOCIONAL
1	Menosprecio, humillación o rechazo como persona
2	Intimidación o amenaza
3	Manipulación del sentimiento de culpa
4	Activación interesada de emociones positivas
5	Menosprecio de sus roles
6	Desconsideración de las emociones y propuestas del otro

Tabla 4. Jerarquización de las formas específicas de abuso correspondientes a la estrategia de *Control de la vida personal*.

ORDEN	FORMAS DE CONTROL DE LA VIDA PERSONAL
1	Control / debilitamiento del estado psicofísico
2	Coacción sexual
3	Control de las actividades cotidianas y de la ocupación del tiempo
4	Control / abuso de la economía
5	Control de los hijos / las hijas

Tabla 5. Jerarquización de las formas específicas de abuso correspondientes a la estrategia de *Aislamiento*.

ORDEN	FORMAS DE AISLAMIENTO
1	Aislamiento de la familia
2	Aislamiento de los amigos y de su red de apoyo social
3	Aislamiento en el hogar
4	Aislamiento del trabajo, de los estudios y de las aficiones

Tabla 6. Jerarquización de las formas específicas de abuso correspondientes a la estrategia de *Imposición del propio pensamiento*.

ORDEN	FORMAS DE IMPOSICIÓN DEL PROPIO PENSAMIENTO
1	Redefinición de la realidad
2	Denigración del pensamiento crítico
3	Idealización interesada del vínculo de dependencia

Tabla 7. Jerarquización de las formas específicas de abuso correspondientes a la estrategia de *Control y manipulación de la información*.

ORDEN	FORMAS DE CONTROL Y MANIPULACIÓN DE LA INFORMACIÓN
1	Ocultación del abuso
2	Manipulación de la información

Conclusiones

De acuerdo con estos elementos delimitadores del abuso psicológico que acabamos de analizar, conviene subrayar de nuevo una diferenciación importante tanto desde la óptica psicosocial como desde la jurídica, se trata de la distinción entre los comportamientos abusadores y las consecuencias o efectos que ellos producen en las víctimas. Con frecuencia, las definiciones de abuso psicológico aluden al daño causado, sin embargo, la perspectiva de este estudio parte de la conveniencia de analizar por separado acciones y reacciones. Esa tendencia a definir al abuso psicológico por los efectos causados puede venir marcada en cierta medida por la perspectiva judicial que tiende a valorar la relación abusiva, no sólo por las acciones abusivas en sí mismas, sino sobre todo por los daños que haya provocado en la víctima y que puedan quedar demostrados en el juicio. Resulta evidente que se han de tener en cuenta los daños causados en la víctima, pero en este estudio se adopta la perspectiva de que el abuso psicológico debe ser medido primero por su aplicación y después por las consecuencias ocasionadas en la víctima, sin que sea la mayor o menor vulnerabilidad o resistencia de ésta la que determine si ha habido o no abuso. Se trataría por tanto de medir primero la existencia del abuso por sí mismo y medir luego los daños provocados en la víctima, que pueden variar en función de las características personales, del contexto en el que se produzcan los hechos, del apoyo social que reciba la víctima, de la cultura en que se enmarquen, etc.

El abordaje realizado aquí para la construcción de la categorización y jerarquización de las estrategias abusivas, hace posible su uso como guía para orientar a los profesio-

nales que deban evaluar la aplicación o no del abuso psicológico en el ámbito de la violencia de pareja. Futuros estudios deben de dirigirse hacia la mejora en la delimitación y evaluación del abuso psicológico. En esa dirección, a partir de la categorización previa, se pretende diseñar y validar una escala de medida para la evaluación del abuso psicológico en la violencia de pareja.

Bibliografía

Aguilar, R.J. y Nightingale, N.N. (1994). The impact of specific battering experiences on the self-esteem of abused women. *Journal of Family Violence*, 9, 35-45.

Almendros, C., Gámez-Guadix, M., Carrobbles, J.A., Rodríguez-Carballeira, A. y Porrúa, C. (2009). Abuso psicológico en la pareja: aportaciones recientes, concepto y medición. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 17(3), 433-451.

Arias, I. y Pape, K.T. (1999). Psychological abuse: Implications for adjustment and commitment to leave violent partners. *Violence & Victims*, 14(1), 55-67.

Auburn, P.R. (2003). Towards an operational definition of psychological maltreatment of children. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities & Social Sciences*, 64 (6-A), 1967.

Egeland, B. y Erickson, M. (1987). Psychologically unavailable caregiving. En M. R. Brassard, R. Germain, y Hart, S.N. (Eds.), *Psychological maltreatment of children and youth* (pp. 110-120). New York: Pergamon press.

Follingstad, D.R. y DeHart, D.D. (2000). Defining psychological abuse of husbands toward wives: Contexts, behaviors and typologies. *Journal of Interpersonal Violence*, 15, 891-920.

Follingstad, D.R., Rutledge, L.L., Berg, B.J., Hause, E.S. y Polek, D.S. (1990). The role of emotional abuse in physically abusive relationships. *Journal of Family Violence*, 5, 107-120.

Fritz, P.A.T. y O'Leary, K.D. (2004). Physical and psychological partner aggression across a decade: A growth curve analysis. *Violence & Victims*, 19, 3-16.

Gondolf, E.W. (1987). Evaluating programs for men who batter: Problems and prospects. *Journal of Family Violence*, 2, 95-108.

Gortner, E., Berns, S.B., Jacobson, N.S. y Gottman, J.M. (1997). When women leave violent relationships: Dispelling clinical myths. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 34, 343-352.

- Hamby, S.L. y Sugarman, D.B. (1999). Acts of psychological aggression against a partner and their relation to physical assault and gender. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 959-970.
- Henning, K. y Klesges, L.M. (2003). Prevalence and characteristics of psychological abuse reported by court-involved battered women. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(8), 857-871.
- Hoffman, P. (1984). Psychological abuse of women by spouses and live-in lovers. *Women & Therapy*, 3(1), 37-49.
- Hudson, W.W. y McIntosh, S. (1981). The Index of Spouse Abuse. *Journal of Marriage and the Family*, 43, 873-888.
- Jory, B. (2004). The Intimate Justice Scale: An instrument to screen for psychological abuse and physical violence in clinical practice. *Journal of Marital & Family Therapy*, 30, 29-44.
- Jory, B. y Anderson, D. (2000). Intimate justice III: Healing the anguish of abuse and embracing the anguish of accountability. *Journal of Marital & Family Therapy*, 26(3), 329-340.
- Kelly, V.A. (2004). Psychological abuse of women: A review of the literature. *The Family Journal*, 12, 383-388.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Marshall, L.L. (1992). Development of the Severity of Violence Against Women Scales. *Journal of Family Violence*, 7, 103-12.
- Marshall, L.L. (1999). Effects of men's subtle and overt psychological abuse on low-income women. *Violence & Victims*, 14, 69-88.
- Medina-Ariza J. y Barberet, R. (2003). Intimate partner violence in Spain. *Violence Against Women*, 9, 302-322.
- Murphy, C.M. y Hoover, S.A. (1999). Measuring emotional abuse in dating relationships as a multifactorial construct. *Violence & Victims*, 14, 39-53.
- Murphy, C.M. y O'Leary, K.D. (1989). Psychological aggression predicts physical aggression in early marriage. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 57, 579-582.
- NiCarthy, G. (1986). *Getting free: A handbook for women in abusive relationships*. Seattle, WA: Seal Press.
- O'Leary, K.D. (1999). Psychological abuse: A variable deserving critical attention in
- Rodríguez-Carballeira, A., Almendros, C., Escartín, J., Porrúa, C., Martín-Peña, J., Javaloy, F. y Carroble, J. A. (2005). Un estudio comparativo de las estrategias de abuso psicológico: en pareja, en el lugar de trabajo y en grupos manipulativos. *Anuario de Psicología*, 36, 299-314.
- Rodríguez-Carballeira, A., Porrúa, C., Almendros, C., Roca, N., Escartín, J. y Martín-Peña, J. (2009). La dominació masculista: com detectar i avaluar les estratègies d'abús psicològic en la violència de parella. *Revista del COPC*, 221, 60-65.
- Russell, D.E. (1982). *Rape in marriage*. New York: Collier Books.
- Sackett, L.A. y Saunders, D.G. (1999). The impact of different forms of psychological abuse on battered women. *Violence and Victims*, 14 (1), 105-117.
- Shepard, M.F. y Campbell, J.A. (1992). The Abusive Behavior Inventory: A measure of psychological and physical abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 291-305.
- Slep, A.M.S. y Herman, R.E. (2001). Where do we go from here? Moving toward an integrated approach to family violence. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 353-356.
- So-kum Tang, C. (1998). Psychological abuse of Chinese wives. *Journal of Family Violence*, 13(3), 299-314.
- Stets, J.E. (1990). Verbal and physical aggression in marriage. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 501-514.
- Straus, M.A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The Conflict Tactics Scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75-88.
- Straus, M.A., Hamby, S.L., Boney-McCoy, S. y Sugarman, D.B. (1996). The Revised Conflict Tactics Scales (CTS2). *Journal of Family Issues*, 17, 283-316.
- Street, A.E. y Arias, I. (2001). Psychological abuse and posttraumatic stress disorder in battered women: Examining the roles of shame and guilt. *Violence & Victims*, 16(1), 65-78.
- Tolman, R.M. (1992). Psychological abuse of women. En R.T. Ammerman y M. Hersen (Eds.). *Assessment of family violence: A clinical and legal sourcebook*. Oxford, England: John Wiley & Sons. pp. 291-310.
- Tolman, R.M. (1999). The validation of the Psychological Maltreatment of Women Inventory. *Violence and Victims*, 14 (1), 25-37.
- Tolman, R.M. y Bhosley, G. (1991). The outcome of participation in a shelter sponsored program for men who batter. En D. Knudsen y J. Miller (Eds.), *Abused and battered: Social and legal responses to family violence*. Hawthorne, NY: Adline, De Gruyter.
- Vitanza, S., Vogel, L.C.M. y Marshall, L.L. (1995). Distress and symptoms of posttraumatic stress disorder in abused women. *Violence and Victims*, 10(1), 23-34.
- Walker, L.E. (1979). *The battered woman*. New York: Harper & Row.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G.R. y Olson, J.M. (2002). *Psicología social*. Madrid: Thompson.

Fecha de recepción: 05/05/2010
Fecha de aceptación: 03/06/2010

Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte

Antonia Pelegrín Muñoz, Enrique J. Garcés de Los Fayos Ruiz y

Enrique Cantón Chirivella

Profesora de la Universidad Miguel Hernández de Elche

Profesor de la Universidad de Murcia

Profesor de la Universidad de Valencia.

apelegrin@umh.es

resumen/abstract:

En este trabajo, se presenta un estudio sobre las conductas prosociales y antisociales en niños y adolescentes que practican y no practican deporte, con el objetivo de analizar la relación entre variables emocionales y sociales con variables sociodemográficas, así como averiguar la relación de conductas prosociales, antisociales y delictivas, con la práctica deportiva. Para ello, se elaboró un cuestionario *ad hoc* para medir las variables socio-demográficas y deportivas, y tres cuestionarios de personalidad: El Cuestionario de Personalidad EPQ-J, la Batería de Socialización-Autoevaluación BAS-3 y el Cuestionario A-D, conductas antisociales y delictivas. La muestra de estudio estuvo compuesta por 507 participantes, pertenecientes a centros de primaria y secundaria (públicos) de diferentes municipios de la Región de Murcia (España). Entre los resultados se destaca que, de los 13 a los 15 años, hay un mayor riesgo a desarrollar problemas emocionales y sociales, con tendencia a mostrar más conductas antisociales y delictivas. También se encontraron diferencias de género, siendo el grupo de los chicos los que presentaron un mayor desajuste social. Y la muestra de jóvenes que practican un deporte, mostraron menos actitudes y conductas agresivas y desviadas, y más conductas extrovertidas, consideradas, respetuosas, disciplinadas y se percibieron como más populares y seguros. A partir de los datos recogidos en este trabajo, habría que seguir insistiendo en conocer y analizar en qué medida la práctica de un deporte y sus características específicas, podrían ser factores de prevención de conductas agresivas y antisociales en menores y adolescentes, especialmente entre los jóvenes de 13 a 15 años, para establecer estrategias de actuación a través del deporte, desde los centros educativos o escuelas deportivas.

In this paper, we present a study of prosocial and antisocial behavior in children and adolescents who play sports and do not practice with the aim of analyzing the relationship between emotional and social variables with sociodemographic variables and determine the relationship of prosocial behaviors, antisocial and criminal, with the sport. To this end, a questionnaire was developed to measure ad hoc socio-demographic variables and sports, and three personality questionnaires: The Personality Questionnaire EPQ-J, the Socialization Battery Self-BAS-3 and AD Questionnaire, antisocial behavior and crime. The study sample consisted of 507 participants, belonging to primary and secondary schools (public) from different municipalities of the Region of Murcia (Spain). Among the findings highlighted that in 13 to 15 years, there is a greater risk of developing emotional and social problems that tend to show more antisocial and criminal behavior. Also found gender differences, with the group of boys who had higher social maladjustment. And the sample of young people in sport, showed fewer aggressive behaviors and attitudes and deviant behaviors and more outgoing, considerate, respectful, disciplined and were perceived as more popular and safe. From the data collected in this work should continue to insist on knowing and analyze to what extent the practice of a sport and its specific characteristics, could be factors in preventing aggressive and antisocial behavior in children and adolescents, especially among young 13 to 15 years to establish strategies for action through sport, from schools and sports schools.

palabras clave/keywords:

Agresión, conducta antisocial, delictiva, personalidad, deporte, niños, adolescentes, género.

Aggression, antisocial behavior, criminal personality, sports, children, adolescents, gender.

Introducción

La prevención de conductas de riesgo, el cuidado y promoción de la salud y la calidad de vida, son aspectos que están ligados al estilo de vida de la persona. Por ello, es importante fomentar actitudes y hábitos básicos que faciliten esa relación de forma positiva. En este sentido, Cantón y Sánchez-Gombau (1998) subrayan la importancia de desarrollar habilidades, actitudes, hábitos y conductas saludables desde edades tempranas, evitando asimismo el desarrollo de aquellas otras que comportan cierto riesgo psicosocial como, por ejemplo, el consumo de sustancias adictivas o la realización de conductas antisociales y desviadas, entre otras.

Diversos autores (Bandura, 1973; Berkowitz, 1996; Justicia et al., 2006; McCord, 2000) han analizado desde diferentes teorías y modelos, los factores de riesgo que pueden favorecer el desarrollo de conductas agresivas, antisociales y delictivas. Justicia et al. (2006) señalan que el comportamiento antisocial hace “referencia al conjunto de conductas que infringen las normas o leyes establecidas” (p. 3). Además, partiendo de los manuales de diagnóstico de los trastornos mentales CIE-10 (OMS, 1992), DSM-IV (APA, 1994) y DSM-IV-TR (APA, 2002), hay que distinguir entre el trastorno *disocial* en edades tempranas (hasta la adolescencia) y el trastorno *antisocial* en la edad adulta. El trastorno disocial en la infancia y adolescencia es un patrón de comportamiento repetitivo y persistente en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad (p.e.: robo, vandalismo, resistencia a la autoridad, agresiones físicas y/o psicológicas, maltrato entre iguales, huida de casa, absentismo escolar, ...). Por

otro lado, en la edad adulta los principales indicadores pueden ser las conductas delictivas y/o criminales, el abuso de alcohol y/o drogas, la violencia de género, la conducción temeraria, entre otras.

El comportamiento agresivo suele presentarse en distintos contextos: hogar, escuela y comunidad, y provoca deterioros significativos en la actividad social, académica o laboral (APA, 1994). La Organización Mundial de la Salud en su clasificación de trastornos mentales y del comportamiento, CIE-10 (1992), sitúa el comportamiento agresivo como expresión de trastornos disociales, tanto en menores como en adultos. Autores como Farrington (1991) o Huesmann, Eron y Dubow (2002), señalan la importancia de la edad de inicio, señalando que las conductas agresivas que comienzan a manifestarse en la infancia, y se mantiene en la adolescencia, llevan habitualmente al desarrollo de un trastorno antisocial en la edad adulta. Así, existe un mayor riesgo a desarrollar el problema cuando dichas conductas se manifiestan con frecuencia desde niños y se generalizan a distintos ámbitos donde interaccionan (Robins, 1979; Blumstein, Farrington y Moitra, 1985). Además, la aparición temprana de este comportamiento, parece ser que también predice la frecuencia del uso de drogas en los adolescentes (Simcha-Fagan, Gersten y Langner, 1986).

Por otro lado, las conductas agresivas, antisociales y delictivas, suelen expresarse con mayor frecuencia en los niños que en las niñas (Achenbach y Edelbrock, 1986; Garai-gordobil y García-de-Galdeano, 2006; Moffitt, Caspi, Rutter y Silva, 2003; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009). Y parece ser que, alrededor de los 13 años, aumenta el riesgo de la agresión física y verbal

(Ortega y Mora-Merchán, 1997; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009). Por otro lado, encontramos otras variables implicadas en la conducta agresiva y antisocial en la niñez y la adolescencia, que hacen referencia a características de personalidad, como un bajo autocontrol (Farrington, 1989), una baja tolerancia a la frustración, (Berkowitz, 1969), una baja consideración y respeto hacia los demás (Dodge, Petit, McClaskey y Brown, 1986), o la inestabilidad emocional (Caprara y Pastorelli, 1996), entre otras. En este sentido, en anteriores trabajos (Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2008 y 2009) se comprobó la relación de variables personales, escolares, familiares y sociales con conductas agresivas, antisociales y delictivas en menores y adolescentes. Los resultados señalan que, aquellos niños y niñas más inadaptados escolarmente y con un bajo autocontrol, tienen un mayor riesgo de desarrollar conductas antisociales. Por otro lado, se detectó una mayor propensión a manifestar conductas delictivas, cuando se muestran más inadaptados socialmente y manifiestan un comportamiento más desconsiderado hacia sus iguales. Este perfil se asocia con otros comportamientos inadecuados, como la falta de respeto, la rebeldía hacia las normas establecidas, el expresar una mayor agresividad social, el enfrentamiento con las personas, una mayor desconfianza y el reducir su relación con los iguales (Eisenberg, Fabes, y Losoya, 1997).

En cuanto a las variables familiares, varios estudios (Prinz, et al., 2004; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009; Stormshak, Bierman, McMahon y Lengua, 2000) señalan situaciones familiares de estrés (p.e.: la separación o divorcio de los padres, un clima negativo y conflictivo o el uso de

métodos educativos inadecuados), como factores de riesgo para el desarrollo de conductas agresivas (Bennet y Bates, 1990). Respecto al contexto educativo, otros trabajos (Olweus, 1993; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2008; Trianes, 2000) relacionan el comportamiento agresivo y antisocial con la inadaptación escolar. Por último, dentro de las variables ambientales, podemos destacar la influencia de los medios de comunicación y el consumo de sustancias nocivas (Bushman y Cooper, 1990; Urra, 1998).

De este modo, algunas formas de comportamiento antisocial, que conllevan riesgo, novedad e implican una variedad de situaciones, pueden significar una vía para satisfacer las necesidades de estimulación que muestran muchos adolescentes. De modo alternativo, la actividad físico-deportiva podría proveer de una forma prosocial de búsqueda de estimulación, especialmente a través de los deportes de “riesgo” (Cantón y Sánchez-Gombau, 1997). En este sentido, se ha defendido la hipótesis de que el deporte proporciona un punto de encuentro para el desarrollo personal y social. Con frecuencia se menciona que de la participación en juegos y deportes pueden surgir cualidades como la lealtad, la cooperación, el valor, la resolución, la fuerza de voluntad, el dominio de sí mismo, la resistencia, la perseverancia o la determinación; cualidades que no están limitadas ni son exclusivas del contexto deportivo (Arnold, 1991).

Así, el proceso de socialización en relación con el deporte, se ha asociado con tres elementos diferenciados: socialización “dentro” del deporte, referido a las influencias sociales y psicológicas que configuran la motivación inicial relacionada con la práctica deportiva, y que incluyen los valores

y actitudes prevalentes relacionadas, tanto con la familia como con los iguales; la socialización “a través” del deporte, que hace referencia a la adquisición de actitudes, valores y conocimiento, como consecuencia de la dinámica social que se produce en el contexto deportivo; y socialización “fuera” del deporte, que incluye las diversas influencias que contribuyen a la adherencia a la práctica deportiva (Gutiérrez, 1995). Además, la consideración positiva del deporte como agente psicosocial se ha apoyado en diferentes investigaciones (Blythe, 1982; Kane, 1988; León, 2009; Page y Tucker, 1994; Thirer y Wright, 1985; Zarbattany Hartmann y Rankin, 1990).

Teniendo en cuenta el gran número de variables que pueden predeterminar dicho comportamiento, la finalidad de este trabajo es, por un lado, analizar la relación entre variables emocionales y sociales con variables sociodemográficas y, por el otro, averiguar la relación de conductas prosociales, antisociales y delictivas de niños/as y adolescentes, con la práctica deportiva. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- 1) Observar a qué edades se manifiestan más conductas agresivas, antisociales y delictivas.
- 2) Analizar si hay diferencias de género en cuanto al riesgo de desarrollar un perfil de personalidad más desajustado emocional y socialmente, así como a mostrar conductas antisociales y delictivas.
- 3) Comprobar si niños y adolescentes de ambos géneros que no practican un deporte, muestran un perfil de comportamiento más antisocial y delictivo, además de un repertorio de actitudes menos prosociales, que los que sí lo practican.

Método

Hipótesis de la investigación

A continuación planteamos las hipótesis estadísticas bilaterales, con el objetivo de analizar las posibles direcciones que se establezcan de la relación entre las variables. Concretamente se hipotetiza que:

1. Los adolescentes, a partir de los 13 años, se encuentran más inadaptados, tanto en su entorno personal como social, y manifiestan más conductas agresivas, antisociales y delictivas.
2. Los chicos tienen una mayor tendencia a manifestar comportamientos agresivos, antisociales y delictivos con respecto a las chicas, lo que les provoca una mayor inadaptación social.
3. La práctica de un deporte en niños y adolescentes de ambos géneros, favorece conductas prosociales, de autoconfianza y autocontrol.

Método

Participantes

La muestra definitiva de estudio estuvo compuesta por 507 participantes pertenecientes a centros de primaria y secundaria (públicos) de diferentes municipios de la Región de Murcia (España). Los centros educativos fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico (incidental), cuya muestra ha sido seleccionada en función de la representatividad geográfica y social, así como la accesibilidad y las garantías para la recogida de la información. El rango de edad comprende los 9 y 15 años ($M = 11.24$; $DT = 1.57$). Un 51.7% son hombres (292 sujetos) y un 48.3% son mujeres (245 sujetos). El 51.9% practican

un deporte y el 25.6% participan en competiciones. La edad media de inicio en el deporte se encuentra en los 7.04 años ($DT=2.59$), siendo el fútbol el deporte con un mayor número de practicantes (25.6%), seguido del voleibol (8.1%) y la danza (6.1%). El nivel socioeconómico cultural de la muestra del estudio es medio. Y la variable edad se ha agrupado en dos grupos, que corresponden, al segundo ciclo de educación primaria (9-12 años) y primer ciclo de educación secundaria (13-15 años).

Variables e instrumentos

Para la recogida de la información se ha utilizado un cuestionario que nos permita medir las variables socio-demográficas y deportivas realizado *ad hoc*, y tres cuestionarios que analizan las variables de personalidad, que se encuentran adaptados a la población española y son los siguientes:

- *Cuestionario Socio-Demográfico y Deportivo (ad hoc)*. Se trata de un cuestionario autoaplicado, compuesto por 33 ítems, y elaborado por los investigadores. La finalidad de su aplicación consiste en recopilar la información necesaria para describir las características de la muestra (edad, género, si practica deporte, tipos de deportes, entre otras), para un posterior análisis con otras variables emocionales y sociales. El formato de respuesta consiste en preguntas abiertas, cerradas con dos opciones de respuesta (sí y no) y tipo Likert de cuatro opciones.

- *Cuestionario de Personalidad EPQ-J* (Eysenck y Eysenck, 1975). Se trata de un instrumento compuesto por 75 ítems, con dos opciones de respuesta. Mide cinco variables de personalidad: Neuroticismo (N), que recoge aquellas reacciones emocionales (ansiedad, cambios de humor, síntomas depresivos, preocupación, entre otras) que

interfieren para lograr una adaptación adecuada. La variable Extroversión (E), por un lado, recoge la tendencia a la necesidad de las relaciones sociales (tener muchos amigos, estar rodeado de personas, se arriesga, le gustan las bromas, le gusta el cambio y es despreocupado); por el otro lado, recoge conductas opuestas, introvertidas, típicas de un individuo tranquilo, introspectivo y reservado. La escala Psicoticismo (P), evalúa conductas agresivas y hostiles, con falta de sentimientos y de empatía. La escala Conducta Antisocial (CA) mide la tendencia a manifestar conductas antisociales, que varían desde faltas leves (p.e.: hacer ruido en clase), hasta delitos propiamente dichos (p.e.: robo de objetos). Y, por último, la escala de Sinceridad (S), que recoge el grado de motivación hacia la disimulación.

- La *Batería de Socialización-Autoevaluación BAS-3* de Silva y Martorell (2001), contiene seis subescalas: *Consideración con los demás* (Co), que detecta sensibilidad social o preocupación por los demás; *Autocontrol* en las relaciones sociales (Ac), que representa en su polo positivo acatamiento de reglas y normas sociales y, en el polo negativo, conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina; *Retraimiento social* (Re), que analiza el apartamiento, tanto positivo como activo de los demás, hasta poder llegar en el extremo a un claro aislamiento; *Ansiedad social/Timidez* (At), que valora distintas manifestaciones de ansiedad unidas a reacciones de timidez en las relaciones sociales; *Liderazgo* (Li), que mide la popularidad, iniciativa y confianza en sí mismo; y, por último, la escala *Sinceridad* (S). Las escalas de la BAS-3 fueron sometidas a dos estudios de fiabilidad: consistencia interna (coeficiente alfa) y test-retest (con un intervalo próximo

a los cuatro meses). Así, para cada una de las escalas los resultados de la consistencia interna como los del test-retest son los siguientes: Consideración con los demás (.82 y .42); Autocontrol social (.78 y .66); Retraimiento social (.81 y .43); Ansiedad social/Timidez (.78 y .65); Liderazgo (.73 y .61) y Sinceridad (.60 y .64).

- *Cuestionario A-D, conductas antisociales y delictivas* (Seisdedos, 2000, 4ª ed.). Se aplica a niños y adolescentes, tanto individual como colectivamente. Mide dos dimensiones: la conducta antisocial y la delictiva. Para comprobar su fiabilidad se utilizó el procedimiento de “las dos mitades” o “pares-impares”. Los índices se corrigieron con la formulación de Sperman-Brown. Los resultados, expresados como coeficiente de fiabilidad son: para los chicos: .87 (A) y .86 (D); para las chicas: .86 (A) y .86 (D), siendo los coeficientes encontrados bastante satisfactorios para un cuestionario.

Procedimiento

En primer lugar, fueron seleccionados los centros educativos y el número de jóvenes que conformaron la muestra definitiva. A continuación, se solicitó a la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el permiso para acceder a los centros educativos, con el fin de obtener un consentimiento informado por parte de los profesores de los centros y de los padres de los menores. Posteriormente, se llevó a cabo la administración de los instrumentos de evaluación en las horas de tutoría, según fecha y hora determinado por los centros, informando de que se respondían de forma anónima. La administración de los cuestionarios se llevó a cabo de forma grupal por Psicólogos expertos en el campo.

Análisis de los datos

La codificación y análisis de los datos se hizo con el programa estadístico SPSS 15.0. Se han realizado análisis descriptivos, reflejándose los porcentajes, las medias y las desviaciones típicas, así como la Prueba T para muestras independientes con el fin de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en función de las variables de estudio.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos de las variables de personalidad en función de la edad, el género y el deporte, mediante la Prueba T. En cuanto a la variable edad, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de menor edad (9-12 años) con los de mayor edad (13-15 años). Así, los alumnos de entre 13 y 15 años, mostraron puntuaciones significativamente más elevadas en psicoticismo ($t_{505} = 2.680, p < .01$), conducta antisocial (EPQ-J: $t_{505} = -2.923, p < .01$ y A-D: $t_{505} = -7.885, p < .001$), y delictiva ($t_{505} = -3.526, p < .001$), y más bajas en consideración hacia los demás ($t_{505} = 2.443, p < .05$), autocontrol social ($t_{505} = 4.069, p < .001$) y liderazgo-autoconfianza ($t_{505} = 2.233, p < .05$). De este modo, el grupo de los alumnos de 13 a 15 años, presentó un mayor riesgo a manifestar conductas agresivas, de indisciplina, irrespetuosas, hostiles y desviadas, un menor autocontrol en las relaciones sociales y una menor autoconfianza.

Respecto a los resultados de la variable género, se observaron diferencias estadísticamente significativas, entre los chicos y las chicas, en la mayoría de las variables analizadas: neuroticismo ($t_{505} = -3.508, p < .001$), extroversión ($t_{505} = 2.660, p < .01$), psicoticismo ($t_{505} = 5.944, p < .001$), conducta antiso-

cial (EPQ-J) ($t_{505} = 2.586$, $p < .05$), conducta antisocial (A-D) ($t_{505} = 4.150$, $p < .001$), conducta delictiva (A-D) ($t_{505} = 2.499$, $p < .05$), consideración hacia los demás ($t_{505} = -5.865$, $p < .001$), autocontrol social ($t_{505} = -3.402$, $p < .01$) y liderazgo-autoconfianza ($t_{505} = -3.005$, $p < .01$). Los datos indicaron que, el grupo de los chicos, tiende hacia el desajuste social, lo que favorece un perfil de

comportamiento más agresivo, antisocial y delictivo. Las chicas, por el contrario, presentaron un menor riesgo al desajuste social, al puntuar más alto en sensibilidad y preocupación por los problemas de los demás, así como más bajo en conducta antisocial y delictiva. Sin embargo, obtuvieron puntuaciones más altas en variables favorecedoras del desajuste emocional, como el neuroticismo y la ansiedad social.

Tabla 1. Diferencia de medias de las variables de personalidad según la edad, el género y el deporte.

	Edad		Género		Deporte	
	9 a 12 (n= 368)	13 a 15 (n= 139)	Chicos (n= 262)	Chicas (n= 245)	Sí (n= 263)	No (n= 244)
	M $\pm$ DT	M $\pm$ DT	M $\pm$ DT	M $\pm$ DT	M $\pm$ DT	M $\pm$ DT
Neuroticismo	9.94 + 3.81	9.89 + 4.27	9.34 + 3.88	10.56 + 3.92	9.80 + 3.81	10.06 + 4.08
Extroversión	18.49 + 3.20	18.40 + 3.24	18.83 + 3.08	18.07 + 3.31	19.04 + 2.85	17.84 + 3.46
Psicoticismo	3.14 + 2.69	3.89 + 3.09	4.05 + 2.96	2.60 + 2.47	3.35 + 2.57	3.35 + 3.07
Antisocial (EPQ-J)	18.16 + 4.28	19.39 + 4.10	18.97 + 4.27	17.99 + 4.21	18.77 + 4.21	18.20 + 4.30
Antisocial (A-D)	2.43 + 3.34	5.48 + 5.07	3.99 + 4.51	2.49 + 3.50	3.08 + 3.91	3.46 + 4.33
Delictiva (A-D)	.63 + 2.06	1.83 + 5.62	1.33 + 3.69	.57 + 3.16	.78 + 2.09	1.16 + 4.49
Consideración	12.10 + 2.31	11.50 + 2.76	11.34 + 2.75	12.58 + 1.90	12.19 + 2.19	11.66 + 2.69
Autocontrol	10.53 + 2.77	9.35 + 3.29	9.77 + 2.92	10.66 + 2.94	10.47 + 2.81	9.92 + 3.09
Retraimiento	3.34 + 6.83	2.57 + 2.43	3.19 + 2.65	3.06 + 8.14	3.47 + 7.91	2.76 + 2.51
Ansiedad/timidez	4.98 + 6.01	4.16 + 2.91	4.07 + 2.58	5.49 + 7.15	4.89 + 6.94	4.61 + 2.76
Liderazgo-autoconfianza	7.55 + 4.98	6.57 + 2.37	7.15 + 2.39	7.42 + 5.89	7.65 + 5.73	6.89 + 2.32

* Significación estadística al nivel .05

Tabla 2. Diferencia de medias de las variables emocionales y sociales en el grupo de los chicos de 9 a 12 años, a partir de la práctica deportiva.

	Practica deporte (n = 133)		No practica deporte (n = 54)		gl= 185
	Media	D.T.	Media	D.T.	t
Neuroticismo	9.32	3.83	10.74	3.87	-2.296*
Extroversión	19.16	2.82	18.06	3.50	2.258*
Psicoticismo	3.68	2.55	4.30	3.36	-1.350
Antisocial (EPQ-J)	18.71	4.04	19.19	4.42	-.714
Antisocial (A-D)	3.32	4.10	2.91	3.48	.644
Delictiva (A-D)	1.09	2.63	.89	2.67	.473
Consideración	11.76	2.37	10.89	3.21	2.043*
Autocontrol social	10.02	2.65	9.76	3.10	.586
Retraimiento	3.13	2.61	3.72	3.16	-1.327
Ansiedad / Timidez	4.16	2.51	4.89	2.50	-1.807
Liderazgo / Autoconfianza	7.44	2.45	7.19	1.94	.671

* Significación estadística al nivel .05

Tabla 3. Diferencia de medias de las variables emocionales y sociales en el grupo de las chicas de 9 a 12 años, a partir de la práctica deportiva.

	Practica deporte (n = 82)		No practica deporte (n = 99)		gl= 179
	Media	D.T.	Media	D.T.	t
Neuroticismo	10.11	3.76	10.20	3.73	-.165
Extroversión	18.48	3.12	17.83	3.45	1.312
Psicoticismo	2.52	2.38	2.30	2.30	.634
Antisocial (EPQ-J)	17.96	4.58	17.02	4.04	1.471
Antisocial (A-D)	1.60	2.39	1.67	2.33	-.196
Delictiva (A-D)	.16	.711	.27	1.31	-.708
Consideración	12.94	1.67	12.52	1.68	1.693
Autocontrol social	11.34	3.09	10.95	2.17	.998
Retraimiento	4.55	13.64	2.40	2.03	1.545
Ansiedad / Timidez	6.45	11.71	4.91	2.66	1.272
Liderazgo / Autoconfianza	8.28	9.62	7.30	2.37	.976

* Significación estadística al nivel .05

Tabla 4. Diferencia de medias de las variables emocionales y sociales en el grupo de los chicos de 13 a 15 años, a partir de la práctica deportiva.

	Practica deporte (n = 28)		No practica deporte (n = 47)		gl= 73
	Media	D.T.	Media	D.T.	t
Neuroticismo	9.71	3.65	7.57	3.55	2.499*
Extroversión	20.14	2.08	18.00	3.41	3.000*
Psicoticismo	4.89	2.57	4.28	3.60	.792
Antisocial (EPQ-J)	21.04	3.80	18.21	4.65	2.715*
Antisocial (A-D)	6.43	4.39	5.68	5.70	.596
Delictiva (A-D)	1.14	1.98	2.64	6.69	-1.150
Consideración	11.39	2.27	10.62	3.26	1.108
Autocontrol social	9.43	2.60	9.30	3.58	.168
Retraimiento	2.86	1.90	2.96	2.51	-.182
Ansiedad / Timidez	3.43	2.52	3.26	2.67	.278
Liderazgo / Autoconfianza	7.46	2.35	6.11	2.47	2.345*

* Significación estadística al nivel .05

Tabla 5. Diferencia de medias de las variables emocionales y sociales en el grupo de las chicas de 13 a 15 años, a partir de la práctica deportiva.

	Practica deporte (n = 20)		No practica deporte (n = 44)		gl= 62
	Media	D.T.	Media	D.T.	t
Neuroticismo	11.99	3.52	11.57	4.54	.289
Extroversión	19.00	2.36	17.45	3.59	1.758
Psicoticismo	2.35	2.01	3.55	2.97	-1.636
Antisocial (EPQ-J)	19.30	3.25	19.64	3.70	-.350
Antisocial (A-D)	2.95	3.98	5.82	5.00	-2.256*
Delictiva (A-D)	.75	1.52	1.91	6.95	-.735
Consideración	13.15	1.46	11.77	2.60	2.213*
Autocontrol social	11.30	1.81	8.45	3.55	3.377*
Retraimiento	2.15	3.05	2.16	2.30	-.013
Ansiedad / Timidez	5.40	2.91	5.02	3.03	.467
Liderazgo / Autoconfianza	6.75	2.22	6.41	2.25	.565

* Significación estadística al nivel .05

Por otro lado, se encontró un significativo efecto entre aquellos alumnos que practican un deporte y los que no lo practican, en las variables extroversión ($t_{505} = -4.251$, $p < .001$), consideración hacia los demás ($t_{505} = 2.478$, $p < .05$), autocontrol social ($t_{505} = 2.095$, $p < .05$), y una tendencia significativa en liderazgo-autoconfianza ($t_{505} = 1.944$, $p = .052$). Los resultados indican que, aquellos alumnos que practican un deporte, tienen un menor riesgo a desarrollar actitudes y conductas agresivas y desviadas, al mostrar conductas más extrovertidas, consideradas, sensibles y respetuosas hacia los demás, que acatan las normas sociales, tienden hacia un mayor autocontrol de sus acciones, y se perciben como más populares, seguros y con una mayor autoconfianza.

En la Tabla 2 se observan diferencias significativas, entre el grupo de los chicos de menor edad (9-12 años) que practican un deporte con los que no lo practican, en las variables neuroticismo, extroversión y consideración hacia los demás. Por otro lado, hay una tendencia significativa en ansiedad-timidez. De este modo, el grupo de los chicos de 9 a 12 años que practica un deporte, por un lado, mostraron conductas más extrovertidas, sociables, consideradas, sensibles y respetuosas hacia los demás y, por el otro lado, tienen un menor riesgo a desarrollar desajuste emocional, al puntuar más bajo en conductas neuróticas y de ansiedad, con relación a los que no practican deporte.

En cuanto al grupo de las chicas, no se han encontrado diferencias significativas entre las puntuaciones medias, entre las que practican un deporte y las que no lo practican (véase la Tabla 3).

En cuanto al grupo de los chicos de entre 13 y 15 años encontramos que aquéllos que

practican un deporte, presentaron valores superiores estadísticamente significativos con respecto a los que no lo practican, tanto en la variable extroversión como en liderazgo-autoconfianza. Por otro lado, se observa que los chicos que practican un deporte, obtienen valores significativamente superiores en la variable neuroticismo y conducta antisocial (EPQ-J), que aquéllos que no lo practican (véase la Tabla 4). Así, el grupo de los chicos de 13 a 15 años que practica un deporte, mostraron conductas más extrovertidas y una mayor autoconfianza, por un lado, y un mayor riesgo al desajuste emocional y a desarrollar conductas antisociales, por el otro, con relación a los chicos que no practican un deporte.

En la Tabla 5 se presentan los resultados al comparar el grupo de las chicas, de entre 13 y 15 años que practican un deporte con el grupo que no lo practica. Las diferencias entre las puntuaciones medias son estadísticamente significativas en las variables conducta antisocial, consideración hacia los demás y autocontrol social. Así, el grupo de chicas de mayor edad (13 a 15 años) que practica un deporte mostró menos conductas agresivas, de indisciplina, irrespetuosas, hostiles y desviadas, y más conductas de autocontrol en las relaciones sociales, que el grupo de chicas que no practica un deporte.

Por lo que se refiere a las variables de personalidad, los resultados apuntan que los deportistas presentaron comportamientos más prosociales y adaptativos, que los no deportistas. Por tanto, las puntuaciones obtenidas mostraron que los deportistas son más extrovertidos, sus comportamientos son más controlados, se muestran líderes ante los iguales y son menos antisociales y delictivos que los no deportistas. Además,

estas diferencias se hacen más evidentes en función de la edad, encontrando que los alumnos de mayor edad y no deportistas, obtuvieron puntuaciones más elevadas en conductas antisociales y delictivas, y más bajas en autocontrol.

Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha analizado, por un lado, la relación entre variables emocionales y sociales con variables sociodemográficas y, por el otro, la relación de conductas prosociales, antisociales y delictivas de niños/as y adolescentes de ambos géneros, con la práctica deportiva. Tras analizar los resultados comprobamos que, el grupo de los alumnos de 13 a 15 años, presentó un mayor riesgo a manifestar conductas agresivas, de indisciplina, irrespetuosas, hostiles y desviadas, un menor autocontrol en las relaciones sociales y una menor autoconfianza. Por tanto, los datos sugieren que, de los 13 a los 15 años, hay un mayor riesgo a desarrollar problemas emocionales y sociales, con tendencia a la inadaptación social y a mostrar conductas antisociales y delictivas. En esta misma línea, diversos autores (Durant, Candemhead, Pendergrast, Slavens y Linder, 1994; Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000; Pelegrín y Garcés-de-Los-Fayos, 2008 y 2009; Rothbart y Jones, 1998), indican que determinadas características de temperamento, como una alta emocionalidad negativa y una baja autorregulación, se han relacionado con una peor competencia social en menores de diferentes edades. De este modo, se confirma la hipótesis principal, al comprobar que la edad aparece como una variable que determina, tanto la aparición de comportamientos agresivos como su incidencia, y que alrededor de los 13 años aumenta el riesgo de que se desarrollen conductas agresivas, antisociales y

delictivas (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998; O'Connell, Pepler y Craig, 1999; Ortega, 1998; Trianes, 2000).

Respecto a los resultados con la variable género, los chicos mostraron puntuaciones más altas que las chicas en extroversión, psicoticismo, conducta antisocial y conducta delictiva. También obtuvieron puntuaciones más bajas en neuroticismo, consideración hacia el grupo de iguales, autocontrol social y ansiedad. De esta manera, el grupo de los chicos presentó un mayor riesgo a desarrollar desajuste social, lo que favorece la tendencia a un perfil de comportamiento más agresivo, antisocial y delictivo, confirmando así la hipótesis 2. Las chicas, por el contrario, presentaron un menor riesgo al desajuste social, al obtener puntuaciones más altas en escalas donde, el perfil social mostrado, implica una mayor sensibilidad y preocupación por los problemas de los demás, así como puntuaciones significativamente más bajas en conducta antisocial y delictiva. Sin embargo, puntuaron más alto en variables favorecedoras del desajuste emocional, como el neuroticismo y la ansiedad social. Cabe señalar que estos resultados se encuentran en la misma línea de otros estudios que concluyen que, los chicos tienden hacia un perfil de comportamiento más agresivo, antisocial y desviado, que las chicas (Achenbach y Edelbrock, 1986; Stormshak et al., 2000; Moffitt et al., 2003; Kroneman, Loeber y Hipwell, 2004; Garaigordobil y García-de-Galdeano, 2006; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009).

Por otro lado, hemos comprobado que la muestra de jóvenes que practican un deporte, tienen un menor riesgo a desarrollar actitudes y conductas agresivas y desviadas, al mostrar conductas más extrovertidas, consideradas, sensibles y respetuosas hacia

los demás, que acatan las normas sociales, tienden hacia un mayor autocontrol de sus acciones, y se perciben como más populares, seguros y con una mayor autoconfianza. Diversos estudios, apoyan el beneficio del deporte en la reducción de la ansiedad (Arent, Landers, Matt y Etnier, 2005) y de la depresión (Blumenthal et al., 1999; Craft, 2005) y en el aumento del autocontrol en las relaciones sociales (Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1995; Romance, Weiss y Bockoven, 1986), la autoestima y autoconfianza (Fox, 1997; Spence, McGannon y Poon, 2005), así como de la mejora de la salud psicológica, en general (Biddle, 2000; Hansen, Stevens y Coast, 2001). De este modo, el deporte bien orientado, puede aportar multitud de beneficios (Alonso y Márquez, 1997; Cantón, Mayor y Pallarés, 1990; Back y Kim, 1979; Cannold, 1982; Tuero y Márquez, 2006), si se utiliza como un instrumento para educar y formar al niño/a como ser social.

Tendencias similares se han obtenido al relacionar el deporte con la edad y el género. Así, el grupo de los chicos de 9 a 12 años, que practica un deporte, mostraron más conductas extrovertidas, sociables, consideradas, sensibles y respetuosas hacia los demás, y menos conductas neuróticas y de ansiedad. Sin embargo, el grupo de chicos de entre 13 y 15 años que practican un deporte, puntuaron más alto en extroversión y liderazgo-autoconfianza y, en contra de lo esperado, puntuaron más alto en neuroticismo y conducta antisocial (EPQ-J). Ello puede deberse a la tendencia encontrada, al relacionar la variable edad con las variables de emocionales y sociales, donde alrededor de los 13 años, hay un mayor riesgo a manifestar conductas agresivas, antisociales y delictivas (Loeber y Stouthamer-Loeber,

1998; O'Connell, et al., 1999; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009). Por otro lado, el grupo de chicas de mayor edad (13 a 15 años) que practica un deporte, mostró menos conductas agresivas, de indisciplina, irrespetuosas, hostiles y desviadas, y más conductas de autocontrol en las relaciones sociales. De este modo, se confirma la hipótesis 3 al concluir que, el grupo de niño/as y adolescentes de ambos géneros, que practican un deporte, mostraron más conductas prosociales y extrovertidas, más conductas respetuosas, disciplinadas y de autocontrol, más conductas de liderazgo y autoconfianza, y menos conductas antisociales y delictivas. En la línea de los resultados, encontramos otros trabajos que consideran la práctica de un deporte, como un medio que permite una mejor adaptación personal y social en el niño y adolescente, evitando así comportamientos agresivos y desviados (e.g., Gibbons et al., 1995; Romance et al., 1986; Trulson, 1986). No obstante, hay que resaltar que, la práctica de deportes organizados no es algo que beneficie a los niños de manera automática (Martens, 1978; Cantón y León, 2005), puesto que requiere de una supervisión adulta competente a cargo de responsables que comprendan a los niños y sepan cómo estructurar programas que les proporcionen experiencias positivas de aprendizaje (Weinberg y Gould, 1996). Así, cuanto más se refuerzan aquellas actitudes que permite adoptar unos hábitos saludables, la posibilidad de involucrarse en comportamientos que supongan un riesgo, como la agresividad, la violencia y tendencias antisociales y delictivas, será menor. Desde esta perspectiva, se apoya la consideración positiva del deporte como *agente psicosocial* ya señalada en diferentes investigaciones (Arnold, 1991; Blythe, 1982; Kane, 1988; Page y Tucker, 1994;

Sánchez-Gombau y Cantón, 1997 y 1998; Cantón y Sánchez-Gombau, 1999; León, 2009; Thirer y Wright, 1985; Weinberg y Gould, 1996; Zarbatany et al., 1990).

Finalmente, tras las conclusiones presentadas, habría que seguir insistiendo en conocer y analizar en qué medida la práctica de un deporte y sus características específicas (colectivo vs. individual; con o sin interacción; en la naturaleza o en recintos cerrados, etc.) podrían ser factores de prevención de conductas agresivas y antisociales en menores y adolescentes, especialmente entre los jóvenes de 13 a 15 años, para establecer estrategias de actuación a través del deporte, desde los centros educativos o escuelas deportivas, formando a profesores y entrenadores (Cantón, Pelegrín y León, 2008; González-Brignardello y Carrasco, 2006; Pelegrín y Garcés-de-Los-Fayos, 2007b; Torío, Peña y Inda, 2008; Warash y Markstrom, 2001; Winsler, Madigan y Aquilino, 2005).

De esta manera, podremos establecer un diseño de actuaciones, que persigan mitigar las variables que se han observado como potencialmente desencadenantes de conductas de inadaptación, antisociales y delictivas, para potenciar aquellas otras que permitan generar en menores y adolescentes estrategias de afrontamiento óptimas, ante situaciones provocadoras de estímulos conducentes a la agresión. Así, capacitaremos a los más jóvenes de unas competencias personales y sociales que puedan utilizar para ofrecer respuestas adaptativas a su entorno.

Referencias

- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. (1986). *Manual for the Teachers Report Form and teacher version of the Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Alonso, A. y Márquez, S. (1997). Estudio de los hábitos e intereses en practicantes de patinaje artístico sobre ruedas. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 19, 2-7.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ª. ed.) (DSM-IV). Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*. Barcelona: Masson.
- Arent, S., Landers, D., Matt, K. y Etnier, J. (2005). Dose-response and mechanistic issues in the resistance training and affect relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 92-110.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Back, A. y Kim, D. (1979). Towards a Western philosophy of the Eastern martial arts. *Journal of the Philosophy of Sport*, 6, 19-28.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bennett, D.S. y Bates, J. E. (1990, May). *Attributional style, life stress, and social support as predictors of depressive symptoms and aggressive behaviors in early adolescence*. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. En L. Berkowitz (Ed.), *Roots of aggression*. Nueva York: Atherton Press.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Biddle, S. (2000). *Exercise, emotions and mental health*. En Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (pp. 267-291). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Blumenthal, J., Babyak, M., Moore, K., Craighead, W. Herman, S., Kharti, P., et al. (1999). Effects of exercise training on older patients with major depression. *Archives of Internal Medicine*, 159, 2349-2356.
- Blumstein, A., Farrington, D. P. y Moitra, S. (1985). Delinquency careers: innocents, desisters and persisters. En N. Morris y M. Tonry (Eds.), *Crime and Justice* (pp. 187-219). Chicago: University of Chicago Press.
- Blythe, D. (1982). *The impact of puberty on adolescents: A longitudinal study*. Rockville, MD: National Institutes of Mental Health.
- Bushman, B. J. y Cooper, H. (1990). Effects of alcohol on human aggression: An integrative research review. *Psychological Bulletin*, 107, 341-354.

Achenbach, T. M. y Edelbrock, C. (1986). *Manual for the Teachers Report Form and teacher version of the Child*

- Cannold, S. A. (1982). Using karate to build a positive mental attitude. *Thrust*, 34-35.
- Cantón, E. y León, E. (2005). La resolución de conflictos en la práctica deportiva escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, Vol 5, nº 1 y 2, pp. 153-166.
- Cantón, E., Mayor, L. y Pallarés, J. (1990). Intervención desde la psicología motivacional en el ámbito de la actividad física y el deporte. *Informació Psicológica*, 42, 15-20.
- Cantón, E., Pelegrín, A. y León, E. M. (2008). Agresión en el deporte: Propuesta de marco teórico y líneas de trabajo. En I. Etxebarria, A. Arizeta, E. Barberá, M. Chóliz, M.P. Jiménez, F. Martínez-Sánchez, et al. (Eds.), *Emoción y Motivación: Contribuciones Actuales* (pp. 265-275). Astigarraga (Gipuzkoa): Asociación de Motivación y Emoción.
- Cantón, E. y Sánchez-Gombau, M. C. (1997). Deporte y calidad de vida: Motivos y actitudes en una muestra de jóvenes valencianos. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 119-135.
- Cantón, E. y Sánchez-Gombau, M. C. (1998). Valores y hábitos de salud en una muestra de escolares valencianos. *Informació Psicológica*, 67, 28-35.
- Cantón, E. y Sánchez-Gombau, M. C. (1999). Estrategias de cambio de actitudes: La "intervención mediada" psicológicamente en el entrenamiento deportivo. En G. Nieto, E. J. Garcés de Los Fayos (Eds.). *Psicología de la actividad física y del deporte* (pp. 60-68). Murcia: Picking Pack Service Point.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Indicadores precoces de la adaptación social. En J. Buendía (Ed.), *Psicopatología en niños y adolescentes. Desarrollos actuales* (pp. 121-145). Madrid: Pirámide.
- Craft, L. (2005). Exercise and clinical depression: Examining two psychological mechanisms. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 151-171.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. y Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, 1-85.
- Durant, R. H., Candenhead, C., Pendergrast, R. A., Slaven, G. y Linder, C. W. (1994). Factors associated with the use of violence among urban black adolescents. *American Journal of Public Health*, 84, 612-617.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. y Reiser, M. (2000). Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role in Predicting quality of Social Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fox, K. R. (1997). *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- Gibbons, S. L., Ebbeck, V. y Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255.
- González-Brignardello, M. P. y Carrasco, M. A. (2006). Intervención psicológica en agresión: Técnicas, programas y prevención. *Acción Psicológica*, 4, 83-105.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Hansen, C. J., Stevens, L. C. y Coast, J. R. (2001). Exercise duration and mood state: How much is enough to feel better? *Health Psychology*, 20, 267-275.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D. y Dubow, E. F. (2002). Childhood predictors of adult criminality: Are all risk factors reflected in childhood aggressiveness? *Criminal Behaviour and Mental Health*, 12, 185-208.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 131-150.
- Kane, M. J. (1988). The female athletic role as a status determinant within the social systems of high school adolescents. *Adolescence*, 23, 253-264.
- León, E. M. (2009). *Motivación de conductas prosociales en la escuela a través del deporte*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Kroneman, L., Loeber, R. y Hipwell, A. E. (2004). Is neighborhood context differently related to externalizing problems and delinquency for girls compared with boys? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 109-122.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Juvenile aggression at home and at school. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. Williams (Eds.), *Violence in American Schools: A new perspective* (pp. 94-126). Cambridge: University Press.
- Martens, R. (1978). *Joy and sadness in children's sports*, Champaign, Illinois, Human Kinetics.
- McCord, J. (2000). Contribuciones psicosociales a la violencia y la psicopatía. En A. Raine y J. Sanmartín (Eds.), *Violencia y psicopatía*. Barcelona: Ariel.

- Moffitt, W., Caspi, A., Rutter, M. y Silva, X. (2003). Sex differences in antisocial behaviour. *International Journal of Behavioral Developmental*, 27, 190-191.
- O'Connell, P., Pepler, D. y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Organización Mundial de la Salud: CIE-10 (1992). *Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación (Madrid)*, 313, 7-27.
- Page, R. M. y Tucker, L. A. (1994). Psychosocial discomfort and exercise frequency: An epidemiology study of adolescents. *Adolescence*, 29, 183-191.
- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2007b). Programa de prevención de la violencia escolar a través del deporte. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 187-193). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 5-20.
- Pelegrín, A. y Garcés-de-Los-Fayos, E. J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 15, 119-289.
- Prinz, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquiere, P., Colpin, H. et al. (2004). Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behaviour in children. *European Journal of Personality*, 18, 73-102.
- Robins, L. N. (1979). Longitudinal methods in the study of normal and pathological development. En Der Genenwart (Ed.), *Grundlagen und methoden der psychiatrie* (pp. 627-689). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Romance, T. J., Weiss, M. R. y Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 5, 126-136.
- Rothbart, M. K. y Jones, L. B. (1998). Temperament, self regulation, and education. *School Psychology Review*, 27, 479-491.
- Sánchez-Gombau, M. C. y Cantón, E. (1998). Procesos motivacionales y actitudes en el inicio y mantenimiento de la práctica de actividad física. *II Congreso Iberoamericano de Psicología*. Julio, Madrid.
- Sánchez-Gombau, M. C. y Cantón, E. (1999). La práctica deportiva como herramienta de ajuste psicosocial. En G. Nieto, E. J. Garcés de Los Fayos (Eds.), *Psicología de la actividad física y del deporte* (pp. 159-167). Murcia: Picking Pack Service Point.
- Simcha-Fagan, O., Gersten, J. C. y Langner, T. S. (1986). Early precursors and concurrent correlates of patterns of illicit drug use in adolescence. *The Journal of Drug Issues*, 16, 7-28.
- Spence, J. C., McGannon, K. y Poon, P. (2005). The effect of exercise on global self-esteem: A quantitative review. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 311-334.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J. y Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.
- Thirer, J. y Wright, J. B. (1985). Sport and social status for adolescent males and females. *Sociology of Sport Journal*, 2, 164-171.
- Torío, S., Peña, J. V. y Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Trulson, M. E. (1986). Martial arts training: A novel cure for juvenile delinquency. *Human Relations*, 39, 1131-1140.
- Tuero, C. y Márquez, S. (2006). Beneficios psicológicos de la actividad física. En E. Garcés, A. Olmedilla y P. Jara (Eds.), *Psicología y Deporte* (pp. 447-460). Murcia: DM.
- Urra, J. (1998). Violencia y medios de comunicación. En J. Sanmartín, J. S. Grisolia y S. Grisolia (Eds.), *Violencia, televisión y cine* (pp. 131-145). Barcelona: Ariel.
- Warash, B. G., y Markstrom, C. A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschoolers. *Education*, 121, 485-493.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Winsler, A., Madigan, A. L. y Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12.
- Zarbatany, L., Hartmann, D. P., y Rankin, D. B. (1990). The psychological functions of preadolescents peer activities. *Child Development*, 61, 1067-1080.

Fecha de recepción: 19/04/2010
 Fecha de aceptación: 17/05/2010

Uso, abuso y desuso. Valoración desde la intervención psicológica de la Ley Integral

M^a Amor Espino Bravo

Psicóloga en el Punto de Encuentro Familiar de Valencia

resumen/abstract:

Desde el ejercicio profesional en la práctica jurídica y clínica, en concreto desde el campo de la intervención familiar, algunos psicólogos venimos observando que se han producido y se continúan produciendo “usos inadecuados” de los servicios, las leyes, los recursos, etc. Este fenómeno se da en el sentido de intentar utilizarlos como un medio para **mantener y alimentar antiguos conflictos** de la pareja o la familia, o para involucrar a los servicios o a los profesionales en **nuevos conflictos emocionales** y relaciones.

Psychologists in the fields of juridical and clinical psychology, and specially in the field of family intervention, have noticed and continue to notice in their daily practice certain types of ‘misuse’ or ‘inadequate use’ of services, laws and offered resources. This misuse happens as an attempt to maintain and foster old conflicts in a couple or a family, and also as a way to engage services and professionals in the new emotional conflicts and relationships.

palabras clave/keywords:

Conflicto, mal uso, insolidaridad, fenómeno sistémico, consecuencias sobre el desarrollo del menor.

Conflict, inadequate use of services, resources, lack of solidarity, systemic phenomenon, consequences about the minor's development.

Desde hace ya algunos años, y sobre todo desde que peino algunas canas, en algunas de las charlas mantenidas con compañeros y compañeras del campo de lo “social”, lo “familiar”, lo “jurídico” y lo “clínico”, nuestras conversaciones se nutren, de vez en cuando, de contenidos que nos dejan cierto sabor amargo.

Este sabor lo produce el hecho de comprobar que algunas personas “utilizan” y “dañan” (con mayor o menor consciencia) a otras personas que fueron importantes en sus vidas o que aún lo son. Los que lo fueron porque con ellos transitaban parte del camino de la vida, y los que todavía lo son

porque se trata de niños y niñas de los que todavía son responsables.

Existen personas que, para satisfacer necesidades propias de “resarcimiento emocional”, de “venganza”, de “rabia”, intencionadamente o no, emplean o mejor dicho ‘malemployan’ recursos y leyes, que, originalmente, fueron creados para proporcionar entornos o medidas que paliaran, reequilibraran o cuidaran de aquellos individuos que en situación de crisis y carencias familiares requirieran, temporalmente, de ayuda y orientación para *recuperar* un equilibrio saludable en sus emociones, sus relaciones o en su funcionamiento y organización familiar.

Desde la práctica jurídica, (por las periciales que en multitud de ocasiones se nos encomiendan), o desde nuestra intervención en el área de familia, bien por la atención desde ámbitos clínicos, educativos o sociales (SEAFI, PEF, Servicios Sociales Municipales, SPE, clínicas privadas...), algunos psicólogos venimos observando que se han producido y se continúan produciendo “usos no adecuados” de los servicios, las leyes, las prestaciones,...

Este mal uso se da en el sentido de intentar emplearlos como medios para, o bien mantener antiguos conflictos de la pareja o la familia, o bien para involucrar a dichos servicios (o a sus profesionales) en nuevos conflictos que afiancen o formalicen posturas emocionales y relaciones “no saludables”.

Ese sabor amargo al que me refería, se nos torna espeso y poco digerible cuando constatamos que, en estos intentos, se están implicando a menores, obviando de qué manera esto repercutirá en su formación y desarrollo como seres humanos ahora y en el futuro.

En general, los y las profesionales de la psicología que nos dedicamos a ámbitos de intervención relacionados con el trabajo con familias, menores y justicia, valoramos de manera positiva todos los esfuerzos que se han venido haciendo para poner en marcha los aspectos desarrollados por la Ley Integral.

Instituciones y profesionales hemos intentado aportar nuestro interés y esfuerzo por impulsar el desarrollo de lo expuesto de manera esencial en dicha Ley.

Sin embargo, somos también conscientes de las limitaciones que la propia Ley presenta, tanto por contenido, como por posibilidades reales de desarrollo (existen aspectos que o bien no se han desarrollado, o se han desarrollado parcialmente).

Esto es esencial. Tenemos que poder ver, con sentido crítico y autocrítico, las limitaciones en el desarrollo de esta Ley, y es importante que aportemos nuestras experiencias y propuestas personales y profesionales, con cierta valentía, para poder optimizar los recursos disponibles y desarrollar o crear los que todavía sean necesarios.

(Uso)

- ✓ Necesidad de investigación y estudios profundos sobre los mecanismos (internos/externos) que generan, mantienen y “equilibran” los círculos relacionales de la violencia. Conocer estos mecanismos, permitiría valorar e intervenir mejor sobre la génesis, desarrollo y mantenimiento de la violencia.

Es importante que estudiemos las limitaciones de la propia Ley o de su implantación. Consideramos también que es tanto o más importante que continuemos investigando, en profundidad, todo lo relacionado con la génesis y mantenimiento de la violencia, en general, como fenómeno sistémico y como fenómeno multidireccional.

Soy consciente de que en algunos oídos lo que expondré a continuación no resultará agradable de escuchar. Pero me sumo, en este sentido, a lo expresado por la *Magistrada Vives Martínez*, es necesario revisar, y en beneficio de las personas que sí son verdaderamente maltratadas, actuar e impedir, incluso por medios jurídicos, que existan personas que hagan un mal uso (o abuso) de los recursos, las leyes y los servicios profesionales.

“Observo, ya puestos a observar, y recuerdo situaciones que sobrepasaban los límites de lo social y jurídicamente tolerable cuando la denuncia se troca en espuela contra el contrario, con menores de por medio. Nadie niega la bondad de una Orden de Protección. Pero, cuidado!!! estamos advirtiendo al unísono del peligro y la injusticia que entre todos podemos tejer si

la medida y el filtro de la razón no recortan el mal uso que se le puede dar.

Observo, sigo observando, y recuerdo, que al entrar en vigor esa Ley que ahora nos ocupa, seguíamos en el servicio de guardia, los 3 de siempre, a saber, médico forense, fiscal y juez, sin servicios sociales en horario “no lectivo” y sin suficiente espacio en las casas de acogida. Quien adivinó el agujero legal lo tuvo fácil para medrar y hacer daño a hombres que jamás hicieron nada y que tienen que cargar de por vida, como si de una condena se tratase, con el estigma de “maltratador”. Y, señores (olvidaba, y señoras) del CGPJ: las cosas no son así porque ustedes pretendan que así sean. Ese mal uso de la Ley nos perjudica especialmente a las mujeres. Y todos lo sabemos.

...el Poder Judicial, que debe interpretar y aplicar las leyes y si llega el caso, cuestionar su torpe o abusivo uso. La respuesta no es decir que denuncias falsas hay en todos los delitos, porque el daño irreparable que se puede causar con una denuncia de este porte no es comparable al que produce una denuncia falsa por hurto. Hablamos de hombres y de mujeres, hablamos de menores de edad.” Vives Martínez, G.

(Abuso)

- ✦ Proteger y Permitir que los menores se mantengan al margen de los conflictos adultos (en uno u otro sentido) es una obligación, tanto de los propios progenitores, como de los Organismos Públicos y profesionales implicados.

Cuando alguien aconseja a otra persona emplear la Ley o los recursos relacionados para su beneficio personal, o bien se decide utilizar la denuncia por violencia de género como medio de lograr beneficios sociales, emocionales, económicos o laborales, se está incurriendo en un acto insolidario contra todas las personas que realmente sí están sufriendo violencia.

Sería necesario que nos planteáramos, en primer lugar, las consecuencias que el abuso de la Ley y de los recursos produce, y en segundo lugar que, tras detectarse estas situaciones, deberían sancionarse o impedirse de alguna manera, a fin de que no continúen produciéndose estos abusos y de que en el futuro se disuada a otras personas de hacer lo mismo.

Abuso...

- ✦ Aconsejar (personal o profesionalmente) que se haga, o emplear la Ley Integral como herramienta

para impedir una crianza compartida de los hijos, o como medio para lograr beneficios secundarios (recursos socio-comunitarios o laborales/económicos y/o materiales),

es un ACTO DE INSOLIDARIDAD con las personas que verdaderamente sufren, han sufrido o sufrirán malos tratos.

(Abuso)

- ✦ Además de perjudicar, de manera insolidaria, a las verdaderas víctimas de la violencia, se están perjudicando a otras víctimas de esta práctica insolidaria:

los MENORES, que serán condicionados (quizá ya de por vida) y privados de una relación "saludable" con sus progenitores (ambos) y las familias extensas de los mismos.

(Abuso)

- ✦ Juristas: valorar las medidas (sanciones incluso) que deberían establecerse en caso de detectar este tipo de denuncias...
- ✦ Intervenir, lo antes posible, sobre los casos en los que se haya detectado (desde cualquier contexto profesional) una "falsa denuncia" y que ésta afecte y condicione la relación materno o paterno filial...

En el desarrollo de nuestro trabajo tanto en los Puntos de Encuentro Familiar, como en los informes periciales que los Juzgados nos solicitan como psicólogas y psicólogos forenses, valoramos que el efecto que este “abuso” produce en los

menores a corto, medio y largo plazo, es tan grave, que debemos recordar a instituciones, profesionales y a los propios progenitores que es obligación de todos y todas proteger a los menores de los conflictos adultos.

(Desuso)

➤ (Progr. de prevención/formación en):

- En los Municipios
- En las cárceles
- En los clubs deportivos
- Asociaciones vecinales

Finalmente, queríamos incidir sobre la necesidad de ampliar nuestro campo de actuación profesional a cualquiera de los ámbitos en los que se pudieran detectar fenómenos de malos tratos o violencia, optimizando nuestros recursos formativos y profesionales al máximo.

Desde el campo de la psicología, estimamos que sería necesario introducir la atención, asesoramiento e intervención psicológica y familiar para cualquiera de los contextos en los que pudiera producirse denuncia o detección de cualquier tipo de violencia o maltrato. (Contextos: sanitario, social, judicial, policial, escolar, etc.)

Es necesario desarrollar e implementar programas efectivos y específicos de for-

mación y prevención de la violencia y el maltrato en:

- Centros educativos
- Instituciones públicas
- Zonas de ocio
- Asociaciones y organizaciones sociales
- Medios de comunicación
- Entre profesionales relacionados con la posible detección o denuncia de violencia o maltrato

Al intervenir con familias en riesgo de sufrir y/o ejercer violencia, es importante distinguir el estilo relacional de las mismas.

Así, siguiendo la línea sistémica de trabajo con familias:

En familias violentas donde la relación es predominantemente simétrica, su contexto es el de una relación de igualdad, ambos actores reivindican su pertenencia al mismo status y poder. Los actores tienen conciencia de esta forma de violencia, la ley para ellos no es extraña. La identidad y autoestima están generalmente preservadas, hay un reconocimiento del otro y el pronóstico es positivo.

En las familias donde la relación es de tipo complementaria la violencia se da en un marco de relación desigual. La violencia es unidireccional y no trasciende los límites de la familia. La persona que es maltratada presenta un importante *trastorno de la identidad y un sentimiento de deuda con respecto a quien la castiga*, que la lleva a aceptar y justificar los golpes sin decir nada. En esta situación se ve afectada la identidad de las personas que se encuentran en posición baja, negándoseles su condición de personas. Su autoestima es baja y el pronóstico es reservado. A su vez la persona que está en la posición alta tiene sólo una mínima conciencia de la violencia que ejerce. La ley en estas familias carece de significación, sólo existe su propia ley en la que la violencia está legitimada no existen sentimientos de culpabilidad por considerar quien se encuentra en la posición alta que tiene derecho a ejercer el castigo.

Resulta de gran utilidad poder reconocer con qué tipo de violencia estamos trabajando: violencia / agresión en familias de relación simétrica o violencia / castigo en familias de relación complementaria. Es importante el relato que la persona hace de su vivencia, de los hechos, de su posición existencial, la importancia e intenciones que le atribuye al otro como parámetros para realizar el diagnóstico. El trabajo tera-

péutico debe basarse también en un análisis del sistema de creencias, en alianzas que apunten al cambio, en la introducción de reguladores y en lograr modificaciones en los consensos implícitos de la familia.

Autores como Barudy (1998) consideran que el proceso terapéutico debe permitir el cambio de comportamientos abusivos, conducir a la elaboración del carácter traumático de las experiencias y facilitar procesos de diálogo, que permitan la emergencia de pautas de comunicación, comportamentales y de creencias no violentas.

Propone crear a nivel micro y macro social condiciones que permitan tanto a la víctima como a sus victimarios y cómplices nombrar el horror y poner en palabras el abuso sufrido, identificando quién es quién y cuál es la responsabilidad de cada uno. A la víctima se la debe ayudar a reconocerse como tal, facilitando la expresión constructiva del odio como alternativa para liberarse del pasado. Al victimario ofrecerle la posibilidad de rehabilitarse como ser humano y como padre, asumiendo la responsabilidad por los abusos cometidos. Ofrecerles la posibilidad de reparar legal y simbólicamente los daños producidos y acompañarlos en la búsqueda de modelos alternativos de relación que excluyan la violencia.

Este autor destaca la necesidad de compromiso y la opción ética de los profesionales que trabajan con la violencia. Considerando que *la terapia se apoya en el reconocimiento de las posibilidades y recursos de cada sujeto y en la confianza ilimitada en que cada persona puede reencontrar en condiciones relacionales favorables un sentido a la existencia compatible con su condición de ser humano*.

En definitiva, y con esta perspectiva en nuestra mente, es necesario que sigamos

esforzándonos y empeñándonos en contribuir, desde cualquier renglón profesional al que pertenezcamos, a generar modelos positivos de resolución de conflictos, de comunicación y de relación saludables, de capacidad de escucha, de empatía... Valores todos ellos que promocionarán y fortalecerán, de seguro, actitudes y modelos no violentos.

Unidos: Norton & Company. Trad. cast.: *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder 1983.

Bibliografía

Barudy, Jorge. (1998) *El dolor invisible de la infancia*, Barcelona. Ed. Paidós.

Bateson, G. y otros (1980). *Interacción familiar*. Montevideo: EBA.

De Shazer, S. (1982). *Pautas de terapia familiar breve*. Buenos Aires: Paidós, 1987.

De Shazer S. (1999). *En el origen las palabras fueron mágicas*. Gedisa.

Madanes, C. (1993) *Sexo, amor y violencia: estrategias de transformación*. Barcelona - Paidós Ibérica.

Minuchin S. (1996). *Familias y terapia familiar*. Buenos Aires: Gedisa. Lecturas complementarias.

Minuchin S. y Fishman H. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.

Minuchin S. y Nichols M.P. (1994). *La recuperación de la familia. Relatos de esperanza y renovación*. Barcelona: Paidós.

Navarro Góngora J. (1992). *Técnicas y programas en Terapia Familiar*. Barcelona: Paidós.

O'Hanlon, W.H.; Weiner-Davis, M. (1989). *En busca de soluciones*. Barcelona: Paidós, 1990.

Piñero, J. y otros. (2009). *Puntos de Encuentro Familiar. Manual de uso práctico*. España. Ed. Fundación Salud Infantil.

Sabucedo, J.M. y Sanmartín, J. (2007) *Los escenarios de la violencia*. Serie estudios sobre la violencia (vol.14).

Sanmartín, J. (2008) *El enemigo en casa*. Barcelona - NABLA Ediciones.

Rivas, V. y otros (2007) *Violencia de género – perspectiva multidisciplinar y práctica forense*. Editorial Aranzadi.

Watzlawick, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. Nueva York, Estados

Fecha de recepción: 13/04/2010

Fecha de aceptación: 15/06/2010

Debat Bolonia

Coordinado por Enrique Cantón Chirivella

D. José M. Peiró

Catedrático de Psicología Social y de las Organizaciones de la Universidad de Valencia.
Director del IDOCAL Instituto de Psicología de los RRHH, Desarrollo Organizacional y Calidad de Vida Laboral.
Miembro del Comité Europeo del Certificado Europsy de la European Federation of Psychology Associations.

D. Francisco Santolaya

Decano del Col·legi Oficial de Psicòlegs de la Comunitat Valenciana y Presidente del Consejo General de Colegios
Oficiales de Psicólogos de España.

Esta sección plantea a diversos especialistas preguntas acerca de temas actuales que están siendo objeto de discusión en nuestra sociedad. Se ha realizado a través de la red y por ello las intervenciones de nuestras invitadas aparecen por orden alfabético.

Podríamos encontrar un alto grado de coincidencia en nuestra sociedad sobre la importancia de contar siempre con buenos profesionales, con conocimiento, habilidades y competencias sólidas que nos aseguren dentro de lo técnico y científicamente posible recibir un servicio adecuado, riguroso, seguro, fiable y eficaz. Además, pensando en construir un espacio común europeo también en el ejercicio profesional, parece razonable pensar en establecer un marco básico de referencia igual para todos que ayude a garantizar esos estándares de calidad que todos deseamos. Fruto de estos planteamientos y otros objetivos, como por ejemplo facilitar la movilidad de los estudiantes en su etapa de formación o buscar metodologías más activas de adquisición del conocimiento, se puso en marcha el denominado Plan Bolonia. Ahora bien, a mi juicio, tenemos que hacernos algunas reflexiones fundamentales: ¿responde realmente el desarrollo de dicho plan de formación superior a los objetivos y criterios que lo guiaron en su gestación?, ¿tendremos profesionales mejor formados y capa-

citados?, ¿habrá una mayor claridad sobre quién y cómo podrá ejercerse una profesión con la calidad, eficacia y eficiencia que cabe esperar?, ¿se reducirá el fraude o el intrusismo y su consiguiente impacto negativo sobre los clientes?,... Son muchos los interrogantes que se abren y que requieren abordar la cuestión sin demora, ya que la realidad de estos cambios se está imponiendo, tanto si somos conscientes de ello como si no lo somos, en cuyo caso quizás no lleguemos ni siquiera a tiempo para intentar influir y contribuir en su desarrollo. Nuestra profesión de Psicología también está afectada por los cambios derivados del Plan Bolonia, y no sólo para los futuros profesionales sino para los están ejerciendo actualmente, más si vamos encaminados a desarrollar las diferentes especialidades en el marco de la creación de las Divisiones profesionales y lo que buscamos es garantizar una buena labor con una base común y sólida, la Psicología.

Para abordar estas cuestiones, contamos con dos personas con amplios conocimientos de este complejo tema, que nos ofrecen

con la precisión y claridad que cabe esperar de ellos, algunas claves para entender estos cambios en los que estamos plenamente involucrados y a los que, sin embargo, con el día a día del ejercicio profesional, quizás no le prestamos la atención que sin duda merece.

1.

El plan Bolonia ¿qué cambios introduce en la formación en Psicología en cuanto a la estructura de sus estudios, materias comunes y específicas en diferentes universidades, movilidad de estudiantes, los Masters,...?:

José M. Peiró

Los acuerdos de Bolonia pretenden básicamente la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior y para ello establecen diversos elementos que contribuyan a armonizar esa educación superior. Se parte de la constatación de una excesiva fragmentación y disparidad de los sistemas de educación superior en los diferentes países europeos. Esa disparidad impide la “visibilidad” y fácil “interpretación o lectura” del sistema desde dentro y desde fuera de Europa. Con el fin de mejorar la armonización de las enseñanzas superiores en Bolonia se adoptan unos acuerdos que posteriormente se han ido completando y desarrollando. Los acuerdos básicos de Bolonia son los siguientes

- Una estructura común de carácter general: Grado (3- años) Master (1-2 años) y Doctorado (3 años)
- Una unidad común de carga de trabajo el Crédito (ECTS) entre 25-30 horas de trabajo del estudiante por crédito.
- Una mayor transparencia del título, para lo que se introduce el Suplemen-

to al Título que es un documento que da la información detallada de lo que significa y contiene y de la institución universitaria en la que se ha estudiado.

- Una mejora de la calidad de la enseñanza universitaria mediante la movilidad de alumnado y profesorado y la comunicación de buenas prácticas.
- Énfasis en la empleabilidad de los titulados.

En este marco el Gobierno de cada país ha determinado las directrices concretas para las enseñanzas superiores en ese país. Así en España esto se han planteado la duración de los grados en 4 años (240 ECTS) masters de entre uno y dos años (60-120 ECTS) y una normativa sobre el doctorado que ha sido objeto ya de varios decretos y modificaciones y que ya cuenta con un nuevo borrador de decreto. Además, en nuestro país se ha producido un cambio fundamental que consiste en el paso de un **catálogo de títulos** a un **registro de títulos**. Catálogo significa que hay una lista cerrada de títulos oficiales y que todas las universidades que quieran dar un determinado título lo han de denominar con la denominación oficial y han de incluir en los contenidos de formación unas troncales que son las mismas en todo el territorio nacional. Por otra parte, registro significa que cada universidad puede plantear los títulos que estimen oportunos y si están adecuadamente diseñados y se aceptan como títulos oficiales se inscriben en el registro de títulos oficiales. Así una universidad podría ofrecer un título de grado de Psicología y otro un título de grado de Psicología aplicada si ambos fueran evaluados positivamente y aprobados por el Ministerio. Los dos títulos entrarían en el registro de títulos oficiales. Eso permite mucha más flexibilidad a las Univer-

sidades para diseñar los títulos al eliminar la troncalidad obligatoria de materias en las titulaciones. En cierta medida se produce lo que se podría llamar una “des-regulación” de los estudios. Eso introduce mayor diversidad en la formación también en el caso de los psicólogos y el riesgo de que se aprueben titulaciones que no garanticen una formación adecuada para lo que la profesión o los académicos de la disciplina entienden que es necesario.

Por lo que se refiere a la movilidad de estudiantes y profesores, en especial en Europa gracias al programa Erasmus-Socrates, entiendo que los cambios son tremendamente positivos y el programa ha alcanzado niveles de implantación muy satisfactorios. Este programa ha permitido que un número significativo de estudiantes y profesores de diferentes Universidades de Europa vean como se enseña la Psicología en otras universidades, y eso puede estimular el conocimiento mutuo y la mejora basada en la comparación y la contrastación de experiencias, metodologías y modelos.

Por último el tema de los masters, en línea con las directrices establecidas en nuestro país, también ha experimentado unos cambios muy importantes. Se han incorporado los masters oficiales a los ya existentes que eran títulos propios. Los masters oficiales se han planteado también de forma flexible siendo responsabilidad de cada universidad definir qué títulos desea implantar y como diseña los contenidos y requisitos del mismo. Posteriormente las propuestas son evaluadas y, en su caso autorizadas por el Ministerio tras la evaluación de la ANECA. Así las cosas, y sin directrices propias, los masters que otorguen títulos con la denominación de Psicología pueden ser muy variados y además, no exigen o requieren

que sea requisito tener el título de grado en Psicología. En España la legislación ha optado por establecer que el derecho para el ejercicio profesional (también para la Psicología) se obtenga con el grado y el título de Master añade formación y “especialización” pero no la competencia para el ejercicio profesional (aquí hay que mencionar la excepción del título de especialista en Psicología Clínica). En otros países de nuestro entorno (Francia, Italia, Portugal, etc.) el ejercicio profesional como psicólogo requiere grado y master (3+2) y en el caso de Italia, además se requiere un año de práctica supervisada y el examen de Estado. Es sorprendente que los efectos de los acuerdos de Bolonia en el caso de la Psicología están llevando a una mayor diversificación.

Francisco Santolaya

Aunque pueda no parecerlo, esta pregunta es complicada y requiere una respuesta un poco larga. Lo primero que quiero decir es que desgraciadamente, hasta ahora, la reforma de las titulaciones universitarias en España no supone una verdadera mejora del diseño de la formación de los psicólogos en el nivel de Grado o Licenciatura. Más bien ocurre lo contrario.

La reforma llamada “plan Bolonia”, se inicia con una declaración europea de Ministros de Educación en 1999, y pretende crear un espacio europeo de Educación Superior. Se trata de que las titulaciones europeas sean comparables. Los estudios oficiales universitarios se estructuran en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado, en esto no hay diferencias con lo que hay hasta ahora, y se unifica la unidad de medida del tiempo de formación en los llamados créditos ECTS (*European Credit Transfer System*,

es decir, Sistema Europeo de Trasferencia de Créditos). Un crédito ETCS equivale a 25 horas de trabajo personal del estudiante, en todas las actividades de su proceso de aprendizaje (horas lectivas, horas de estudio y elaboración de trabajos y prácticas). Además se habla de emplear el modelo de competencias en la definición de las titulaciones, y que las actividades formativas estén dirigidas a capacitar para ejercer esas competencias. No se ha avanzado en nada más, así que realmente no hay unificación de titulaciones, es decir, que no se ha avanzado en establecer oficialmente que deben tener en común los títulos europeos de Psicología, por ejemplo. En este sentido, dudo que esta reforma tan burocrática, con mucho papel, represente un verdadero empuje en la creación de un espacio europeo integrado de formación universitaria.

En España, las Licenciaturas y Diplomaturas desaparecen y se crean títulos de Grado que tienen una duración de cuatro cursos anuales (cada uno de ellos con una duración de 60 créditos ETCS) y acreditan ese primer nivel. Salvo los Grados con directrices, no hay más regla para crear un grado que su aceptación por la ANECA. Así que se apuesta por la diversidad, más que por la homogeneidad. Además, se crean títulos oficiales de Máster, y se mantiene el Doctorado. En este nivel de post-grado, la gran novedad son los títulos de Máster oficial con carácter profesional, de los que creo que va a haber muy pocos. Otra vez más, se apuesta por lo diverso más que por ordenar las titulaciones que llevan al ejercicio profesional.

Cabe decir, a este respecto, que hasta ahora todas las Licenciatura y Diplomatura tenían una norma estatal que establecía su denominación y contenidos mínimos comunes, como era el caso de la Licenciatura

en Psicología, regulada por el Real Decreto 1420/1990. Pero esto ha cambiado y sólo algunos títulos de Grado y de Máster tienen definido por norma estatal sus mínimos comunes, cosa que no ocurre con el Grado ni los másteres de Psicología hasta el momento. Esto es un gran error, ya que la norma estatal obliga a unos mínimos obligatorios que garantizan una calidad básica. Como ya digo antes, se supone que la ANECA, una agencia estatal de evaluación, supervisa que todos los títulos universitarios de Psicología cumplan unos estándares de calidad, pero es muy cuestionable que no existiendo una norma estatal que obligue a ello la ANECA haga realmente bien esa labor. Sobre todo, en un estado extremadamente descentralizado en materia educativa.

Por otra parte el título oficial que hasta ahora habilita para ejercer de psicólogo es el de Licenciado en Psicología, y ahora pasa a serlo también el de Graduado en Psicología. Esto será así, al menos sobre el papel, ya que, en la práctica, los que quieran ejercer en el ámbito sanitario, tendrán que tener el título que les habilite para ello. Ese título debería ser el Máster en Psicología de la Salud, en cuya gestación la Organización Colegial está colaborando activamente. Es probable que, en el futuro, el ejercicio independiente de la profesión esté mediatizado de una u otra forma por tener que cursar un máster.

Así que de un modelo en el que para ejercer de psicólogo teníamos una Licenciatura en Psicología con una duración de 5 cursos anuales y unos contenidos mínimos comunes obligatorios en toda España, hemos pasado a un Grado de 4 cursos sin norma estatal que lo regule. Esto es una barbaridad y supone empeorar el diseño de la formación para ejercer la Psicología.

Afortunadamente, ante este despropósito, los académicos y profesionales de la Psicología hemos trabajado para evitar que esta desregulación tenga unos efectos perjudiciales graves. Por una parte las asociaciones europeas de profesionales de la Psicología hemos acordado un estándar mínimo de formación para ejercer como psicólogo, que es el certificado Europsy (para conocerlo en detalle hay que visitar la web www.europsy.cop.es). Consiste en la definición de las competencias que debe poseer todo psicólogo, así como establecer un tiempo de formación mínimo de 6 años. Por otra parte la Conferencia de Decanos de Psicología de las Universidades Españolas, con la colaboración de la Organización colegial, elaboró el Libro Blanco del título de Grado en Psicología, que supone la definición de un modelo de este título.

Ambos elementos, Europsy y Libro Blanco, están sirviendo de modelo para que las universidades elaboren sus títulos de Grado y de másteres de Psicología, y estamos promoviendo que la formación óptima para ejercer de psicólogo sea la de un Grado más Máster.

Simultáneamente ocurre que tenemos el problema de que los psicólogos todavía no estamos reconocidos legalmente como profesionales sanitarios, y sólo tienen este reconocimiento los pocos que tienen el título oficial de psicólogo especialista en Psicología clínica (que se obtiene al hacer el PIR o por las vías extraordinarias). La solución que ha propuesto el Gobierno es la de crear un título oficial de Psicología de la Salud con el reconocimiento legal de profesión sanitaria. Esperemos que lo consigamos pronto, así efectivamente será obligatorio en España que para ejercer competencias sanitarias los psicólogos tengan que cursar el Grado más el Máster.

2.

¿Cómo se plantea la estructuración de los Masters, por áreas generales de intervención, por áreas de conocimiento, por especialidades,...? ¿Será común en toda Europa o habrá diferencias?:

José María Peiró

Se distingue por el momento entre masters profesionales, masters orientados a la investigación (y por tanto al doctorado) y masters académicos. También se han aprobado masters de carácter mixto entre esas categorías. Por lo tanto hay una gran diversidad. Además no todos son “unidisciplinares” (es decir de Psicología únicamente sino que integran enseñanzas de varias disciplinas, por ejemplo masters de intervención social) y hay Universidades que priman los multidisciplinarios.

En este contexto, la oferta que se ha desarrollado es muy amplia y diversa y a veces confusa. Supongo que la demanda irá clarificando la situación pero creo que la situación tal como está emergiendo no es muy adecuada para la psicología. Hay masters de un nivel de especialización excesivo y además inducen a entender que las personas que tienen esa titulación son especialistas y sin embargo los psicólogos sabemos que con cuatro años de grado y uno o dos años más de estudios de master, que pueden realizarse nada más finalizar los estudios de grado (y por tanto si ningún tipo de práctica supervisada), un psicólogo no está preparado para el ejercicio independiente de la profesión y menos para un ejercicio especializado de la profesión.

La situación es diferente en distintos países europeos... Como ya he comentado, hay países en donde la competencia para el ejercicio profesional la otorga el master (siem-

pre que el grado también se haya estudiado en psicología; p.e. Francia)... Además, los requisitos para ejercicio profesional en el nivel inicial varían. Recordemos el caso de Italia que exige el año de práctica supervisada después de grado (3 años) y master (2 años) y un “examen de estado”.

Francisco Santolaya

La creación o no de un título oficial de Máster en Psicología de la Salud con reconocimiento legal de profesión sanitaria nos condiciona mucho en España. Si por fin se consigue, lo lógico es que se tienda a que las Universidades tengan este Máster, y se complemente con formaciones específicas en ciertos ámbitos aplicados (educativa, trabajo, jurídica, deporte, etc.).

Como ya he dicho antes, no creo que vayamos hacia una Europa más homogénea. Sin embargo, Europsy plantea cuatro contextos profesionales: Clínica y Salud, Educación, Trabajo y Organizaciones y Otros. Lo lógico es que los Másteres respondan a este esquema y se sigan estructurando en Europa en torno a las tres primeras áreas generales de intervención, y luego otros campos.

3.

¿Qué formación y/o requisitos se van a solicitar para el ejercicio profesional de la Psicología en Europa?:

José María Peiró

La respuesta a esta cuestión es diferente para cada país, porque el establecimiento de los requisitos para el ejercicio profesional es una competencia de cada Estado (salvo el caso de algunas profesiones —e.g. la medicina— que tienen regulación europea). Por otra parte, diferentes países tienen distintos requisitos y formas de proteger el

título de psicólogo. En nuestro país los requisitos legales para el ejercicio legal como psicólogo, hoy por hoy son: estar en posesión de un título oficial de grado en psicología otorgado por una Universidad española u homologado e inscribirse en un Colegio oficial de Psicólogos. Otros países, tienen otros requisitos. Para ejercer en un país hay que cumplir los requisitos establecidos por el mismo.

Francisco Santolaya

El modelo que planteamos para ejercer como profesional independiente es el Certificado Europsy, como ya he comentado. La cuestión es que la regulación del ejercicio de la Psicología depende de cada Estado, no hay una norma oficial europea de momento. Es de esperar que con el tiempo en todos los países se tienda a exigir el estándar Europsy, pero dependerá de lo que se regule en cada país.

4.

¿Cómo se van a regular las especialidades profesionales dentro de la Psicología en Europa? ¿Se va a establecer algún tipo de diferenciación interna dentro de las grandes áreas, como en el caso de la Psicología clínica o educativa?:

José María Peiró

No tengo conocimiento de que haya ninguna iniciativa legal y oficial sobre especialidades en psicología en el nivel Europeo. Cada país establece sus normativas y requisitos. En nuestro país, sólo el título de especialista en Psicología clínica ha sido regulado hasta el momento. Ante esta falta de coordinación la EFPA, (Federación Europea de Asociaciones de Psicología) está trabajando para establecer unos estándares de calidad y un certificado de Psicólogo

(Europsy) y también certificados de especialización. Pero no se trata de títulos oficiales que acreditan para el ejercicio profesional sino “sellos” de calidad otorgados por la Federación de Asociaciones de Psicólogos de todos los países europeos.

Francisco Santolaya

Como he comentado en la pregunta anterior, a nivel europeo no se está produciendo ninguna regulación oficial de la Psicología, depende de cada país. A este respecto de la especialización hay que tener claro que la Psicología es una. Hay unas teorías acerca de cómo nos comportamos las personas, y hemos desarrollado una serie de técnicas y herramientas para evaluar e intervenir sobre el comportamiento. Todos los psicólogos, se orienten a un campo u otro, tienen esta formación común. Luego lo que ocurre es que como las personas estamos en todos los ámbitos, la Psicología se puede ejercer en todos ellos, por lo que hay que tener en cuenta las peculiaridades de cada contexto.

La Psicología siempre tiene como finalidad esencial mejorar el bienestar y la salud de las personas, y esto se puede realizar con ese fin único, o teniendo en cuenta que mejore además ciertas actividades como la Educación, el Trabajo, el Deporte... De la misma manera que los médicos actúan en todos estos campos centrados en cuestiones biofísicas, el psicólogo también lo hace fijándose especialmente en las cogniciones, emociones y conductas. Todo psicólogo debe tener una formación básica común, y luego una formación especializada teniendo en cuenta el ámbito social y organizacional en el que va a ejercer.

5.

¿Cómo afecta la estructura de Master Oficiales, que tienen una teórica rama

profesionalizante, al ejercicio de la profesión de Psicología? ¿Cómo se relacionan estos cambios formativos con el Certificado EuroPsy?:

Jose María Peiró

Es importante primero clarificar qué es el Certificado Europsy, ampliando lo que acabo de decir en el apartado anterior.

Para ello será mejor primero decir lo que NO es. El Certificado Europsy no es un título académico, sino una certificación de calidad para el ejercicio profesional. Europsy tampoco es un “título” académico que acredita para el ejercicio profesional en un país... Una cosa es que el Europsy solo se otorgue a quienes pueden ejercer profesionalmente en un país y otra cosa es que se pueda ejercer solo por tener el Europsy. Por último, el Europsy no es un “pasaporte” europeo que permite trabajar como psicólogo automáticamente en otro país. Pongamos un ejemplo. El Europsy requiere de todos los solicitantes que demuestren que han estudiado cinco años de psicología (con determinados contenidos y tipos de aprendizaje), que después hayan hecho un año de prácticas supervisadas y que el supervisor de las mismas informe que durante ese año de prácticas a tiempo completo el psicólogo que lo solicita ha adquirido una serie de competencias profesionales establecidas en el modelo Europsy. Además en España el Europsy requiere estar colegiado. Supongamos que un psicólogo español cumple todos esos requisitos y obtiene el Europsy en España. Eso significa que ha estudiado el grado de 4 años más un master al menos de un año en psicología y además ha estado trabajando en prácticas durante un año bajo la supervisión de un psicólogo experimentado, que ha evaluado positivamente

el desarrollo de sus competencias profesionales, y finalmente el comité nacional Europsy le ha concedido el certificado. Si, este psicólogo quiere trabajar en Italia, no le van a permitir hacerlo automáticamente porque allí se exige además, al final del año de práctica supervisada el “examen de Estado”. Por lo tanto, tendrá que convalidar el título y el año de práctica y realizar el examen de Estado. Se espera que progresivamente el Europsy estimule unas normativas más similares en diferentes países europeos y facilite la movilidad profesional, pero hoy por hoy es un certificado de calidad Europeo no un título que permite el ejercicio profesional ni un pasaporte de movilidad profesional. Para ejercer profesionalmente en un país hay que cumplir los requisitos legales o normativos establecidos en ese país.

Entonces, ¿para qué vale el Europsy? El Europsy es un certificado que acredita que un psicólogo ha mostrado evidencia ante un comité evaluador de que reúne los requisitos adecuados para un ejercicio profesional de calidad, de acuerdo con los estándares establecidos por la EFPA. Es pues un sello de calidad respaldado por la Federación Europea de Psicólogos que está integrada por asociaciones de todos los países europeos. Además quienes tengan el certificado Europsy estarán inscritos en el Registro Europsy que será un registro electrónico que será abierto y accesible a todo el mundo por lo que empleadores y clientes podrán contrastar si un determinado psicólogo posee o no ese certificado lo que supondrá una garantía de calidad claramente definida de los servicios que preste ese psicólogo.

El Europsy tendrá una validez de siete años y después será posible su renovación si el profesional cumple una serie de

requisitos relacionados con el Desarrollo Profesional Continuo. Esos requisitos también están definidos en la normativa del Europsy. Para saber más sobre el certificado Europsy se puede visitar la página web (<http://www.europsy.cop.es/>) del Consejo general de Colegios de Psicólogos de España. Además, actualmente hay un curso de formación continua en el FOCAD que está destinado a la formación en todos los aspectos del Europsy para todos los psicólogos colegiados en los diferentes Colegios de Psicólogos de España (<http://www.cop.es/focad/>)

Una vez hemos dejado claro lo que es el Europsy, podemos responder a la pregunta planteada: ¿afecta la estructura de Masters Oficiales, que tienen una teórica rama profesionalizante, al ejercicio de la profesión de Psicología? Evidentemente, la respuesta que damos a esta cuestión se refiere a España y es diferente en otros países Europeos.

Como hemos dicho, en España el título que acredita para el ejercicio profesional es el de grado (que supone cursar un plan de estudios de 240 ECTS mínimo, 4 años con dedicación a tiempo completo en una Universidad). Por otra parte, hay una titulación de especialista que es la de Psicólogo clínico que hasta el presente no se obtiene cursando un master sino a través del PIR o por medidas y procedimientos transitorios que han sido determinados y regulados en la legislación pertinente.

Los masters oficiales proporcionan una titulación oficial que acredita unos conocimientos, habilidades, competencias etc. que vienen determinados en su plan de estudios y se describen en el Suplemento al Diploma de cada título. Ese suplemento se emite por la misma Universidad que otorgue el título. Cabe entender que ese título

supone un paso en el proceso de especialización o formación del psicólogo pero ello no significa que otorgue el derecho a ejercer una especialidad de la psicología, si entendemos este término en el sentido que suele darse al mismo en los Colegios profesionales donde hay registro de especialidades. De hecho, como hay una gran diversidad de títulos de master oficiales. Sería interesante hacer un listado de todos los aprobados en los últimos años para darnos cuenta de la diversidad y complejidad del panorama y cuanto ha cambiado solo en pocos años sobre la situación previa a los nuevos títulos oficiales de master. Por otra parte, no siempre se requiere un título de grado en Psicología para estudiar un título de master con denominación de Psicología en su título por lo que no cabe suponer que quien tiene un título de master por ejemplo en psicología ambiental (que podría ser alguien con el grado de arquitecto) o en psicología jurídica (alguien con el título de derecho) pueda ejercer como psicólogo. Así pues la situación es bastante compleja, en lo que se refiere al papel del título de master para la práctica profesional como psicólogo y resulta confuso en lo que se refiere al concepto de práctica profesional como especialista en una determinada especialidad de la psicología.

Ante toda esta complejidad y el riesgo de confusión es por lo que la EFPA ha desarrollado los estándares de calidad mínimos para ejercer como profesional básico, no especialista, con el respaldo del certificado de calidad Europsy. Además la EFPA está trabajando en el desarrollo de los certificados de Psicólogo especialista. De momento están ya en marcha el certificado de Especialista en Psicoterapia y en vías de implan-

tación el de Especialista en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones que se está desarrollando en colaboración con la Asociación Europea de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones.

Francisco Santolaya

Lo deseable es que los Másteres oficiales estén diseñados para que, unidos al Grado en Psicología, cumplan los requisitos para obtener el Certificado Europsy. Esto es una marca de calidad y se debe extender en el futuro.

La formación de postgrado es algo habitual en nuestra profesión. Tras la licenciatura casi todo psicólogo ha realizado cursos de formación. Ahora se crean títulos oficiales de Máster. Hay que aprovechar este cambio para que esta formación de postgrado mejore y tenga una vocación claramente aplicada.

6.

Dado que los Masters oficiales admiten alumnos/as de grados distintos al de Psicología, ¿cómo podría afectar al ejercicio profesional en los campos de intervención tradicionales o en nuevas ocupaciones?:

José María Peiró

Creo que esta cuestión ya la he comentado, sin embargo resumiré aquí la situación. Primero, hay que tener en cuenta que en España, los títulos de master en Psicología, aún siendo oficiales, no acreditan para el ejercicio profesional como psicólogo (esa competencia en España la otorga al grado). Una persona con algún título de master (incluso si en el título incluye el término Psicología) si no tiene el título de grado en Psicología no podría actuar como psicólogo ni podría colegiarse como psicólogo. Entiendo que

esta es actualmente la situación legal, y los Colegios de Psicólogos tendrán que ir clarificándola en la medida en que personas con nuevos títulos de master pretendan colegiarse, teniendo o sin tener el título de grado en Psicología.

Ahora bien, otra cosa diferente va a ser el uso social que se haga de los títulos de master en la práctica profesional por los propios titulados y como se presenten ante los clientes y usuarios. La diversidad de títulos de master con la denominación de “psicología” y el hecho de no estar vinculados a competencias profesionales protegidas va a hacer que haya una gran diversidad de “lecturas” sociales de lo que significan los títulos de master oficial en algún aspecto de la psicología y para qué se utilizan. Entiendo que los Colegios Oficiales de Psicólogos tendrán que hacer esfuerzos de comunicación importantes para clarificar estas cuestiones dirigidas al público en general y a los posibles empleadores y clientes interesados en conocer la calidad de las ofertas de servicios que se les plantean.

Francisco Santolaya

Este es otro de los problemas que se está dando con la reforma hecha de las titulaciones universitarias. La Organización colegial y la Conferencia de Decanos de Psicología de las Universidades acordamos reclamar que los Másteres de Psicología estén reservados a Graduados en Psicología, pero la normativa no recoge nada de esto y algunas Universidades lo están incumpliendo. Un titulado no psicólogo que haga un Máster de Psicología no estará capacitado para ejercer nuestra profesión, pero puede pretender hacerlo y, dada la marea desreguladora que nos invade, se puede producir

de facto, así que se pueden multiplicar los casos de intrusismo profesional, confusión acerca de lo que es un psicólogo y, en definitiva, un deterioro de la atención que reciben los ciudadanos que caigan en manos de estos Máster en Psicología no psicólogos.

Esto no sucederá con el Máster oficial en Psicología de la Salud, si finalmente sale, ya que hay acuerdo unánime de que esté reservado para los Graduados o Licenciados en Psicología. No estaría mal que el ejemplo de este Máster se extendiera a las otras áreas principales de la Psicología, aunque soy muy escéptico ya que el Ministerio está siendo muy restrictivo a la hora de crear ese tipo de titulaciones.

7.

Respecto a los Psicólogos/as ya titulados, ¿en que afectarán los nuevos planes de estudios? ¿Cómo se plantea la formación o la actualización del currículum? ¿Se va a establecer algún tipo de “pasarela” para quienes tienen un Master no oficial?

José María Peiró

Los decretos del grado y postgrado que han creado los nuevos títulos establecen determinadas correspondencias de esos nuevos títulos con los existentes anteriormente. En cualquier caso la validez de los antiguos títulos de licenciado es clara e incuestionable para el ejercicio profesional. Los psicólogos licenciados, pueden aprovechar la oportunidad de cursar masters oficiales para ampliar su formación profesional en algunos ámbitos de intervención de la psicología, eligiendo para ello masters de carácter profesional. Si quieren profundizar en su formación como investigadores podrían elegir masters de investigación. Esta es una excelente manera de actualizar

su currículum. Hay masters que requieren dedicación a tiempo completo en cuyo caso puede resultar difícil, y debería resultar difícil hacerlo compatible con el trabajo. Por eso, hay masters que ofertan un itinerario para quienes quieran cursarlo a tiempo parcial. Esta es la situación más apropiada para quienes quieren compatibilizar esos estudios con la actividad laboral.

Las “pasarelas” y convalidación o reconocimiento de algunas asignaturas cursadas en otras titulaciones es una cuestión de cada master. En la propuesta de master que se realiza para su verificación por el Ministerio de Educación, se especifican que “pasarelas”, y convalidaciones de asignaturas están previstas, por lo tanto los profesionales interesados en cursar un determinado Master y que deseen que se les reconozcan estudios ya realizados en el grado o en masters con título propio de una determinada universidad deben solicitar la información a la Universidad que ofrece el título del master que quieren cursar.

Francisco Santolaya

El título de licenciado en Psicología sigue capacitando para ejercer de psicólogo, el problema es que no tiene el reconocimiento de profesional sanitario. Estamos reclamando que cuando se cree el Máster oficial en Psicología de la Salud con reconocimiento legal de profesión sanitaria se establezcan facilidades para que los licenciados en Psicología lo obtengan. Lo mismo debería suceder para los que, además, tengan un máster universitario en ese ámbito de especialización. Pero esto es algo por definir y seguiremos peleando por ello.

Por otra parte también estamos reclamando que la práctica profesional sirva para

convalidar contenidos de los Másteres, así también se facilitaría que los profesionales obtuvieran estas nuevas titulaciones.

8.

En el caso de la Psicología Clínica, ¿qué papel va a tener el previsible Master Oficial en este campo impartido en algunas universidades? ¿Qué pasará con los que ya tienen la titulación del Ministerio? ¿Y con los que la tienen solicitada pero están pendientes de respuesta?:

José María Peiró

La verdad es que resulta sorprendente ver lo difícil que está resultando que el Ministerio de Educación apruebe las directrices propias para el Master en Psicología Clínica (y también para másters en psicología para el ejercicio profesional en otros campos de práctica profesional). Creo que esto es una situación que está perjudicando a nuestra profesión y creando confusión. Ahora bien, habida cuenta de la ambigüedad e incertidumbre de la situación la respuesta a las preguntas que se plantean en este punto, tienen difícil o imposible respuesta.

Francisco Santolaya

El Máster debería ser requisito para acceder al PIR, y el título oficial de especialista en Psicología Clínica es una titulación distinta que debe suponer una mejora en la preparación sanitaria de los psicólogos. De la misma manera que los titulados en Medicina pueden ejercer directamente su profesión legalmente en el ámbito privado sin necesidad de más, y luego mejorar su capacitación y posibilidades profesionales cursando el MIR, debe ocurrir con la Psicología. Un graduado con su Máster, o un licenciado en Psicología con la formación

convalidada del Máster, no debe tener obstáculos legales para ejercer, y luego que se curse el PIR. Si por otra parte alguno además tiene solicitado el título de especialista por las vías extraordinarias que se abrieron a los que ejercían, pues se le concederá o no, según los criterios que está empleando la Comisión Nacional de la Especialidad.

Fernando Gállico Estévez, psicólogo, experto universitario en Género e Igualdad de Oportunidades, trabaja desde el año 2000 como psicólogo del Instituto Andaluz de la Mujer en Málaga. Desde su experiencia, en *SOS... Mi chico me pega, pero yo le quiero*, aborda la problemática de la violencia de género en mujeres jóvenes con una visión diferente. En un lenguaje coloquial, pero a su vez, claro, y preciso, hace protagonista del libro a cualquier chica joven que pueda sufrir maltrato en la pareja, dirigiéndose personalmente a ella.

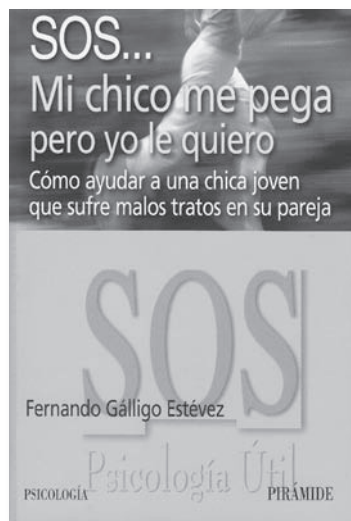
En la primera parte del libro, el autor expone cómo la persistencia en nuestra sociedad de todo un ideario erróneo sobre las relaciones de pareja y de atribuciones en función del género, hace que sean asumidos y reproducidos por la mayoría de los/as jóvenes, al ser socializados en esas creencias, y cómo esto puede confluir en violencia de género, detallando las conductas típicas del maltrato y sus consecuencias sobre la salud psicológica, afectivo-sexual y física. Trata, en definitiva, de concienciar a las jóvenes de cómo toda una serie de mitos imperantes sobre la pareja y el amor romántico se pueden traducir en una relación de poder, dominio y control.

Se aborda también la importancia de la valoración del riesgo de maltrato, así como la realización de planes personalizados de seguridad para prevenir el mismo, en los que se explica a las chicas pautas útiles para su propia seguridad y la de su entorno.

La segunda parte del libro se centra en “qué hacer ante los malos tratos”. Es interesante el capítulo dedicado a familiares y amistades de jóvenes maltratadas en el que, aparte de dar claves para entender por qué una chica permanece en una relación de maltrato y/o la oculta, ofrece orientaciones muy concretas a familiares y amigos a la hora de actuar con jóvenes que sufren maltrato (“qué hacer y qué no hacer”).

Asimismo, se hace hincapié en la eficacia de la ayuda psicológica especializada para superar una situación de maltrato, así como en el valor de los grupos de ayuda como una pieza fundamental en el trabajo psicológico de recuperación de las mujeres jóvenes que sufren o han sufrido violencia en la pareja.

SOS... Mi chico me pega pero yo le quiero



Autor: Fernando Gállico Estévez

Editorial Pirámide. 2009

La parte final del libro recoge ampliamente diversos anexos sobre diferentes fuentes para analizar, estudiar y reflexionar sobre la violencia de género: a través de películas del cine español o de letras de canciones que versan sobre el maltrato; se ofrecen direcciones de interés para mujeres que sufren maltrato y bibliografía; y una revisión de la legislación y de datos estadísticos de la violencia de género en España, donde se constata el aumento de la proporción de mujeres jóvenes que son víctimas de maltrato.

Destacar, a modo de conclusión, el ánimo de este libro por concienciar a las jóvenes ante la problemática de la violencia de género como algo que les atañe directamente y de proporcionarles una herramienta útil para identificar y alertar sobre las conductas o actitudes de la pareja que puedan significar maltrato, con el fin de no ceder ante ellas.

Por Begoña Arias

Psicóloga

Docente en Máster Univ. de Prevención y Tratamiento de la Violencia (UNEX)

En los últimos años estamos asistiendo a la aparición de una nueva terminología para referirnos a una modalidad de agresión que es el acoso. Así, y en gran medida debido al impacto que algunos casos han tenido en los medios de comunicación, se han popularizado términos como *mobbing* (acoso en el trabajo) o *bullying* (acoso escolar entre iguales) y, consecuentemente, se ha experimentado una creciente preocupación social por estas formas de violencia. Aunque entendemos que estos fenómenos llevan produciéndose durante mucho tiempo, es relativamente reciente su estudio, investigación e intervención en los mismos.

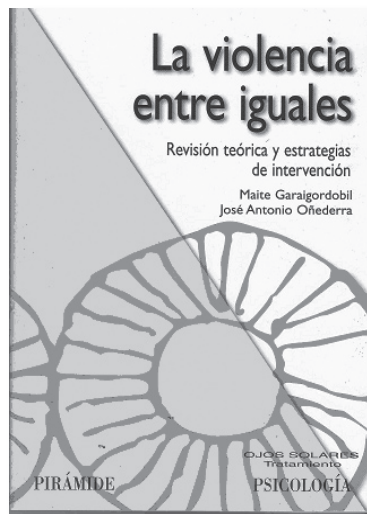
En este libro, dedicado a la violencia entre iguales en el ámbito escolar, *bullying*, la primera parte repasa este concepto, sus características y consecuencias y la prevalencia del mismo. Nos da una idea de su complejidad, ya que interactúan tanto características personales del niño/a, como del entorno familiar, escolar, social y cultural, y del alcance que tiene esta violencia, no sólo en las víctimas que lo sufren, sino también en agresores y en espectadores, con implicaciones que persisten hasta la vida adulta. Es un tipo de maltrato generalizado, a todos los centros escolares, que afecta por igual a los distintos países desarrollados y con una incidencia de casos graves que alcanza a un 3% de la población escolar.

La segunda parte se centra exclusivamente en un estudio realizado por los autores sobre datos epidemiológicos del *bullying* en el País Vasco, que vienen a confirmar la prevalencia respecto a otros estudios y que resulta equiparable con el resto de España y otros países. Un dato destacable es su mayor incidencia en los últimos cursos de Primaria y su descenso progresivo en los cursos de Secundaria, a medida que aumenta la edad.

En la tercera y última parte, se abordan diferentes programas y estrategias educativas para la prevención y la intervención. Se enfatiza la necesaria implicación de alumnos, padres, profesores y sistema educativo en todos los niveles de intervención, primario, secundario y terciario, tanto para prevenir y promover conductas prosociales, para detectar y corregir factores de riesgo, como para erradicar estas conductas violentas, respectivamente.

La violencia entre iguales

Revisión teórica y estrategias de intervención



Maite Garaigordobil y José Antonio Oñederra

Ediciones Pirámide. Madrid, 2010

Finalmente, se exponen una serie de indicadores observables para la identificación de víctimas, agresores y espectadores, así como pautas de actuación con los mismos desde el punto de vista de padres, profesores y de los propios alumnos.

Se trata de un libro claro, directo y práctico, recomendable tanto para profesionales que busquen una aproximación a este fenómeno, como para padres y contextos escolares. Conciencia y sensibiliza sobre un hecho “normalizado” en demasiadas ocasiones, y que, como en otros textos dedicados a diferentes tipos de violencia, hace hincapié sobre la importancia de prevenir e intervenir como una responsabilidad de todos los implicados, comenzando por una educación, formal y no formal, que desarrolle los valores de igualdad, respeto, solidaridad, tolerancia y cooperación.

Por Begoña Arias

Psicóloga

Docente en Máster de

Prevención y Tratamiento de la Violencia (UNEX)

Informació Psicològica acceptarà para su publicació trabajos de orientación científico-profesional en los diversos ámbitos de aplicación de la Psicología.

trabajos originales

Todos los artículos deberán ser inéditos.

El autor cede los derechos de publicación a *Informació Psicològica*, indicando expresamente que el trabajo no ha sido enviado a otras publicaciones.

El idioma de los artículos será en una de las lenguas oficiales de la CV o en inglés.

Los originales se remitirán a la Secretaría de Redacción en formato electrónico con letra Times New Roman a doble espacio, tamaño 12, por una sola cara y en formato DIN A-4, numerados en el ángulo superior derecho.

Su extensión no excederá de 18 páginas y se admitirán hasta seis figuras y seis tablas.

En la primera página se indicará: título del artículo, nombre y apellidos de los autores, nombre completo del centro y dirección del mismo, así como la dirección para la correspondencia.

Se podrán presentar un máximo de seis gráficas en tinta negra (formato 9x12 o múltiplo) numeradas como figuras.

Se incluirá el título, un resumen y palabras clave en el idioma del artículo y en inglés.

Las referencias bibliográficas, las citas de libros, artículos y páginas web seguirán las normas internacionales de la APA. Ejemplos:

Bayes, R. (2001) *Psicología del sufrimiento y de la muerte*. Barcelona: Martínez Roca.

Calvete, E. y Villa, A. (2000) Burnout y síntomas psicológicos. Modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés*, 6 (1), 117-130.

Burns, L.H. (1999) Sexual Counseling and Infertility. En L. H. Burns (Ed) *Infertility counseling: A comprehensive handbook for clinicians*. New York: Parthenon Publishing Group.

Alizade, A. M. (2006) *El final del complejo de Edipo en la mujer (de la duplicación a la individuación)*

Recuperado el 15 de febrero de 2006, de www.psicomundo.com/foros/genero/edipo.htm

Por su parte, en la sección Praxis tienen cabida un rango heterogéneo de trabajos como son: casos clínicos específicos, exposición de técnicas terapéuticas, descripción de métodos de trabajo, revisión de prácticas clínicas e incluso otros contenidos que tengan como finalidad comunicar un saber práctico o aplicado.

artículos breves

En esta sección se publican artículos que presenten resultados originales preliminares o parciales sobre trabajos de investigación, experiencias piloto, programas preventivos o comunitarios, series clínicas de suficiente interés, etc. y que requieran de una rápida difusión.

El artículo deberá ser comprensible en su totalidad sin necesidad de tener que recurrir a otras fuentes.

La presentación deberá cumplir con las mismas normas de contenido y con el estándar de rigor científico de los trabajos de mayor extensión. Se seguirán las normas de publicación generales de la Revista, salvo que la extensión será de aproximadamente 6/8 hojas, dos cuadros o figuras, un resumen no mayor de 100 palabras y un máximo de 10 citas bibliográficas.

proceso de aceptación de los originales

La Revista sigue un proceso de evaluación acreditado y regular con cada trabajo que llega a la redacción –evaluación por pares (externos y anónimos)–. Los evaluadores son miembros del Comité Editorial, expertos en el tema tratado e independientes, que emiten su revisión sobre el estado del trabajo mediante un protocolo de actuación. Finalmente, la Dirección de la Revista juzga sobre la conveniencia de su publicación, propuesta de modificación o, en su caso, rechazo del original, lo cual es comunicado al autor/es por escrito.

Si el trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de impresión y reproducción por cualquier forma y medio son del editor, aunque se atenderá cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.

Los originales se remitirán a la Secretaria de Redacción de la revista *Informació Psicològica*: Col·legi Oficial de Psicòlegs. c/Comte d'Olocau, 1. 46003 Valencia o a la dirección electrónica: revistaip@cop-cv.org

crítica de artículos, revistas y libros

La Revista publicará reseña crítica de los libros recibidos que considere oportunos.

Una vez publicada la crítica se enviará ejemplar de la misma al autor o dirección de la editorial.

informació psicològica



Col·legi Oficial de Psicòlegs
Comunitat Valenciana

www.informaciopsicologica.info