



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD

---

---

---

**INTERVENCIÓN COGNITIVO CONDUCTUAL PARA  
REGULACIÓN EMOCIONAL Y PREVENCIÓN DE  
VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO**

Tesis que para obtener el grado de:

**MAESTRO EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD**

Presenta:

**LIC. LUIS VICENTE RUEDA LEÓN**

Directora de Tesis:

**DRA. ANDRÓMEDA IVETTE VALENCIA ORTIZ**

Co-Directora de Tesis:

**DRA. GABRIELA OROZCO CALDERÓN**

San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo, mayo de 2022



03 de mayo de 2022  
 ICSa/MPS/071/2022

Asunto: Asignación de Jurado de Examen

**Luis Vicente Rueda León**  
**Alumno de la Maestría en Psicología de la Salud**  
**Presente**

Por medio de este conducto le comunico el jurado que le fue asignado a su Tesis titulada "Intervención cognitiva conductual para regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo", con el cual obtendrá el **Grado de Maestría en Psicología de la Salud**. Después de revisar la tesis mencionada y haber realizado las correcciones acordadas, han decidido autorizar la impresión de la misma.

A continuación, se anotan las firmas de conformidad de los integrantes del jurado:

PRESIDENTE	Dr. Rubén García Cruz	
SECRETARIO	Dra. David Jiménez Rodríguez	
PRIMER VOCAL	Dra. Andrómeda Ivette Valencia Ortiz	
SUPLENTE	Dra. Gabriela Orozco Calderón	
SUPLENTE	Mtra. Judith de la Serna Nasser	

Sin otro en particular, reitero a usted la seguridad de mi atenta consideración.

**Atentamente**  
**"Amor, Orden y Progreso"**

M. C. Esp. Adrián Moya Escalera  
 Director del Instituto de Ciencias de la Salud  
 Dean

Dra. Rebeca Ma. Elena Guzmán Saldaña  
 Jefe del Área Académica de Psicología  
 Chair of the Department of Psychology

Dra. Lydia López Pontigo  
 Coordinadora de Posgrado del ICSa  
 Director of Graduate Studies of ICSa

Dra. Lillán-Elizabeth Bosques Brugada  
 Coordinadora del Programa Educativo  
 Director of Graduate Studies

C.c.p. Archivo  
 LEBB

Circuito ex-Hacienda La Concepción s/n  
 Carretera Pachuca Actopan, San Agustín  
 Tlaxiaca, Hidalgo, México. C.P. 42160  
 Teléfono: 52 (771) 71 720 00  
 Ext. 4325,4313,4326  
 psicologia@uaeh.edu.mx



Este proyecto de investigación se realizó con el apoyo del **Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)** y el **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)** encargados de promover el avance de la investigación científica, bajo el proyecto denominado “Intervención cognitivo conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo” con numero de **CVU: 1036240** y con número de cuenta **249684**, perteneciente a la **Maestría en Psicología de la Salud** con orientación a la investigación. Bajo la responsabilidad y dirección de la Dra. Andrómeda Ivette Valencia Ortiz y revisión de la Dra. Gabriela Orozco Calderón, Dr. Rubén García Cruz, Dr. David Jiménez Rodríguez y la Mtra. Judith de la Serna Nasser.

***“Frase épica aquí...”***

## **Agradecimientos**

A mis padres, quienes en cada hueco de un momento que recordar, en cada acera que me lleve a caminar, en cada otoño y en cada partícula, en el sonido del maldito despertador, en el abrir de las persianas y la luz del sol, en cada iluso y en cada incrédulo, estarán.

A mis amigos, quienes, en cada sonido de las aves a la levedad, en cada instante que me lleve a imaginar, en cada primavera e invierno, en las películas y el café, estarán.

A la secundaria *Prof. David Noble* que me permitió llevar a cabo este proyecto en sus instalaciones.

A la UAEH, fuente de conocimiento profesional y personal.

A la Dra. Gaby, al Dr. Rubén, al Dr. David y a la Mtra Judith, quienes se dieron el tiempo de revisar, aconsejar y acompañar para llevar este trabajo a un buen final.

A la Dra. Andrómeda quien me sigue guiando por este camino. Gracias por seguir creyendo en mí, motivándome por un logro más en mi camino, gracias.

## ÍNDICE

RESUMEN	16
ABSTRACT	18
INTRODUCCIÓN	20
CAPÍTULO 1. VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO	22
Conceptualización de la violencia en el noviazgo	24
Estadísticos	32
Factores de riesgo para la violencia en el noviazgo	36
Consideraciones para la prevención	48
CAPÍTULO II. REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL NOVIAZGO	57
Conceptualización de la emoción	57
Clasificación de las emociones y su función adaptativa	64
Conceptualización de la Regulación Emocional	71
Regulación emocional y noviazgo	77
CAPÍTULO III. INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS BASADAS EN EVIDENCIA PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO.	81
Intervenciones Cognitivo-Conductuales	81
Intervenciones basadas en Psicología Positiva	97
Funciones ejecutivas y regulación emocional	105
MÉTODO GENERAL	114
Justificación	114
Pregunta de investigación	115
Objetivo general	115
Objetivos específicos	115
MÉTODO FASE I: DESCRIPTIVO CORRELACIONAL	117
Pregunta de investigación	117
Objetivo General	117
Objetivos específicos	117
Tipo de diseño y estudio	117
Variables	117
Hipótesis	118
Participantes	118
Instrumentos	120
Procedimiento fase I	121

Análisis propuesto	121
Consideraciones éticas	121
RESULTADOS FASE I	123
Datos descriptivos de la población.	123
Análisis descriptivos sobre las Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E).	128
Pruebas de asociación de Pearson	137
MÉTODO FASE II: DESCRIPTIVO CORRELACIONAL	142
Pregunta de investigación	142
Objetivo General	142
Objetivos específicos	142
Tipo de diseño y estudio	142
Variables	142
Participantes	143
Instrumentos	144
Procedimiento fase II	145
Análisis propuesto	146
Consideraciones éticas	146
RESULTADOS FASE II	147
Resultados de asociación de las subpruebas de BANFE-2 con los instrumentos psicométricos	150
MÉTODO FASE III: VALIDACIÓN POR JUECES	158
Pregunta de investigación	158
Objetivo general	158
Objetivos específicos	158
Tipo de diseño y estudio	158
Variables	158
Hipótesis	159
Participantes	159
Instrumentos	160
Procedimiento Fase III	160
Análisis de datos propuesto	161
Consideraciones éticas	161
RESULTADOS FASE III	163

Análisis descriptivos de la Fase III: Validación por Jueces Expertos	179
MÉTODO DE ESTUDIO: INTERVENCIÓN	187
Pregunta de investigación	187
Objetivo general	187
Objetivos específicos	187
Tipo de estudio	187
Tipo de diseño	187
Variables	187
Hipótesis	188
Participante	189
Instrumentos	190
Procedimiento de estudio	190
Análisis de datos	191
Consideraciones éticas	191
RESULTADO DEL ESTUDIO	192
Identificación de la participante	192
Resultados <i>pre-post</i> de los instrumentos	192
RESULTADOS SPLIT MIDDLE TECHNIQUE	196
DISCUSIONES	199
Limitaciones	209
Recomendaciones	209
CONCLUSIONES	210
REFERENCIAS	211
ANEXOS	225

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	26
<i>Algunas definiciones de violencia en el noviazgo por autores.....</i>	<i>26</i>
Tabla 2.....	37
<i>Factores asociados con la presencia de violencia en la pareja.....</i>	<i>37</i>
Tabla 3.....	39
<i>Descripción de factores de riesgo para la violencia en el noviazgo en adolescentes.....</i>	<i>39</i>
Tabla 4.....	46
<i>Desarrollo y aprendizaje de la agresión.....</i>	<i>46</i>
Tabla 5.....	54
<i>Algunas intervenciones para la prevención de la violencia en el noviazgo.....</i>	<i>54</i>
Tabla 6.....	59
<i>Algunas conceptualizaciones de emoción por autores.....</i>	<i>59</i>
Tabla 7.....	59
<i>Categorías de definiciones de emoción.....</i>	<i>59</i>
Tabla 8.....	64
<i>Tipos de emociones.....</i>	<i>64</i>
Tabla 9.....	66
<i>Emociones universales y su función adaptativa.....</i>	<i>66</i>
Tabla 10.....	67
<i>Valoraciones cognitivas según la emoción.....</i>	<i>67</i>
Tabla 11.....	70
<i>Emociones morales y su conceptualización.....</i>	<i>70</i>
Tabla 12.....	83
<i>Algunas conceptualizaciones de la terapia cognitivo-conductual.....</i>	<i>83</i>
Tabla 13.....	91
<i>Clasificación de las terapias cognitivas.....</i>	<i>91</i>
Tabla 14.....	92
<i>Comparación de los modelos cognitivos de Ellis y Beck.....</i>	<i>92</i>
Tabla 15.....	95
<i>Principales terapias de tercera generación.....</i>	<i>95</i>
Tabla 16.....	98
<i>Clasificación de las emociones positivas desde las perspectivas de Seligman.....</i>	<i>98</i>

Tabla 17.....	103
<i>Intervenciones con componentes de Psicología Positiva.</i> ....	103
Tabla 18.....	118
<i>Descripción de variables de la Fase I</i> .....	118
Tabla 19.....	120
<i>Descripción de los instrumentos de la Fase I</i> .....	120
Tabla 20.....	126
<i>Porcentajes de los conceptos relacionados con la VN según los participantes.</i> .....	126
Tabla 21.....	127
<i>Esferas dónde el participante reconoce VN o en la pareja</i> .....	127
Tabla 22.....	129
<i>Niveles de dificultades para la regulación emocional por sexo</i> .....	129
Tabla 23.....	130
<i>Niveles de dificultades para la regulación emocional por edad.</i> .....	130
Tabla 24.....	132
<i>Porcentajes por niveles de rasgo en las escalas de personalidad</i> .....	132
Tabla 25.....	132
<i>Porcentaje de participantes por nivel de rasgo de Amabilidad por sexo</i> .....	132
Tabla 26.....	133
<i>Porcentaje de participantes por nivel de rasgo de Extraversión por sexo</i> .....	133
Tabla 27.....	133
<i>Porcentaje de participantes por nivel de rasgo de Apertura a la Experiencia por sexo</i> ... 133	
Tabla 28.....	134
<i>Porcentaje de participantes por nivel de rasgo de Escrupulosidad por sexo.</i> .....	134
Tabla 29.....	134
<i>Porcentaje de participantes por nivel de rasgo de Regulación Emocional por sexo.</i> .....	134
Tabla 30.....	136
<i>Niveles de actitudes hacia la violencia obtenidos en el CCAV por sexo</i> .....	136
Tabla 31.....	137
<i>Niveles de actitudes hacia la violencia obtenidos en el CCAV por edad.</i> .....	137
Tabla 32.....	138
<i>Correlación entre el factor Claridad (DERS-E) y la subescala de Actitudes hacia la Violencia (CCAV)</i> .....	138

Tabla 33.....	138
<i>Correlaciones entre el puntaje total del DERS-E y subescalas del FFPI-C.</i> .....	138
Tabla 34.....	139
<i>Correlaciones entre las subescalas del FFPI-C y las subescalas del DERS-E.</i> .....	139
Tabla 35.....	140
<i>Correlaciones entre el puntaje total del CCAV y las subescalas del FFPI-C.</i> .....	140
Tabla 36.....	141
<i>Correlación entre la subescala de Actitudes hacia la Violencia (CCAV) y las subescalas del FFPI-C.</i> .....	141
Tabla 37.....	142
<i>Descripción de variables de la Fase II.</i> .....	142
Tabla 38.....	144
<i>Descripción de los instrumentos de la Fase II.</i> .....	144
Tabla 39.....	147
<i>Puntuaciones de medias obtenidas en la subprueba de laberintos.</i> .....	147
Tabla 40.....	148
<i>Puntuaciones de medias obtenidas en la subprueba de señalamiento autodirigido.</i> .....	148
Tabla 41.....	148
<i>Puntuaciones de medias obtenidas en la subprueba de clasificación de cartas.</i> .....	148
Tabla 42.....	149
<i>Puntuaciones de las medias obtenidas en las subpruebas de Stroop.</i> .....	149
Tabla 43.....	149
<i>Puntuaciones medias de ejecución en las subpruebas de BANFE-2.</i> .....	149
Tabla 44.....	150
<i>Relación entre las tareas del BANFE-2 y puntuación total del DERSE-E.</i> .....	150
Tabla 45.....	151
<i>Relación entre las tareas del BANFE-2 y el factor de No aceptación del DERSE-E.</i> .....	151
Tabla 46.....	151
<i>Relación entre las tareas del BANFE-2 y el factor de Conciencia emocional del DERSE-E.</i> .....	151
Tabla 47.....	152
<i>Relación entre las tareas del BANFE-2 y el factor de Violencia en situaciones cotidianas del CCVA.</i> .....	152
Tabla 48.....	152

<i>Relación entre las tareas del BANFE-2 y el factor de Violencia en situaciones cotidianas del CCVA.</i> .....	152
Tabla 49.....	153
<i>Relación entre las tareas del BANFE-2 y el factor de Mitos de la violencia en pareja del CCVA.</i> .....	153
Tabla 50.....	153
<i>Relación entre las tareas del BANFE-2 y el factor de Expresión Saludable del Amor del CCVA.</i> .....	153
Tabla 51.....	154
<i>Relación entre las tareas del BANFE-2 y la subescala de Apertura de la Experiencia.</i> ..	154
Tabla 52.....	154
<i>Relación entre las tareas del BANFE-2 y la subescala de Extraversión.</i> .....	154
Tabla 53.....	155
<i>Relación entre las tareas del BANFE-2 y la subescala de Regulación Emocional.</i> .....	155
Tabla 54.....	155
<i>Relación entre las tareas del BANFE-2 y la subescala de Escrupulosidad.</i> .....	155
Tabla 55.....	159
<i>Descripción de las variables para la Fase III.</i> .....	159
Tabla 56.....	160
<i>Descripción del instrumento para la validación por jueces.</i> .....	160
Tabla 57.....	164
<i>Esquema de objetivos y técnicas de la intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo.</i> .....	164
Tabla 58.....	179
<i>Porcentajes de participantes por su grado académico.</i> .....	179
Tabla 59.....	180
<i>Porcentajes de participantes por años de experiencia en la práctica.</i> .....	180
Tabla 60.....	180
<i>Porcentaje de aceptación del objetivo general por los Jueces Expertos.</i> .....	180
Tabla 61.....	181
<i>Porcentaje de aceptación del modelo teórico empleado en la intervención.</i> .....	181
Tabla 62.....	181
<i>Porcentajes de aceptación de los temas para trabajar en cada sesión.</i> .....	181
Tabla 63.....	182

<i>Porcentaje de aceptación de la secuencia de sesiones.</i> .....	182
Tabla 64.....	182
<i>Porcentaje de aceptación del número de sesiones establecido.</i> .....	182
Tabla 65.....	183
<i>Porcentaje de aceptación de las técnicas seleccionadas.</i> .....	183
Tabla 66.....	183
<i>Porcentajes de aceptación de los componentes de Regulación Emocional.</i> .....	183
Tabla 67.....	184
<i>Porcentajes de aceptación de las actividades en la intervención.</i> .....	184
Tabla 68.....	184
<i>Porcentajes de aceptación de las tareas y registros.</i> .....	184
Tabla 69.....	185
<i>Porcentaje de aceptación de técnicas, actividades y tareas para la edad objetivo.</i> .....	185
Tabla 70.....	185
<i>Porcentaje de aceptación de la relación entre los objetivos y los resultados esperados.</i> 185	
Tabla 71.....	186
<i>Porcentaje de aceptación de los beneficios de la propuesta.</i> .....	186
Tabla 72.....	188
<i>Descripción de variables del Estudio.</i> .....	188
Tabla 73.....	190
<i>Descripción de los instrumentos del estudio.</i> .....	190

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. ....	28
<i>Clasificación de violencia en el noviazgo. ....</i>	28
Figura 2. ....	29
<i>Ciclo de violencia. ....</i>	29
Figura 3. ....	31
<i>Actitudes de violencia en el noviazgo identificadas como señales de (Red flags). ....</i>	31
Figura 4. ....	44
<i>Modelo ecológico de la violencia ....</i>	44
Figura 5. ....	63
<i>Modelo de la expresión emocional. ....</i>	63
Figura 6. ....	69
<i>Desarrollo de emociones primarias y secundarias. ....</i>	69
Figura 7. ....	73
<i>Modelo de regulación emocional. ....</i>	73
Figura 8. ....	76
<i>Modelo de las etapas del procesamiento emocional. ....</i>	76
Figura 9. ....	78
<i>Modelo Sternberg del amor. ....</i>	78
Figura 10. ....	82
<i>Componentes para la toma de decisiones basadas en evidencia. ....</i>	82
Figura 11. ....	87
<i>Componentes del desarrollo de la terapia conductual. ....</i>	87
Figura 12. ....	90
<i>Consideraciones para el surgimiento del enfoque cognitivo. ....</i>	90
Figura 13. ....	93
<i>Componentes de la segunda generación. ....</i>	93
Figura 14. ....	100
<i>Clasificación de las Virtudes Psicológicas y Fortalezas de Carácter. ....</i>	101
Figura 15. ....	116
<i>Esquema general de la investigación. ....</i>	116
Figura 16. ....	123
<i>Participación por sexo de los adolescentes. ....</i>	123

Figura 17. ....	124
<i>Porcentaje de participantes que han tenido una relación de noviazgo. ....</i>	124
Figura 18. ....	124
<i>Porcentajes de participantes que reportan dificultades en sus relaciones.....</i>	124
Figura 19. ....	125
<i>Razones de percepción y no-percepción de dificultades en sus relaciones sociales. ....</i>	125
Figura 20. ....	128
<i>Puntuación media obtenida en el instrumento para evaluar dificultades para la regulación emocional en la población.....</i>	128
Figura 21. ....	129
<i>Niveles de dificultades para la regulación emocional obtenido por los participantes. ....</i>	129
Figura 22. ....	131
<i>Medias obtenidas por la población en las escalas de personalidad. ....</i>	131
Figura 23. ....	135
<i>Media obtenida en el CCAV por la población.....</i>	135
Figura 25. ....	163
<i>Estructura general de la intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo.....</i>	163
Figura 26. ....	179
<i>Porcentaje de jueces por sexo.....</i>	179
Figura 27. ....	192
<i>Puntajes PRE y POST en el Inventario de Desregulación Emocional (DERS-E). ....</i>	192
Figura 28. ....	193
<i>Puntajes PRE y POST del Cuestionario de Creencias y Actitudes hacia la Violencia (CCAV) en el noviazgo. ....</i>	193
Figura 29. ....	194
<i>Puntajes PRE y POST en el inventario cinco factores de la Personalidad (FFPI-C, amabilidad, extraversión y apertura a la experiencia). ....</i>	194
Figura 30. ....	194
<i>Puntajes PRE y POST en el inventario cinco factores de la Personalidad (FFPI-C, regulación emocional y escrupulosidad) ....</i>	194
Figura 31. ....	196
<i>Efectividad de la intervención sobre el malestar emocional. ....</i>	196
Figura 32. ....	197

<i>Efectividad de la intervención sobre la comunicación violenta percibida</i> .....	197
Figura 33. ....	198
<i>Efectividad de la intervención sobre el bienestar percibido</i> . ....	198

## RESUMEN

La adolescencia es el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la vida adulta, este proceso se caracteriza por una serie de cambios biopsicosociales en los que el adolescente se ve susceptible a su entorno y repercute principalmente de forma negativa en su estado emocional. Asimismo, es en esta etapa donde el adolescente comienza a definir su personalidad, estilos de pensamiento y comportamentales, esto ligado a la consolidación de filosofía de vida, el logro de la identidad y autonomía. Sin embargo, se ha reportado una alta incidencia de un fenómeno que afecta el desarrollo personal del adolescente, este es la violencia en el noviazgo. Dicha situación es de preocupación puesto que las consecuencias pueden ser graves de mantenerse una relación violenta a lo largo de la vida. Se ha encontrado que las principales dificultades en el estudio de la violencia en el noviazgo adolescente es la bidireccionalidad y normalización, ya que los adolescentes sin darse cuenta perciben y cometen violencia en sus relaciones afectivas. Con base en lo anterior se tuvo como objetivo desarrollar una intervención cognitivo- conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo. Este estudio se llevó a cabo en 4 fases, dos descriptivas, una de diseño y una última de implementación. La Fase I consistió en describir los niveles de desregulación emocional, percepción de violencia en el noviazgo y perfil de rasgos de personalidad, así como identificar si existía una relación estadísticamente significativa entre estos. La muestra estuvo conformada por 137 estudiantes de una escuela secundaria pública del municipio de Mixquiahuala de Juárez, Hidalgo. Se utilizaron la Escala de Dificultades para la Regulación Emocional (DERS-E), el Cuestionario sobre Creencias y Actitudes Hacia la Violencia (CCVA) y el Inventario Cinco Factores de la Personalidad para Niños (FFPI-C). Los resultados mostraron que el 54% de la población mostraba dificultades en la regulación emocional con un nivel de desregulación emocional alto, esto mismo coincidió con lo reportado en el inventario de personalidad, por último, se encontró que el 41% de la población mostraba niveles altos de actitudes y creencias hacia la violencia. Posteriormente, mediante una selección por conveniencia se escogieron aquellos estudiantes con puntajes altos en

desregulación emocional y creencias y actitudes hacia la violencia para evaluar Funciones Ejecutivas (FE). Se utilizaron las subpruebas de laberintos, señalamiento autodirigido, clasificación de cartas y efecto Stroop para evaluar el perfil de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva. Se evaluaron a un total de 15 estudiantes entre hombres y mujeres. Los resultados muestran de manera general un desempeño normal por parte de los adolescentes, sin embargo, se encontraron mayores deficiencias en el control inhibitorio. Con base en lo anterior y mediante una revisión de la literatura se procedió al diseño y validación de una intervención en la Fase III, la cual fue evaluada por 15 jueces expertos en el área de la psicología de la salud, los cuales determinaron que la propuesta cumplía con el respaldo teórico-práctico para beneficiar a los participantes. Teniendo la validación por jueces expertos se procedió a la Fase de Estudio. El estudio se llevó a cabo bajo un diseño de caso único. Para medir los efectos de la intervención se utilizaron las puntuaciones de la participante en la fase descriptiva y se le volvieron aplicar los mismos instrumentos una vez terminada esta, asimismo se realizó la técnica de partición de mitades para conocer la significancia clínica. En ambos procedimientos se encontraron diferencias de los momentos PRE y POST, así como significancia clínica. Se concluye que la propuesta de intervención cognitivo conductual para regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo es adecuada para adolescentes escolarizados y puede ser utilizada como una estrategia de prevención y promoción.

**Palabras clave:** regulación emocional, noviazgo, prevención, intervención cognitivo-conductual, adolescencia.

## ABSTRACT

Adolescence is the period of human growth and development that occurs after childhood and before adulthood. This process is characterized by a series of biopsychosocial changes in which the adolescent is susceptible to their environment and has, mainly, negative repercussions in their emotional state. Likewise, it is at this stage when the adolescent begins to define his personality, thought and behavioral styles, this stage is also linked to the consolidation of the philosophy of life, the achievement of identity and autonomy. However, a high incidence of a phenomenon that affects the personal development of adolescents has been reported, namely dating violence. This situation is of concern since the consequences can be serious if a violent relationship is maintained throughout life. It has been found that the main difficulties in studies of dating violence in adolescents are bidirectionally and normalization, since adolescents do not realize they exert and receive violence in their affective relationships. Based on the above, the objective of the present study was to develop a cognitive-behavioral intervention for emotional regulation and prevention of dating violence. This study was carried out in 4 phases, two descriptive, one of design and one of implementation. Phase I consisted of describing the levels of emotional dysregulation, perception of dating violence and profile of personality traits, as well as identifying whether there was a statistically significant relationship among them. The sample consisted of 137 students from a public secondary school in the municipality of Mixquiahuala de Juárez, Hidalgo. The Emotional Regulation Difficulties Scale (DERS-E), the Questionnaire on Beliefs and Attitudes Towards Violence (CCVA) and the Five Factor Personality Inventory for Children (FFPI-C) were used. The results showed that 54% of the population showed difficulties in emotional regulation with a high level of emotional dysregulation, this coincided with what was reported in the personality inventory, Finally, it was found that 41% of the population showed high levels of attitudes and beliefs towards violence. Subsequently, through a convenience sampling, students with high scores in emotional dysregulation and beliefs and attitudes were evaluated for Executive Functions (EF). Maze, self-directed pointing, card sorting, and Stroop effect subtests were used to assess working memory profile, inhibitory control, and cognitive

flexibility. A total of 15 students between men and women were evaluated. The results generally show a normal performance by adolescents, however, greater deficiencies in inhibitory control were found. Based on the above and through a review of the literature, an intervention was designed and validated in Phase III. The intervention was evaluated by 15 expert judges in health psychology, who determined that the proposal complied with the theoretical-practical support to benefit the participants. After obtaining expert validity, we proceeded to the Study Phase. The intervention was carried out under a single case design. To measure the effects of the intervention, the participant's scores were used in the descriptive phase and the same instruments were applied again once the intervention was over, as well as the Split-Middle technique to determine the clinical significance. Differences were found with both procedures in PRE and POST evaluation, as well as clinical significance. It is concluded that the cognitive behavioral intervention proposal for emotional regulation and prevention of dating violence is suitable for adolescents in school and can be used as a prevention and promotion strategy.

**Keywords:** emotional regulation, courtship, prevention, cognitive-behavioral intervention, adolescence.

## INTRODUCCIÓN

La violencia en el noviazgo es un problema de Salud Pública ya que genera serias consecuencias en las personas que experimentan dicha dinámica. En México, se reconoce la importancia de atender dicha problemática ya que se ha encontrado que, el 52% de mujeres de 15 años ya han tenido por lo menos una relación de pareja, donde a su vez, llegando a los 18 años el 77% presenta al menos una relación de pareja. Aunado a esto se ha reportado que desde los 15 años ya se presentan actos de maltrato por ambas partes de la pareja, donde el 76% de agresiones son principalmente psicológicas (Ramos, et al., 2017) Asimismo, se ha encontrado que solo 5 de cada 10 mujeres con edades de entre 12 a 19 reconocen comportamientos violentos por su pareja (Consejo Nacional de Población, 2014). Estos datos ponen de manifiesto el colocar el foco en el cómo comienzan y se desarrollan las relaciones afectivas de noviazgo en edades tempranas del desarrollo cuando recién empiezan a consolidarse este tipo de interacciones. La violencia en el noviazgo es definida como todo aquel acto de carácter físico, psíquico y sexual que puede perjudicar a la pareja, esto va desde el uso de la fuerza como el uso de la indiferencia para sobreponerse a la pareja. La adolescencia representa un proceso de transición que busca la autonomía del individuo, sin embargo, durante este proceso el sujeto está expuesto adoptar comportamientos que pueden ser perjudiciales para sí mismo y los demás, como puede ser la aprehensión de actitudes y creencias favorables de violencia como medio de sobrellevar los retos de una relación. Aunado a esto se reconoce que, como ente orgánico, el adolescente no está preparado para afrontar los impulsos emocionales que el contexto pudiera desencadenar, por lo cual esto suma más variables de riesgo para generar conductas violentas.

Bajo esta premisa el objetivo de esta investigación es conocer la efectividad de una intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo. El presente estudio se sustenta en un marco teórico dividido en tres capítulos; 1. Violencia en el Noviazgo, 2. Regulación Emocional y 3. Intervenciones Psicológicas Basadas en Evidencia. La metodología del estudio está

dividida en cuatro fases, en la cual cada una tiene su propio método. La Fase I corresponde a un estudio descriptivo sobre desregulación emocional, creencias y actitudes hacia la violencia y rasgos de personalidad. La Fase II corresponde a un estudio descriptivo del perfil de Funciones Ejecutivas de algunos adolescentes. La Fase III implica el diseño y validación por jueces expertos de la propuesta de intervención. Finalmente, la Fase Estudio corresponde a la puesta en marcha de la intervención cognitivo conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo. El presente estudio cierra con un apartado de discusión y conclusiones, así como las referencias y anexos.

## **CAPÍTULO 1. VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO**

Con el presente apartado teórico se comienza con la conceptualización de la adolescencia, en la cual se abordan aquellos puntos relevantes que caracterizan esta etapa, después se desglosa el fenómeno de la violencia en el noviazgo, partiendo de su definición, clasificación y factores de riesgo asociados a su presencia, luego epidemiología y teorías explicativas, finalmente se abordan programas o intervenciones diseñadas para su prevención.

### **Adolescencia**

En el presente capítulo se pretende abordar de manera general lo que es la adolescencia y el fenómeno que se presenta en esta etapa que puede implicar serias repercusiones en el desarrollo vital de los y las adolescentes. Antes que nada, la adolescencia es definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, este periodo de tiempo puede ubicarse dentro de los 10 a los 19 años.

Si bien este periodo es dado por la OMS hay que tener en cuenta que este periodo se establece como el momento donde los individuos alcanzan una madurez orgánica y cognitiva, la cual les permite la adquisición de habilidades que les permitan desarrollarse en sociedad, sin embargo, actualmente pareciera que estas habilidades se obtienen más tarde de lo esperado, por lo que se ha supuesto que ahora, el fin de la adolescencia llega hasta pasando los 24 años, asimismo, la conciliación de esta etapa se considera por el logro de metas como la búsqueda de identidad, logro de autonomía y la competencia emocional y social (Gaete, 2015).

Para ejemplificar los cambios orgánicos dispuestos por la pubertad, en la adolescencia se reconocen los siguientes; los relacionados al eje *hipotálamo-hipófiso-gonadal*, donde a grandes rasgos se explica la liberación de hormonas como los estrógenos y testosterona, lo cual permiten el crecimiento y desarrollo

ósea y de órganos internos, además de los cambios en la composición corporal y maduración sexual. Asimismo, se presentan cambios a nivel de volumen cerebral subcortical (Pfeifer & Allen, 2020).

Gaete (2015) e Hidalgo y Gonzales-Fierro (2014) mencionan que todos estos cambios orgánicos tienen repercusión en el ambiente psicosocial de las personas, se podría pensar que de forma general en el estado psicoemocional de los individuos existe un caos que al final de la adolescencia culmina con un estado de aceptación y consolidación en los adolescentes. A continuación, se enlista algunas situaciones presentes en esta etapa:

- Alta susceptibilidad a la crítica
- Preocupación por la imagen personal
- Importante preocupación por las diferencias físicas con sus pares
- intensos estados emocionales rápidos y fluctuantes
- Eventual adquisición de habilidades de orden superior
- Idealización de las relaciones personales y logros vocacionales
- Alejamiento de la familia y acercamiento al grupo de pares
- Para el final de este proceso se espera una disminución de las fluctuaciones emocionales y su intensidad, la aceptación y consolidación de la personalidad, aceptación de la identidad sexual, consolidación de la ideología personal o filosofía de vida e identidad moral, así como un retorno emocional hacia el entorno familiar.

Como se puede observar en este pequeño apartado, la adolescencia está enmarcada por múltiples factores que pueden vulnerar la integridad de los adolescentes, lo cual puede repercutir de forma negativa en los adolescentes, tanto en estados emocionales adversos como comportamientos que mantenga u originen estos mismos malestares, además de conductas de autolesiones, delictivas o de consumo (Teruel & Bello, 2014).

Como ya se mencionó, en esta etapa existen intensos estados emocionales, idealización de las relaciones personales y un deseo sexual, esto puede funcionar

como catalizador de las relaciones de pareja o noviazgo. El noviazgo es entendido como una relación erótico-romántica en la cual dos personas comparten experiencias, pensamientos y emociones, lo cual favorece un descubrimiento propio y del otro (Morales & Díaz, 2013). Habitualmente esta relación tenía como fin establecer las bases para una relación formal la cual implique el establecimiento de la pareja con el matrimonio (Castro & Casique, 2010) y en el caso de las parejas heterosexuales, la reproducción para la supervivencia de la especie (Almonte & Halpern, 2015).

En México, según la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) realizada por parte del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011) señala que el 52% de mujeres solteras de 15 años ya han tenido por lo menos una relación de pareja, este porcentaje aumenta un 24% al llegar a los 18 años (Ramos, et al., 2017). Para el 2016 la ENDIREH encontró que el porcentaje de mujeres solteras que ya habían tenido una relación subió al 63% por ciento en edades de 15 a 19 años.

En la actualidad la concepción de noviazgo y pareja pareciera alejada de la realidad debido a los altos índices de agresiones que se dan en el espacio donde las personas deberían encontrar seguridad y estabilidad emocional (Echeburúa & Amor, 2016).

### **Conceptualización de la violencia en el noviazgo**

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) estima que las agresiones en la pareja son las formas más comunes de violencia hacia la mujer, la cual incluye maltrato físico, sexual, emocional y manipulaciones comportamentales de la pareja íntima al otro miembro de la relación. No obstante, bajo el concepto de violencia en el noviazgo también se reconocen múltiples agresiones ejercidas por las mujeres hacia los hombres las cuales son de carácter emocional, como puede ser el chantaje y manipulación (Martínez, et al., 2019).

Estas agresiones dentro de la pareja pueden darse en todos los estratos socioeconómicos y culturales en los cuales se desenvuelven las personas, además la violencia puede presentarse en cualquier tipo de pareja, ya sea heterosexual u homosexual, asimismo esta puede ser del hombre a mujer o de la mujer al hombre (Rubio-Garay, et al., 2017), sin embargo, las estadísticas globales manifiestan mayormente la violencia por parte de los varones hacia mujeres, en la cual la mayor parte es violencia física y sexual (OMS, 2013; Taquette & Monteiro, 2019). No obstante, las agresiones psicológicas parecieran tener un comportamiento mayormente bidireccional, además de ser las más frecuentes cuando se habla de violencia en adolescentes y jóvenes (Rey-Anaconda, 2013).

Es importante señalar que los hallazgos encontrados en la violencia marital o de pareja han sentado las bases para la comprensión de la violencia en el noviazgo, sin embargo, se debe atender esta situación como un fenómeno, que, si bien se relaciona como factor de vulnerabilidad o predictor para la violencia marital, tiene características diferentes, a lo que los modelos teóricos de mayor repercusión han explicado, cómo es la teoría de género (Castro & Casique, 2019).

La violencia por sí sola se encuadra en el aspecto de todo aquello que pueda causar un daño al otro, ya sea de manera física, psicológica o sexual, la cual se especifica como violencia en el noviazgo cuando se desarrolla dentro de una pareja conformada por jóvenes o adolescentes (OMS, 2013). Ahora, si bien no existe una definición única de violencia en el noviazgo, se han encontrado similitudes entre todas ellas (Ver tabla 1) por lo que para este trabajo se entiende que la violencia en el noviazgo es todos aquellos comportamientos de carácter físico, psíquico o sexual que pueden perjudicar a la pareja (Gracia-Leiva, et al., 2019; Rubio-Garay, et al., 2015), en un contexto donde los jóvenes adultos o adolescentes que la conforman no están viviendo juntos, tienen hijos o tienen alguna relación jurídica y económica (Castro & Casique, 2010).

**Tabla 1.***Algunas definiciones de violencia en el noviazgo por autores.*

	<b>Autores</b>	<b>Conceptualización</b>
<b>Definición de violencia en el noviazgo</b>	(Levy, 1998).	Patrón de actos repetidos que abusan, de manera física, sexual o verbal, de un miembro de una pareja sin vínculo marital. Esta pareja puede ser heterosexual u homosexual, y una o ambas personas tienen entre 13 y 20 años.
	(Velázquez, 2011)	Forma de imponer normas y valores de convivencia a través del uso de la fuerza física o la manipulación psicológica, con el fin de controlar al otro integrante de la pareja
	(Secretaría de Seguridad Pública, 2012)	Cualquier acto por el que una persona trata de doblegar o paralizar a su pareja, sin intención primordial de dañar sino más bien de dominar.
	(Pazos, Oliva, & Hernando, 2014)	Se define como todo ataque intencional de tipo físico, sexual o psicológico, de un miembro de la pareja contra el otro en una relación conformada por jóvenes o adolescentes
	(Close, 2005)	Serie de actos que lastiman a otra persona en un contexto de relación de atracción/citas
	(Chung, 2005)	Es aquella situación en la que ocurren una serie de actos que lastiman al otro, en una relación en la que existe atracción.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Rubio-Garay y colaboradores (2017).

Asimismo, se afirma que la violencia en el noviazgo está más presente en adolescentes que en jóvenes adultos y esto se relaciona con una incidencia más elevada que puede desencadenar consecuencias tan serias, como las que se presentan en la violencia marital, sin embargo, su presencia es un factor de riesgo para desarrollar o repetir este tipo de conductas precisamente en relaciones más formales y avanzadas del desarrollo (Ramírez & Núñez, 2010; Rivera, et al., 2017).

Entonces, la violencia en el noviazgo se conceptualiza como todos aquellos comportamientos que le generan un daño físico, psicológico-emocional y sexual a la otra parte de la pareja, sin embargo, es necesario ahondar un poco más en esto, por eso en el siguiente subapartado, se describen las características y clasificaciones

### **Características y clasificación**

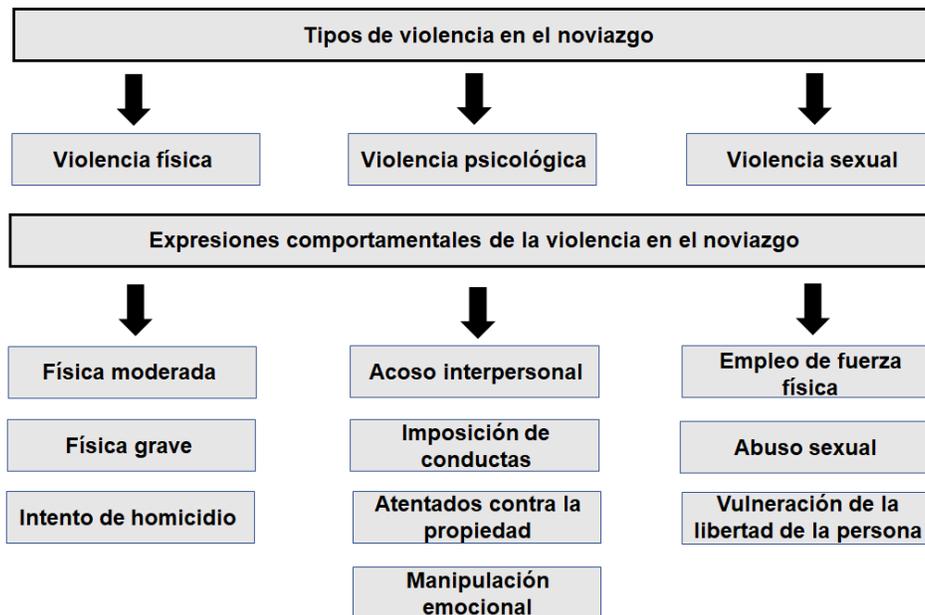
Las clasificaciones que pueden hacerse respecto a la violencia en el noviazgo son: agresiones físicas, agresiones sexuales, maltrato emocional, comportamiento controladores y dominantes (Alegría & Rodríguez, 2015) (Ver Figura 1). Rubio-Garay y colaboradores (2017), en relación con lo descrito por la OMS (2013) describen esta clasificación de la siguiente manera:

- **Violencia física:** En la primera clasificación se encuentran todos aquellos daños producidos por golpes, mordiscos, bofetadas, empujones, arañazos, lanzamientos de objetos, ataques con armas, estrangulamientos quemaduras o palizas que dependiendo la intensidad pueden ocasionar la muerte de la pareja de manera premeditada o no.
- **Violencia sexual:** refiere a todas aquellas violaciones, intentos de violación, coacciones físicas o psicológicas y uso de sustancias (que provoquen alteraciones cognitivas) para modificar el comportamiento sexual de la pareja hacia un incremento no deseado de encuentro sexuales o conductas humillantes. También se incluye aquellas manipulaciones (no consensuadas) respecto al uso de anticonceptivos o sabotaje.
- **Violencia psicológica:** refiere al uso de insultos, gritos, reproches, críticas, amenazas intimidaciones y coacciones, humillaciones, ridiculizaciones, culpabilización e intimidación, aislamiento social, órdenes, insistencia abusiva, invasiones de la privacidad y sabotajes. Destrucción a propiedades significativas para la pareja y negación de la violencia ejercida.
- **Infidelidad como violencia:** Se ha planteado considerar a la infidelidad como un tipo de violencia ya que supone la ruptura de un contrato

previamente establecido al formalizar la relación de noviazgo o pareja, además de que se puede llegar a considerar que de cierta manera el infiel le está negando un parte de su realidad a su pareja, lo cual puede ser considerado como un acto violento (Romero-Palencia, et al., 2019).

**Figura 1.**

*Clasificación de violencia en el noviazgo.*



*Fuente.* Elaboración propia adaptado de Rubio-Garay et al. (2017).

Ahora, si bien los tipos de violencia se reconocen y clasifican en físico, psicológico y sexual todavía no es claro de qué manera estos se presentan a lo largo del noviazgo, sin embargo, se reconoce que no se presentan de manera aislada, sino que se manifiestan en una dinámica que a continuación se explica brevemente

### **Ciclo de la violencia**

La lógica del círculo de la violencia describe como la dinámica de la pareja normaliza las actitudes agresivas, dotándolas de naturalidad lo cual las va desvaneciendo de la atención de los integrantes de esta, la situación viciada

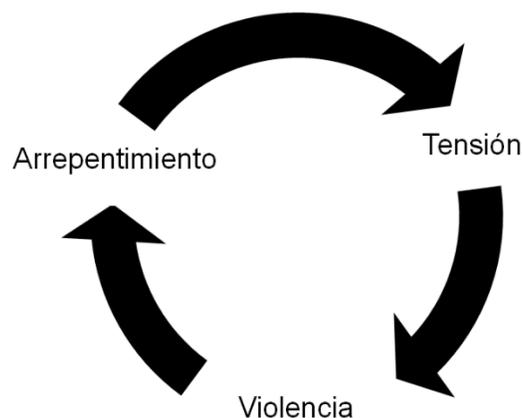
deteriora la relación al punto de generar ruptura o bien, da pie al comienzo y mantenimiento de comportamientos violentos (Hernández & Torres, 2017).

Walker (2012) describe el proceso de violencia por etapas que se vuelven un ciclo para la permanencia del entorno violento (Ver figura 2). Este proceso es descrito por Echeburúa y Corral (1998) de la siguiente manera:

- **Primera fase (tensión):** Parte del proceso el cual se caracteriza por una serie de emociones negativas como ira y frustración las cuales se manifiestan en agresiones sutiles como puede ser violencia psicológica, comparaciones, indiferencia, sarcasmos, entre otras.
- **Segunda fase (incidente agudo de agresión o violencia):** Parte del proceso donde el agresor descarga las tensiones generadas en la fase anterior de forma física, sexual y emocional o psicológica de manera intensa.
- **Tercera fase (arrepentimiento cariñoso):** La última fase del proceso se caracteriza por un intenso sentimiento de arrepentimiento, el cual se acompaña de comportamientos altamente cariñosos como atenciones, regalos y promesas.

## Figura 2.

*Ciclo de violencia.*



*Fuente.* Adaptado del síndrome de la mujer maltratada (Walker, 2012).

La violencia se puede presentar en todas las edades desde la adolescencia hasta la edad adulta, además que puede variar en temporalidad sin necesidad de que el bucle sea una constante, más bien, se vive por periodos de tiempo que puede variar de días, meses o años. Estas características son importantes ya que la naturaleza de este proceso complejiza que los adolescentes, carentes de experticia, puedan adquirir conocimientos y habilidades para ponerle un alto antes que llegue a un punto crítico en la relación actual o posteriores, esto visto desde un punto de agresor y víctima (Ramos et al., 2017).

La *patología* surge a raíz de aquellos comportamientos *fuera de la norma* o del promedio esperado y aunque la idea no es establecer un manual diagnóstico como puede ser el DSM-V o CIE-11 se reconoce la necesidad de brindar la información de aquellas conductas que pueden ser *señales* de una relación que no tiene conductas adecuadas A continuación, se mencionan algunas condiciones habituales presentes en un noviazgo violento (Ver figura 3). Cabe mencionar que dichas características son comunicadas en distintos medios de difusión formales e informales (Saéñz, 2014; Sistema Nacional de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes; 2019).

### Figura 3.

*Actitudes de violencia en el noviazgo identificadas como señales de (Red flags).*



- Hipervigilancia de comportamientos (demanda detalles y explicaciones)
- Celos y acusaciones de infidelidad
- Monitoreo de mensajes, correo, redes sociales, llamadas.
- Críticas desagradables sobre la apariencia y control de esta
- Comparaciones negativas con otras personas
- Comentarios denigrantes
- Negarse a dar explicaciones al solicitarlas, pero sí exigir las cuando es a la pareja
- Insinuaciones eróticas/románticas hacia otras personas en frente o en secreto de la pareja
- Creencia de que los demás tienen algo contra la relación
- Se niega a la comunicación sobre problemas en la pareja
- Presión para realizar actividades que la pareja no desea
- Amenazas de terminar la relación por no cumplir deseos
- Presión para tener relaciones sexuales a pesar de no desearlo la pareja

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar la violencia tiene una dinámica en círculo que al final termina por intensificar los comportamientos violentos que se presentan, sin embargo, esto mismo hace que sea difícil darse cuenta de que se está viviendo o en otros casos, salir de esa dinámica violenta, lo cual, con el paso del tiempo repercute en la salud de las personas, por eso a continuación se mencionan algunas consecuencias.

### Consecuencias

Las consecuencias de la violencia en la pareja varían según su intensidad y temporalidad, donde habitualmente puede tener múltiples daños desde niveles físicos hasta psicológicos-emocionales, donde la muerte de la pareja es altamente probable. Estos daños pueden verse reflejados incluso después de haberse detenido la violencia. Esto último es lo que ya comienza a catalogarse como trastornos. Se estima que aquellas mujeres que han sido maltratadas tienen mayor

depresión, ansiedad y fobias que las que no lo han sido. El aspecto emocional sufrido es acompañado de conductas de riesgo, como puede ser el abuso de alcohol y drogas, trastornos de los hábitos alimentarios y del sueño, actividad física, baja autoestima, trastornos de estrés postraumático, tabaquismo, autolesiones y comportamientos sexuales peligrosos (OMS, 2017).

Las OMS (2013) presenta cifras donde refiere que entre el 19% y el 51% de mujeres que alguna vez habían sido maltratadas físicamente por su pareja se habían ido de lugar al menos una noche, y entre el 8% y el 21% se fueron de dos a cinco veces. Las principales razones para quedarse con el agresor son por temor a posibles represalias (las cuales se refuerzan por amenazas de la pareja), falta de otros medios de apoyo económico (habitualmente los agresores niegan la libertad económica de su pareja lo cual genera una dependencia a ellos), preocupación por los hijos, falta de apoyo familiares y amigos (al igual que en el aspecto económico, el aspecto de relaciones sociales se ve mediado por la pareja, limitando el acceso de alguien más a la vida de la pareja), estigmatización o posible pérdida de la custodia de los hijos asociados con el divorcio y amor, y esperanza de que su pareja cambie (este último aspecto se relaciona con creencias muy tradicionales respecto a la relaciones de pareja y la devoción que alguien debe tener por el otro).

Ahora, como ya se mencionó las personas víctimas de violencia en la pareja tienen secuelas de todo tipo desde heridas físicas hasta enfermedades de transmisión sexual o bien, desarrollan trastornos emocionales que repercuten en su calidad de vida, donde además en casos más graves el homicidio y suicidio están latentes y lo más lamentable de esta situación es que este fenómeno y sus consecuencias son bastante comunes.

## **Estadísticos**

En un estudio realizado por la OMS (2013) a 24,000 mujeres de distintos países se encontró que del 13% al 61% de mujeres que habían tenido alguna relación de pareja sufrieron violencia física perpetrada por su compañero. Asimismo, entre el 4% y el 49% reportaron experiencia con violencia física grave proveniente

de su pareja. Referente a la violencia sexual del 6% al 59% manifestaron presencia de este tipo de agresión. Finalmente, del 20% al 75% notificaron de maltrato emocional. Estos tipos de violencia comúnmente juegan un papel en conjunto, donde uno es cadena para el otro. Se estima que entre el 23% y el 56% de mujeres que habían sufrido violencia física también presentaban violencia sexual y emocional.

En un estudio realizado en América Latina y el Caribe se encontró que entre el 61% y el 93% de mujeres que sufrieron violencia física también habían sufrido violencia emocional. Se estima que 3 de cada 10 adolescentes han sufrido violencia en el noviazgo, además de que mujeres que experimentaron violencia en su matrimonio presentaban estas conductas en el noviazgo previo al compromiso (OMS, 2013).

En un estudio realizado por la OMS (2013) en Sudáfrica se encontró que el 42% de mujeres de entre 13 y 23 años manifestaron haber sufrido violencia física en interacciones románticas como son las *citas amorosas*. Asimismo, estudiantes universitarios de Etiopía confesaron haber maltratado de manera física a su pareja, además de haber ejercido violencia sexual. Esto llama la atención dado que la violencia se ejerce incluso en momentos antes de formalizar la relación de pareja. En este mismo estudio se encontró que entre el 19% y 55% de mujeres encuestadas habían sufrido algún tipo de traumatismo.

La OMS (2017) determinó que aproximadamente el 35% de mujeres en el mundo han sufrido violencia física y/o sexual, esto se traduce en que una de cada tres mujeres has sido víctima de un tercero, el cual, en su mayoría es la pareja íntima, esto a razón de que el 30% de mujeres que han tenido una relación de pareja han sufrido algún tipo de agresión de parte de esta. Finalmente, el 38% de homicidios de mujeres han tenido como antecedente la violencia de pareja y han sido asesinadas por su pareja varón.

En una revisión sistemática realizada por Rubio-Garay y colaboradores (2017) encontraron prevalencias del 7.7% al 40.3% de violencia física en el noviazgo

cometida por los hombres y del 3.8% al 41.9% por parte de las mujeres. Referente a la violencia sufrida, los hombres tuvieron puntuaciones entre 0.4% al 53.7% y las mujeres oscilaron entre 1.2% al 41.2%. Al hacer un análisis que incluía a hombres y mujeres se encontró que el 77.8% de la población había sufrido violencia física. Ahora, respecto a la violencia psicológica propiciada se encontraron cifras que oscilaban entre 4.3% al 95.3% en hombres y 4.2% a 97% en mujeres. Y en la violencia psicológica recibida se hallaron datos de entre 8.5% a 94.5% en hombres y 9.3% a 95.5% en mujeres. Finalmente, en violencia sexual cometida los hombres tuvieron datos de entre 2.6% a 58.8% y las mujeres 1.2% a 40.1%. En la violencia sexual sufrida se encontró que los hombres reportaron datos de entre 0.1% a 54.2% y en mujeres de 1.2% a 64.6%. La violencia sexual tuvo una prevalencia de 79.2% cuando se analizaron los datos sin distinción de sexos.

En la última encuesta realizada por el INEGI (2007) sobre violencia en el noviazgo se mencionó que el maltrato se puede dar desde edades de entre los 15 a 24 años. El tipo de violencia puede ser físico, psicológico y sexual, las estadísticas muestran que el 15% de jóvenes sufrió agresiones físicas, 76% agresiones psicológicas y 16% agresiones sexuales (Ramos et al. 2017).

El Instituto Mexicano de la Juventud (INJUVE) realizó una encuesta en la cual se estimó que 9 de cada 10 mujeres de entre 12 y 19 años han sido víctimas de agresiones, de las cuales solo 5 de cada 10 se han percatado de dicho comportamiento en sus noviazgos. Así mismo se halló que el 76% de parejas encuestadas al momento sufren de agresiones físicas o verbales. Cabe mencionar que, en el año de la encuesta, México ocupó el decimocuarto puesto como el país con mayor violencia cometida hacia mujeres (Consejo Nacional de Población, 2014).

El INEGI (2016) mediante la ENDIREH registró que de 46.5 millones de mujeres encuestadas el 43.9% había sido víctima de violencia durante la relación de pareja, donde el 40.3% eran adolescentes y jóvenes de entre 15 a 24 años. Asimismo, 46.1% de personas hablantes de lengua indígena reportaron incidentes violentos. Se hace mención que el tipo de violencia entre mujeres de 15 años o más

es principalmente emocional con 40.1%; caracterizado por intimidación, acecho y degradación emocional. Luego le sigue la violencia económica o patrimonial con un 20.9%; representada por chantaje, control económico e incumplimiento de responsabilidad económica. Posteriormente se encuentra la violencia física con un 17.9% donde las mujeres mencionan principalmente actos como: empujones o jalones de cabello, bofetadas y golpes con el puño o con objetos. Finalmente, se encuentra la violencia sexual con un 6.5% de prevalencia; en este apartado se consideran actos percibidos como violación y abuso sexual.

A lo largo de cinco años se ha registrado un aumento en los homicidios de mujeres por parte de sus parejas sentimentales o exparejas. De acuerdo con las estadísticas proporcionadas por el INEGI en 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016, los casos de asesinatos *registrados* son de 44, 62, 55, 64 y 59 respectivamente. Se indica que de todos los casos contabilizados 132 homicidios fueron realizados por esposos, 115 por concubinos, 7 por amantes, 13 por novios y 17 por exparejas. Los principales estados con índice de homicidios a mujeres son Estado de México, Ciudad de México, Querétaro, Tabasco, Chiapas, Guanajuato, Veracruz, y Puebla (Ramírez, 2018).

El INEGI (2016) mediante el ENDIREH reportó que aproximadamente el 63.5% de mujeres sufrió de algún tipo de violencia en alguno de sus ambientes de desarrollo, como pueden ser espacios escolares, laboral, comunitario, familiar o de relación de pareja. Los tipos de violencia fueron de tipo emocional, económica, física o sexual. Hidalgo se ha catalogado entre los estados con mayor presencia de violencia hacia la mujer en el país, esto a raíz de los datos reportados entre casos de lesiones culposas y dolosas. Se estima que alrededor de ocho mujeres, en Hidalgo, sufren algún tipo de lesión diariamente (Hernández, 2018).

Como se puede observar la prevalencia de violencia en el noviazgo es muy alta donde en México por ejemplo el 76% de parejas reporta sufrir violencia en su relación y solo 5 de cada 10 mujeres se dan cuenta de que están siendo violentadas. Asimismo, se reconoce que probablemente un porcentaje alto de hombres también esté siendo victimizado en una relación de pareja, sin embargo, debido a la

normalización de estos comportamientos los adolescentes no se percatan. Ahora surge la cuestión, si este fenómeno es bidireccional ¿qué influye en su aparición? A continuación, se revisan algunos factores de riesgo para este fenómeno.

### **Factores de riesgo para la violencia en el noviazgo**

El considerar los factores de riesgo es reconocer todo aquel rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente la probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión, esto permite reconocer hacia donde enfocar los esfuerzos para controlar el surgimiento de la problemática (OMS, 2002).

Rubio-Garay y colaboradores (2015) mencionan que cuando se dirige la atención a la violencia en el noviazgo es importante poder distinguir el papel que juega cada circunstancia, esto entendido desde el pleno de que hay situaciones que pueden funcionar como precipitantes, facilitadoras, mediadoras y moduladoras para el desarrollo gradual y mantenimiento de la violencia. Asimismo, estos autores refieren que los factores pueden englobarse en situaciones personales e interpersonales y situacionales. Las primeras refieren a aspectos biológicos, conductuales, psicológicos y relacionales, las segundas son todo aquello que se explica en el entorno físico, histórico, familiar, económico, social y comunitario.

Se considera que la violencia hacia la pareja ya sea durante el noviazgo o el matrimonio son de un origen multicausal o multifactorial, donde aspectos socioculturales, como puede ser lo económico, demográfico, culturales y subculturales construyen un cimiento de significados a nivel individual y social que dan a pie al fenómeno (Rosado y Rosado, Sosa, & Paredes, 2016).

Sin embargo, más que ser una problemática multicausal (que sí lo es), se reconoce que existen dificultades para poder esclarecer la dinámica, influencia e importancia de cada factor. Lo anterior puede deberse a los pocos estudios relacionados con la violencia en el noviazgo en adolescentes, ya que principalmente los trabajos se centran en edades más avanzadas y relaciones más formales (Ramos et al., 2017)

No obstante, también se reconoce que existe la posibilidad de que situaciones de violencia pasen desapercibidas por adolescentes a raíz de su propia incapacidad de reconocer estos comportamientos, normalizando o restando importancia a conductas de celos y controles obsesivos, además de que estas manifestaciones se encubren bajo la idealización del amor romántico (Marroqui, 2014; Pazos, et al., 2014). A continuación, se muestran qué factores (principalmente personales) pueden presentarse para el desarrollo de violencia en el noviazgo (Ver tabla 2).

**Tabla 2.**

*Factores asociados con la presencia de violencia en la pareja.*

<b>Factores generales</b>	
<b>Hombres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo nivel escolar.</li> <li>- Testigo o víctima de violencia en la infancia</li> <li>- Consumo de drogas.</li> <li>- Trastornos de personalidad.</li> <li>- Normalización de la violencia sobre su pareja.</li> <li>- Antecedentes de agresiones a sus parejas.</li> <li>- Roles tradicionales de género.</li> <li>- Dependencia emocional.</li> <li>- Presión de iguales.</li> <li>- Modelos de violencia aprendida</li> </ul>
<b>Mujeres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo nivel escolar</li> <li>- Exposición a violencia entre los padres</li> <li>- Víctima de abusos en la infancia</li> <li>- Aceptación de la violencia</li> <li>- Exposición a agresiones previas</li> <li>- Roles tradicionales de género</li> <li>- Dependencia emocional</li> <li>- Presión de iguales</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia adaptado de Pazos y colaboradores (2014).

De manera general se establecen dos periodos en el proceso de la violencia en el noviazgo, los cuales son: el desarrollo y mantenimiento. El noviazgo crece de manera gradual, en el cual se considera que la presencia del fenómeno violento se presenta desde el comienzo de la relación, al principio de esta se encuentran agresiones psicológicas que al mantenerse podrían generar violencia física. El cual

repercute en las relaciones de pareja futura. Para el mantenimiento se habla de que las creencias de amor romántico (*el amor lo puede todo*), exposición a violencia, características de la relación (compromiso y antigüedad), normalización de las agresiones. Se considera que entre más precoz y constante la violencia mayor su incidencia e intensidad en el futuro (García & Olvera, 2020; Rubio-Garay et al., 2015).

Capaldi y colaboradores (2012) señalan que los factores se pueden dividir en seis grandes categorías: *demográficas, contextuales, familiares, relaciones con pares, psicológicos y conductuales y de tipo cognitivo*. Además, Lewis y Fremouw (2001), mencionan la importancia de hacer diferencia entre los factores *asociados con la violencia cometida (VC) y la sufrida (VS)* caracterizando los factores de los perfiles de cada parte relacionados con la dinámica de violencia. A continuación, se muestra los factores asociados según su función y su relación con el sometimiento o la victimización, además, se mencionan algunos factores protectores (Ver tabla 3). Ahora como mención extra para este subapartado, se ha encontrado que existen algunos comportamientos que se pueden relacionar con problemas en las relaciones de pareja. En un estudio realizado por Foody y colaboradores (2021) se ha encontrado una asociación entre el comportamiento de *sexting* (sobre todo quien recibe imágenes) y problemas emocionales y algunos comportamientos problema, si bien estos hallazgos son pioneros se esboza la expansión del perfil de las personas involucradas en dificultades con la pareja.

**Tabla 3.***Descripción de factores de riesgo para la violencia en el noviazgo en adolescentes.*

<b>Función</b>	<b>Factores</b>
Facilitador/precipitante	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Consumo de alcohol y drogas</li> <li>● Embarazos no deseados</li> <li>● Estrategias de afrontamiento (distracción/distancia)</li> <li>● Celos y conductas de control</li> <li>● Conducta antisocial</li> <li>● Poca empatía</li> <li>● Hostilidad e ira</li> <li>● Actitudes favorables a la violencia y negativas sobre la mujer</li> <li>● Alteraciones de la personalidad y psicopatológicas</li> <li>● Antecedentes de violencia de pareja</li> <li>● Baja autoestima</li> <li>● Conductas sexuales de riesgo</li> <li>● Déficit de habilidades de comunicación</li> <li>● Carencia de resolución de problemas</li> <li>● Estereotipos de género</li> <li>● Ideación y conductas suicidas</li> <li>● Problemas escolares</li> <li>● Maltrato y abuso sexual en la infancia</li> <li>● Violencia social</li> <li>● Violencia de pareja en los pares</li> <li>● Poco apoyo social</li> <li>● Hábitos de crianza disfuncionales</li> </ul>
Modulador	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Actitudes favorables de violencia</li> <li>● Afecto negativo</li> <li>● Autoestima</li> <li>● Edad (jóvenes)</li> <li>● Empatía</li> <li>● Estereotipos de género</li> <li>● Estilo de apego</li> </ul>
Inconsistente	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rendimiento académico positivo</li> <li>● Desconexión moral</li> <li>● Origen étnico</li> <li>● Satisfacción en la relación de pareja</li> <li>● Estructura familiar</li> <li>● Nivel socioeconómico</li> </ul>
Protector	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apoyo social</li> <li>● Hábitos de crianza positiva</li> <li>● Autoestima elevada</li> <li>● Alta empatía</li> <li>● Habilidades de comunicación y de resolución de problemas</li> <li>● Rendimiento académico positivo.</li> </ul>

*Fuente:* Adaptado de factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica (Rubio-Garay et al., 2015).

Las construcciones ideológicas formadas por las circunstancias sociales y culturales representan una condición riesgo que actualmente ha tomado mayor relevancia. Bajo este concepto se retoman las ideologías de género, carencias en el sistema de justicia, aprobación social de la violencia y violencia por crimen organizado (OMS, 2013).

El factor que resalta en mayor medida es la ideología de género no equitativa, en la cual se remarcan las creencias machistas vigentes y reproducidas en sociedad. Esta serie de pensamientos se caracterizan por promover la supremacía masculina, la cual entiende que el hombre tiene derecho y dominio sobre la mujer, con la posibilidad de ejercer castigo físico, verbal, sexual o emocional hacia la mujer. Se acepta la resolución de conflictos mediante la agresión física en las relaciones de pareja, las relaciones sexuales son un derecho u obligación (para demostrar su hombría) del hombre en la relación, la mujer debe tolerar la violencia porque es merecido (OMS, 2013; Pocaroba, 2013).

Esta situación sociocultural se respalda por la forma en que las mujeres normalizan las agresiones percibidas o incluso recibidas. Por ejemplo: *son violentos por naturaleza, desde chicos se les mal educa, ellos son así, para sentirse muy macho o para hacerlo hombre* (Villaseñor & Castañeda, 2003, como se citó en Ramos et al., 2017).

Las construcciones sociales también dan forma y sentido a la expresión del amor en el cual se ha inculcado el amor romántico, el cual evoca una postura dependiente y sumisa principalmente en las mujeres, la cual se describe como un amor cautivo, que genera un riesgo para el surgimiento de la violencia (García & Olvera, 2020; Martínez et al., 2019).

Ahora, como se puede observar, los factores más notorios respecto a la violencia en el noviazgo son aquellos centrados en las cogniciones favorables a la violencia, así como en las distorsiones de roles de género, no obstante, existen otras

variables que pueden funcionar como desencadenantes o de mantenimiento, como puede ser el consumo de sustancias y alteraciones en la personalidad o habilidades cognitivas. Para este punto existen teorías que intentan dar sentido a toda esta serie de factores, por lo que en el siguiente apartado se mencionan brevemente aquellas explicaciones más aceptadas para el fenómeno de la violencia en el noviazgo.

## **Teorías que explican el fenómeno de la violencia en el noviazgo**

Existen múltiples teorías que explican cómo surge el fenómeno de la violencia de la pareja, entre estas se menciona la teoría ecológica, la teoría de aprendizaje social, la teoría del apego y la de género.

### **1. Teoría de género y violencia en el noviazgo**

Pocoroba (2013) afirma que existen tres ejes que versan sobre el noviazgo lo cual funciona como medio de producción de dominio y violencia hacia las mujeres. La primera concepción habla de una relación *sujeto-objeto*. la cual considera a la mujer un mero objeto incapaz de la reflexividad y racionalidad y que por esta naturaleza se es otorgada a los sujetos (hombres) como mera extensión de ellos. El segundo rubro se refiere a los roles de género, donde tanto hombres y mujeres tienen que cumplir con sus características masculinas y femeninas, las cuales son impuestas y reforzadas por la sociedad. El tercer eje se enfoca a la reproducción del ordenamiento social referente a los espacios públicos y privados, donde las críticas y humillaciones son recibidas si éstas pretenden romper los espacios que no son propios de su rol.

Lee y colaboradores (2010) mencionan que los roles de género provocan ideas románticas peligrosas que pueden desencadenar en violencia en el noviazgo, dado que estas creencias generan una visión donde los hombres deben tener un dominio o control sobre las mujeres, ya que estas tienen una jerarquía menor a la que los hombres y por eso deben ser dominadas.

A lo anterior se suma no solo la idea romántica del amor, sino las creencias y opiniones sexistas respecto a los roles que debe tener un hombre y una mujer en

su entorno social, laboral y familiar, esto significa que, las mujeres y hombres tiene que comportarse de cierta manera debido a su sexo. Esto puede tener consecuencias a la hora de relacionarse con su pareja ya que fenómenos como la violencia percibida o la no percibida, juegan en el mismo plano de las creencias sexistas, favoreciendo actitudes violentas o bien normalizarlas (García-Díaz, et al., 2018).

## **2. Teoría ecológica y la violencia en el noviazgo**

El enfoque ecológico de atención de la violencia fue propuesto por Heise (1994) basado en la teoría ecológica desarrollada por Urie Bronfenbrenner (1977), el cual se expresa en el resultado de la interacción entre el ser humano y su entorno natural. En este entorno se encuentran factores ambientales como los personales, sociales y culturales que funcionan como predictores del desarrollo del malestar en cada uno de los niveles del ambiente natural (Enríquez-Canto et al., 2020) (Ver figura 4).

Los autores Enríquez-Canto y colaboradores (2020) además de Olivares y Incháustegui (2011) adaptan el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977) a la violencia en la pareja, describiendo los siguientes aspectos:

- **Nivel individual.** En este nivel se encuentran factores asociados a características biopsicosociales que se relacionan de manera directa con la historia personal del individuo, como pueden ser; edad, sexo, nivel educativo, empleo e ingresos, entre otros. En este apartado los factores de riesgo que se juegan pueden ser antecedentes de conductas agresivas, mal autoconcepto o autoestima, trastornos psíquicos, adicciones o situaciones de crisis individual debido a pérdidas económicas, laborales, académicas o familiares.
- **Microsistema.** Se encuentran las relaciones de carácter más inmediato como pueden ser: la familia, parejas y amistades. Los factores de violencia que pueden jugar un rol predominante en este nivel pueden ser: familiares

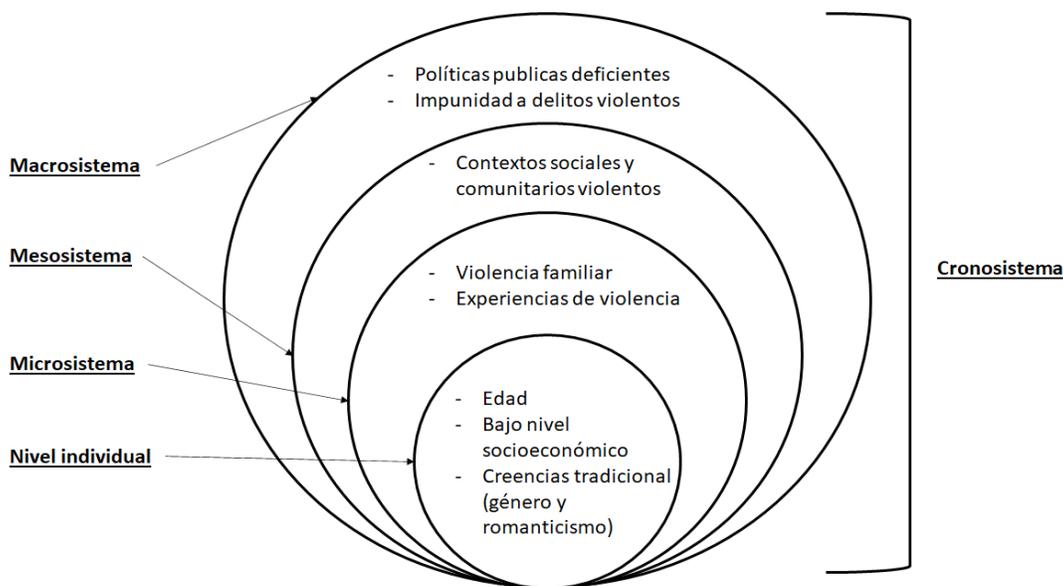
violentos, agresiones por parte de la familia o ser observador, amistades que cometen violencia.

- **Mesosistema.** Se exploran los contextos sociales de desarrollo de los individuos y de las familias como: las relaciones sociales entre las personas del vecindario, barrio, escuelas y trabajos. Los factores de riesgo asociados con este nivel son: la precariedad de la comunidad como puede ser: conflictos, crimen, pobreza, desempleo, carencia de desarrollo educativo o algún otro de desarrollo humano.
- **Macrosistema.** Para este nivel se aborda la construcción estructural de la sociedad. En este caso se habla de Políticas Públicas existentes en el entorno, Los factores asociados se puede encontrar la impunidad de delitos, acceso a armas, cultura de ilegalidad, puestos de poder corruptos entre los agentes de justicia y seguridad y falta de respeto hacia las instituciones. Esto genera que la violencia se normalice y se instituye como un *modus vivendi*.

Asimismo, se menciona la importancia del **Cronosistema**, el cual no es mencionado por los autores, sin embargo, su implicación es crucial para el entendimiento de cualquier fenómeno, ya que este aspecto refiere al momento histórico-cultural en el que se desarrolla el individuo generando así un efecto en cada uno de los sistemas según el momento histórico en el que se encuentre (Dulcey-Ruiz, 2010).

**Figura 4.**

*Modelo ecológico de la violencia*



*Fuente:* Adaptado de modelo ecológico para la atención de la violencia (Olivares & Incháustegui, 2011).

El modelo ecológico establece una visión del fenómeno desde la perspectiva, en la cual, existen múltiples factores que coexisten e interaccionan entre sí, que predisponen, potencian o mantienen la violencia, por ejemplo, la violencia en la familia puede ser factor de riesgo para que esta violencia sea reproducida en la interacción con la pareja, ahora esto puede jugar con un sistema superior donde la sociedad construyen una cultura de normalización de la violencia, o bien, las agresiones se presentan bajo un marco de impunidad judicial hacia la violencia lo cual favorece su mantenimiento, o bien, desde el sistema individual rasgos propios del sujeto pueden determinar la aparición del comportamiento violento, alimentado por los demás sistemas (Enríquez-Canto et al., 2020).

### **3. Teoría del aprendizaje social y violencia en el noviazgo.**

La violencia es una característica del desarrollo de cualquier ser vivo en el planeta, el cual se utiliza principalmente para delimitar aquellas acciones o situaciones que salen del contexto de lo deseado del individuo. Estos ataques son llevados a cabo mediante cada una de las herramientas que cada organismo posee

de manera biológica. Sin embargo, el humano ha escalado en el diseño de su armamento para el ataque, en el cual cada vez va reduciendo la necesidad de la implementación de sus propias herramientas, dejando que objetos externos sean utilizados o bien, que los ataques sean más bien abstractos y sutiles. Las relaciones agresivas en los humanos tienen un carácter subjetivo, donde la conveniencia de intereses se ve reflejada. Esto a consideración de las partes implicadas, en las cuales cada parte posee una estructura social y cultural que puede o no generar conflictos, o considerarse agresión o no, incluso esta situación, habla de si existe justificación y aprobación de la acción cometida o no (Bandura, 1975; Yubero, 2006).

Asimismo, la teoría del aprendizaje menciona que todo comportamiento puede ser aprendido mediante la observación y no necesariamente por la experiencia propia. Este desarrollo tiene un componente de origen, que predispone al desarrollo de la conducta. No obstante, ningún paquete de conductas se desarrolla por sí solo, el fenómeno tiene que ser aprendido, el cual incrementa la aparición y repetición de este. A continuación, se muestra el abordaje de la violencia desde la perspectiva del aprendizaje social (Ver tabla 4) (Bandura, 1975; Cabrera, 2010).

**Tabla 4.***Desarrollo y aprendizaje de la agresión.*

<b>Origen de la agresión</b>	<b>Instigadores de la agresión</b>	<b>Reforzadores de la agresión</b>
<b>Aprendizaje por observación.</b>	<b>Influencia del modelamiento</b> (desinhibidora, facilitadora, activadora, acrecentamiento del estímulo)	<b>Reforzamiento externo</b> (recompensas tangibles, recompensas sociales y de estatus, expresión de las heridas y alivio de tratamiento aversivo),
<b>Ejecución reforzada.</b>	<b>Tratamiento aversivo</b> (asaltos físicos, amenazas e insultos, reducción adversa del reforzamiento frustración).	<b>Reforzamiento vicario</b> (recompensa observada, castigo observado).
<b>Determinantes estructurales.</b>	<b>Móviles de incentivo.</b> <b>Control por instrucciones.</b> <b>Control simbólico y grotesco.</b>	<b>Auto reforzamiento</b> (autocastigo, auto recompensa, neutralización del autocastigo, justificación moral, comparación ventajosa, difusión de la responsabilidad, deshumanización de la víctima, atribución de culpa a las víctimas, malinterpretación de las consecuencias).

Fuente: adaptado de *Modificación de Conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (Bandura 1975).

Se menciona que el aprendizaje de la agresión puede empezar en un primer momento por situaciones de observación donde el individuo tiene contacto con un modelo que presenta dicho comportamiento, sin embargo, esto no es suficiente para que la persona comience a realizar la conducta, la sola información no basta, en estos casos suele suceder que la persona comienza a realizar ensayos mentales donde se visualiza ejecutando la acción, imaginando cómo y qué resultados podría obtener, no obstante, al igual que en el primer momento de observación, esto aún no es suficiente para llevar a cabo la acción ya que ahora vienen las características de la situación y el individuo, donde se juega la posibilidad de realmente ser capaz de llevar a cabo la acción, en otras palabras, si el escenario y los recursos propios o externos son suficientes para realizar el daño (Bandura, 1975; Yubero, 2006).

Ahora es necesario mencionar que debe haber una motivación para realizar lo aprendido, no basta con solo haberlo internalizado, sino que debe haber una motivación o factor detonadores. Bandura (1975) distingue los siguientes factores:

- a) *Influencias familiares*: Se reconoce mayor probabilidad de incidencia de violencia cuando proviene de un entorno familiar con modelos de violencia, la cual en la interacción refuerza dichos comportamientos. Es aquí donde los padres favorecen la resolución de problemas mediante agresiones o donde la disciplina se presenta con este rubro.
- b) *Influencias subculturales*: Es aquí donde se toma en cuenta aquellos entornos que superan a la familia, pues ella está inmersa en la misma o bien el individuo se adentra a esa subcultura nueva. Comunidades carentes de un orden social, donde abundan pandillas o grupos de crimen, son entorno de constantes modelos de violencia que repercuten en el aprendizaje del individuo. No obstante, también puede haber modelos institucionalizados, como puede ser el entrenamiento militar, el cual representa una subcultura con tendencia agresiva, pero con una base moral que la justicia.
- c) *Modelamiento simbólico*: En este apartado se menciona como los medios de comunicación juegan un rol importantísimo para la transmisión de modelos agresivos, los niños están expuestos a estilos de enfrentamiento agresivos y a una gama de conductas delictivas que los padres no pueden limitar o educar al respecto. Lo más relevante respecto al modelamiento simbólico es que toda esta exposición tiene tanto un efecto como un aprendizaje.
- d) *Aprendizaje por experiencia directa*: El juego entre reforzadores y castigos es la principal dinámica de este punto, en el cual el niño va teniendo ensayo y error de la conducta agresiva. Se ejemplifica con un niño, el cual para defenderse de agresiones él también agrede (en defensa propia) y al observar la eficacia de los resultados, el comportamiento defensivo no sola aumentó su eficiencia, sino que ahora ellos eran lo que comenzaban con conductas agresivas.

Si bien pueden existir otras teorías que dan razón de la violencia en la pareja, la teoría ecológica y la de género son las que más interés han generado, sin embargo, se mantiene una amplitud hacia el origen y mantenimiento de este fenómeno, por lo cual su intervención y atención intuye que la aproximación de los profesionales dedicados a esta temática debe ser con un enfoque multicomponente retomando los aspectos más relevantes de cada teoría. Por lo tanto, en el siguiente apartado se mencionan las acciones dirigidas a prevenir e intervenir esta problemática.

### **Consideraciones para la prevención**

Como se ha mencionado con anterioridad, es el modelo ecológico el cual explica de mejor manera las dimensiones que interactúan para el origen y pertenencia del fenómeno, de ahí que las principales áreas de acción involucran a todos los sistemas existentes en el marco social. Por ejemplo, se aborda desde el plano político gubernamental, como el creador e impulsor de reformas o políticas jurídicas y penales para correcta identificación y penalización de los actos violentos en la pareja. A nivel social se plantea la creación de campañas de difusión y sensibilización para hacer de conocimiento público las legislaciones vigentes relacionadas con el tema, así como el fortalecimiento de los derechos civiles de las mujeres para así lograr un empoderamiento social y económico. Finalmente se plantea el desarrollo un sistema de concientización y sensibilización para encaminar a ciudadanos en general al comportamiento que genere cambios sociales relevantes con la situación de violencia en la pareja (OMS, 2013).

Por otra parte, la pertinencia de realizar trabajos de intervención puede enfocarse a niveles primarios como puede ser en escuelas de nivel secundaria, dado que es entre las edades de 14-15 años cuando los adolescentes comienzan a tener relaciones sentimentales más intensas. Es en esta etapa donde la educación sobre actitudes y comportamientos sobre la violencia, así como la identificación y modificación de estas puede generar beneficios a corto y largo plazo. Las intervenciones propuestas podrían incluir educación sobre roles tradicionales de

género y estereotipos, resolución de conflictos y mejora de autoestima (Ramos et al., 2017).

No obstante, hay situaciones que se deben seguir considerando tanto para trabajos futuros que sigan esta línea de investigación así como este mismo, en una revisión realizada por Fellmeth y colaboradores (2013) donde se seleccionaron 38 investigaciones las cuales fueran estudios aleatorizados, aleatorizados por grupos y cuasi aleatorios que compararon una intervención educativa o basada en habilidades para prevenir la violencia en las relaciones o en el noviazgo entre adolescentes y adultos jóvenes con un control. Si bien los estudios reportaban efectividad en sus resultados los autores concluyeron que dichos estudios no contaban con evidencia suficiente para comprobar la efectividad de las intervenciones en episodios de relaciones de violencia o en actitudes, comportamiento y habilidades relacionadas con la violencia. Se muestra un pequeño incremento en el conocimiento sobre la violencia entre los estudios. Se recomienda que futuros estudios se lleven a cabo a largo plazo con seguimiento (como se puede ver en la Tabla 6, sólo se registró un estudio longitudinal), y los autores de los estudios deberían emplear instrumentos estandarizados y validados para maximizar la comparación de resultados, la mayoría de los estudios mencionados en la Tabla 5, muestran la creación de estos para sus fines.

Ahora, mediante una revisión de la literatura se encontraron los siguientes estudios relevantes para la prevención de violencia en el noviazgo. El primero de ellos fue realizado por Hernando (2007) el cual tuvo como objetivo eliminar mitos e ideas erróneas relacionadas con el fenómeno de violencia de género, y capacitar al alumnado para detectar y reconocer el maltrato físico, psicológico y sexual. Los resultados obtenidos muestran que el programa es efectivo para el cambio de actitudes que justifican y sustentan la violencia en las relaciones de pareja de los y las adolescentes, se reconoce un aumento en el grado de conocimiento de la violencia en las relaciones de noviazgo, se presenta también un aumento en la capacidad de los alumnos para detectar y resolver comportamientos violentos provenientes de la pareja. Los autores concluyen a través de su estudio que es

posible cambiar las actitudes del alumnado adolescente acerca de los mitos y falsas creencias que sustentan la violencia de género, así como sus conocimientos para detectarla, esto a través de intervenciones de tipo preventivo y grupal que se centren en modificación de estructuras cognitivas que repercuten en cambios emocionales y comportamentales.

En otro estudio realizado por Wolfe y colaboradores (2010) que tuvo por objetivo la prevención de la violencia contra la pareja en la adolescencia y conductas de riesgo relacionadas. Los resultados demuestran que se puede reducir la violencia física y aumentar el uso del condón mediante un programa implementado por profesores que recibieron una formación especializada en promoción de relaciones saludables, comportamiento sexual de alto riesgo y el uso de sustancias entre adolescentes. Los autores concluyen que existe una diferencia entre hombres y mujeres en la adquisición de conocimientos sobre la violencia en las relaciones de pareja, siendo los hombres quienes presentan mayor reducción en el tiempo, además de que estos mantienen en el tiempo la reducción de prácticas sexuales de riesgo. Finalmente se reconoce la necesidad de identificar de mejor manera el contexto en el que se presenta la violencia para poder determinar si está en una situación de violencia activa o más bien, se está usando como defensa, ya que en este estudio las mujeres presentaron mayor tasa de violencia cometida y una menor respuesta a la intervención.

Pick y colaboradores (2010) llevaron a cabo un programa de sensibilización sobre la violencia en el noviazgo el cual logró que los participantes tuvieran un mayor reconocimiento de la violencia y sus causas, asimismo, se logró que identificaran formas saludables de expresar el amor. Los autores concluyen que una conferencia de corta duración puede promover cambios importantes respecto a un mayor conocimiento y sensibilización frente a la problemática de la violencia, lo cual permitirá el abandono de mitos y creencias falsas relacionadas con las causas de la violencia, la comprensión de que una relación romántica no excluye la autonomía, la asertividad y la sinceridad de la pareja, además se descartan aquellas ideas que

fomentan el sometimiento, los celos y el control como algo aceptado en las relaciones de noviazgo.

Póo y Vizcarra (2011) llevaron a cabo una intervención con base en el constructivismo para desarrollar igualdad y respeto, dicha intervención logró un aumento de los conocimientos sobre igualdad y respeto y el rechazo a la violencia, los cuales se mantienen 6 meses después de terminar el programa. Los autores concluyen la utilidad del programa para la prevención de violencia en las relaciones de pareja, esto a través de la aceptación de los contenidos relacionados con el autoconocimiento, comunicación asertiva y resolución no violenta de conflictos.

Fernández-González y colaboradores (2020) llevaron a cabo una intervención breve de una sola sesión, bajo el marco de la Teoría Incremental de la Personalidad con el objetivo de promover una teoría incremental de la personalidad sobre la perpetración y victimización de la violencia en el noviazgo. Los resultados muestran una disminución sobre la perpetración de la violencia en el noviazgo, principalmente en actitudes como el abuso tradicional y el ciberacoso. Los autores concluyen que la intervención de una sola sesión permite cambios en la perpetración de violencia en el noviazgo esto a través de cambios cognitivos como creencias sobre su comportamiento, lo cual repercute también en cambios emocionales. También se sugiere que no existieron cambios en victimización entre los adolescentes debido a la bidireccionalidad de la violencia, además de que son los hombres quienes reportan más victimización que las mujeres, principalmente en agresiones online.

Murta y colaboradores (2016) llevaron a cabo un programa para la prevención de violencia en el noviazgo para hacer frente a intenciones de violencia, dificultades en la regulación de emociones y aprobación de normas tradicionales de roles de género masculino. Tal programa logró una reducción significativa en las creencias que apoyan la restricción emocional como característica masculina. Asimismo, se reconocen prácticas externas al periodo de intervención de habilidades de autocontrol y expresión emocional, asertividad y empatía. Los autores concluyen que el programa permite un aumento en el pensamiento crítico

sobre roles de género masculino, sin embargo, se muestra un reducido efecto en la regulación de emociones, se explica que esto pudo haber sucedido debido a que el instrumento no era el adecuado para la población. Asimismo, se reconoce la necesidad de generar medidas para la evaluación en la implementación de los programas para descartar posibles errores.

En el estudio comparativo de Holditch y colaboradores (2019) donde se llevó a cabo un programa de prevención multicomponente para la prevención de violencia en el noviazgo y el incremento de conductas saludables en la pareja, se encontró que el programa multicomponente fue efectivo para la reducción de la perpetración de violencia, victimización y el uso de estrategias negativas de solución de problemas. Asimismo, no se mostraron efectos significativos en conductas saludables en la pareja. Los autores concluyen que el programa puede ser útil como un mejor factor protector para la violencia en el noviazgo tanto en perpetración y victimización en comparación con una intervención basada en evidencia. Asimismo, se reconoce el poco efecto sobre estrategias para las relaciones saludables, esto se explica a razón de que la población ya contaba con estrategias similares lo cual no genera un cambio o bien, puede ser que los instrumentos utilizados no sean adecuados para medir tal variable.

Mathews y colaboradores (2016) llevaron a cabo un programa con el objetivo de retrasar el inicio de la actividad sexual, incrementar el uso de condón y disminuir la violencia en la pareja entre adolescentes. Los resultados muestran que no hubo diferencias estadísticamente significativas en las conductas sexuales de riesgo, sin embargo, se reportó menos probabilidad de presentar victimización por violencia en la pareja. Los autores concluyen que el bajo efecto sobre las conductas de riesgo se debe a que probablemente los adolescentes necesitan una exposición mayor a intervenciones dedicadas a este comportamiento, ya que si bien se tuvieron buenos resultados con relación a la disminución de la violencia de género esto es solo parte para reducir el comportamiento sexual de riesgo.

Murta y colaboradores (2020) desarrollaron un programa con bases en la teoría del apego para prevenir violencia en el noviazgo, el principal elemento de este

estudio reside en la creación de una web para desarrollar los temas planteados en el programa. Los resultados arrojados por la intervención no son concluyentes y se sugieren más estudios para poder determinar la efectividad y utilidad de este. Sin embargo, los autores reconocen la necesidad de implementar programas alternos a los diseñados en escuelas ya que hasta ahora estos programas han tenido un alcance insuficiente. Este programa se reconoce como una innovadora intervención computarizada diseñada para prevenir la violencia en el noviazgo y mejor calidad de la relación afectivo-sexual entre adolescentes de Brasil.

Otro estudio bajo la línea de intervención online se encuentra el realizado por Hegarty y colaboradores (2019) quienes diseñaron una intervención puramente online para mujeres quienes habían experimentado violencia en la pareja. El objetivo del estudio fue incrementar la autoeficacia y reducir síntomas de depresión. Los resultados no muestran conclusiones sustanciales, por lo cual se sugiere llevar a cabo más programas bajo la línea de intervención online para lograr demostrar mejores resultados. Por otra parte, los autores concluyen la utilidad de la herramienta para generar conciencia sobre la problemática de violencia en la pareja, lo cual favorece que las participantes puedan incrementar la autoeficacia para sentirse más seguras respecto a eventos de violencia, así mismo se reconoce que la intervención puede haber generado una falsa esperanza de que las mujeres serían capaces mejorar, siendo este un objetivo no planteado en el programa.

Finalmente, en un estudio llevado a cabo por Burke y colaboradores (2019) el cual se basa en un marco de la Terapia Narrativa se encontró que puede ser viable para una intervención con el objetivo de prevenir la violencia en el noviazgo para adultos emergentes. Los autores concluyen que el programa es capaz de generar un cambio en los esquemas relacionales lo cual favorece la interacción no violenta en la pareja; que se relaciona con la disminución de agresiones físicas, aumento de la comunicación constructiva, mejora la satisfacción de la relación en los hombres y disminuye la depresión en las mujeres.

**Tabla 5.***Algunas intervenciones para la prevención de la violencia en el noviazgo.*

	<b>Autores</b>	<b>Descripción</b>	<b>Técnicas</b>
1	Hernando (2007)	Diseño preexperimental pre-post (N=28). Edades de 16 y 18 años. Dos meses de duración comprendida de 14 sesiones de 1 y 2 horas	Se utilizaron técnicas grupales, análisis de documentos y películas, grupos de discusión y debate grupal
2	Wolfe y colaboradores (2010)	Diseño experimental con grupo control. Edades de 14 y 15 años. 20 escuelas incluidas (N= 1722). Los profesores reciben un entrenamiento especializado. Los padres también recibieron información complementaria. Se realizaron 21 sesiones de 75 minutos	Los temas fueron dados a través del programa curricular escolar presente en las escuelas, integrando los temas a desarrollar en la intervención
3	Pick y colaboradores (2010)	Diseño preexperimental con pre y post. Jóvenes de preparatoria. Edades de 15 a 17 años. N=2250. Se realizaron 8 conferencias de dos horas cada una. Seguimiento a 2 años	Los materiales y temas se presentaron en forma de conferencia interactiva (obras de teatro, juego de roles, y grupos de reflexión y discusión)
4	Póo y Vizcarra (2011)	Diseño experimental con grupo control. N=31 universitarios. Edades de 18 a 22 años. Compuesto por 5 módulos y 14 sesiones de dos horas y media semanales. Seguimiento a 6 meses	Los materiales y temas se presentaron mediante análisis de casos, materiales audiovisuales y juego de roles.
5	Secretaría de Seguridad Pública (2012)	Se presenta una guía realizada por la SSP dirigida a personas de entre 15 y 24 años	Los temas son presentados mediante exposiciones y se realizan dinámicas y ejercicios de reflexión
6	Fernández-González, y colaboradores (2020)	Se realizó un ensayo clínico aleatorizado doble ciego con dos grupos paralelos (experimental vs control). Se realizó en 123 adolescentes. Seguimiento a 6 meses y 1 año. Se realizó una sola sesión	La técnica empleada es la lectura de textos científicos sobre el cerebro humano y como este puede cambiar y se moldea en relación con los pensamientos.
7	Murta y colaboradores (2016)	Participaron 45 adolescentes, no asignados aleatoriamente con un grupo experimental y un grupo control. Las edades comprenden de 15 a 17 años. Consistió en 9 sesiones con duración de 80 min	Se emplearon actividades en dinámicas de grupo, grupos de reflexión y estrategias de psicoeducación
8	Muñoz-Fernández y colaboradores (2019)	Diseño experimental pretest, postest y seguimiento a 6 meses. Con grupo experimental y control. Participaron 1423 adolescentes de entre 12-19 años. Comprende siete sesiones de una hora	Las técnicas utilizadas son mediante discusiones, juego de roles, debates y videos

Autores	Descripción	Técnicas
9 Holditch y colaboradores (2019)	Estudio comparativo entre Dating matters y un programa de atención estándar basado en evidencia llamado Safe Dates. Participaron 46 estudiantes de secundaria	Los temas fueron impartidos durante el horario escolar y se agregaron al programa curricular
10 Mathews y colaboradores (2016)	Ensayo clínico aleatorizado en 42 preparatorias con edad de 13 años. Consistió en 21 sesiones semanales con duración de 1 hora a 1 hora 50 minutos. Los grupos se formaban con 25 participantes	Los materiales y temas se presentaron en forma de sesiones interactiva al final del día de clases
11 Murta y colaboradores (2020)	Programa basado en el modelo I-Change y la teoría del apego. Dating SOS se compone de cuatro sesiones en línea. Se aplicó a adolescentes y jóvenes de entre 15 a 29 que hayan estado en una relación de pareja. Se realizó un seguimiento a tres meses	El programa arroja el material necesario para cada usuario según sus respuestas. No existe otro contacto humano que el de el participante y el programa
12 Hegarty y colaboradores (2019)	Se asignaron dos grupos aleatorios de mujeres de entre 16 y 50 años que habían recibido algún tipo de violencia en la pareja en los últimos 6 meses. La intervención se llevó a cabo durante 12 meses	Los temas y actividades se daban mediante el programa empleado
13 Burke y colaboradores 2019	Se llevó a cabo con un solo grupo con pre-post evaluación de factibilidad, los participantes tenían entre 18 a 25 años y tenían que haber pasado por una experiencia de violencia en la pareja en el pasado. El programa <i>Wiser</i> consta de cuatro sesiones las cuales los participantes las van completando en su totalidad mediante la computadora.	En cada sesión se usa una estrategia de terapia narrativa para identificar y algún esquema relacional problemático. En cada sesión los participantes escribían una historia referente a su problemática y a los días siguientes recibían una respuesta de un consejero, las cuales tenían una plantilla para mantener la estandarización de las respuestas. En la sesión uno los participantes escribían una historia en la que se identificaban y su problema de relación, en la segunda sesión, escriben un mensaje de la sociedad o de sus amigos y familiares apoyándolos con su problema, en la tercera sesión escribir un momento en el que ellos y su problema no fue un juego y en la cuarta sesión "mi historia preferida, en la cual escriben un momento en el cual toma una posición firme sobre su

<b>Autores</b>	<b>Descripción</b>	<b>Técnicas</b>
		problema. Cada avance en la sesión es acompañado de un consejero capacitado previamente

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, se reconoce que las técnicas empleadas y modelos utilizados se ajustan principalmente al cambio de ideas, comportamientos asociados con la violencia, donde se plantea en un primer momento el reconocimiento de la violencia, lo cual permite identificar cómo y cuándo ya se está ejerciendo, asimismo se identifican los roles de perpetración y victimización en dicha dinámica de violencia. Una vez esclarecida la información los temas de los programas se dirigen aquellos relacionados con mitos de amor romántico, roles y estereotipos de género, regulación emocional, habilidades sociales de empatía y asertividad. Asimismo, respecto al diseño de la intervención, si bien se observa que hay programas de una sola sesión y con horarios de hasta 2 horas por sesión, se reconoce un promedio de duración del programa de entre 9 a 12 sesiones con duración de 90 minutos por sesión, y a nivel metodológico el diseño más utilizado implica dos grupos uno experimental y otro control como mínimo.

Ahora, mediante el análisis hecho de la revisión de la literatura se reconoce la importancia del reconocimiento, organización y regulación de las emociones que permitan una mejora en la adquisición de conocimientos y habilidades que faciliten el desarrollo de un noviazgo saludable decrementando ideas favorables de violencia o estrategias inadecuadas de solución de problemas y malestar emocional, este tema se describe en el siguiente apartado.

## CAPÍTULO II. REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL NOVIAZGO

El presente capítulo tiene como objetivo describir y conceptualizar a la emoción y la regulación emocional, siendo esto un componente del comportamiento humano, y por ende del comportamiento en las relaciones de pareja. Asimismo, se reconoce que independientemente del desencadenante una desregulación emocional es factor para la perpetración y victimización en el noviazgo.

### Conceptualización de la emoción

En la historia de la humanidad, el interés por el propio ser empezó desde la filosofía, la cual en todo momento ha pretendido resolver las cuestiones de qué es ser humano. Esta cuestión se retoma ahora, dado que fueron pensadores como Platón y Aristóteles en la filosofía clásica, quienes dieron indicios de lo que ahora sería la estructura de la emoción o motivación en el ser humano. El primero había definido a las emociones en una triada compuesta por lo *cognitivo*, el *apetitivo* y lo *afectivo*, que bien hoy en día, se puede entender como la *cognición*, *motivación* y *sentimiento*. Para el segundo, las emociones conllevan aspectos de *valoración*, *expectativas* y *creencias*, lo cual, en estos días podría ir de la mano con las teorías cognitivas, que dan peso al pensamiento y creencias para dar luz a una respuesta emocional. En un momento posterior de la filosofía aparece David Hume, quien menciona que las emociones se caracterizan por una *impresión* o *agitación física*, causada por ciertas creencias sobre el objeto (Fernández-Abascal, et al., 2013; Roselló & Revert, 2008).

En otro momento de la historia, aparece William James quien expone que son las experiencias corpóreas las que funcionan como desencadenante emocional, es decir, esta visión sostiene que *si un individuo se siente triste es porque llora, furioso porque golpea y está asustado porque tiembla y no al revés*, además una característica de la visión de James es la de univocación, la cual refiere a que cada emoción es producida por un estado corporal específico, es decir, existe un conjunto de percepciones y sensaciones específicas que licitan cada emoción, además menciona que sin los cambios físicos no podríamos sentir el miedo o tristeza, bien

podríamos hacer una valoración cognitiva de lo que sucede, pero no podríamos representarlo de forma emocional (Melamed, 2016; Roselló & Revert, 2008).

Ahora, desde la perspectiva biológica Charles Darwin (1873) mencionaba que ciertas especies logran la permanencia mediante atributos biológicos lo suficientemente adecuados para lograrlo. En el caso del ser humano el atributo más destacado o evolucionado es la *mente*. Tanto en animales como en humanos la mente tiene la capacidad emocional, las cuales en ambos grupos tienen manifestaciones similares, no obstante, en el ser humano tienen un carácter más desarrollado. Darwin remarca tres principios de la expresión de las emociones: las emociones son aprendidas, después reproducidas y heredadas lo que permite la supervivencia; cada emoción tiene una expresión contraria (alegría-tristeza) y finalmente cada respuesta genera un impulso hacia un objetivo.

La palabra emoción proviene de latín *movere*, que significa *moverse*, lo cual refleja el aspecto comportamental de la emoción, la cual dirige las respuestas a una meta deseada por el organismo, que si se quiere ser muy estricto sería la supervivencia. Entonces, actualmente la lógica que siguen las definiciones o conceptualizaciones de *emoción*, se mantienen en la misma línea que tuvo el pensamiento filosófico, biológico y etimológico. La emoción es la respuesta ante un evento valorado como agradable o desagradable, que se acompaña de una serie de cambios neurofisiológicos, comportamentales y sentimentales que generan en el organismo la *motivación* o *impulso* para adaptarse al evento y así, dotarlo de herramientas para responder a un evento específico (Carlson, 2014; Fernández-Abascal et al., 2013) (Ver tabla 6).

**Tabla 6.***Algunas conceptualizaciones de emoción por autores.*

<b>Autor</b>	<b>Conceptualización</b>
Ekman (1992)	Las emociones son breves y se componen de un evento psicológico, cognitivo y fisiológico relevante con tendencia a la acción.
Lazarus (1986)	Productos de la interpretación por parte del individuo de los aspectos cambiantes de un momento a otro de sus valores y compromisos más apreciados
Kleinginna & Kleinginna (1981)	Conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales y hormonales que dan lugar a experiencias afectivas, procesos cognitivos, ajustes fisiológicos y conductuales dirigidos hacia una meta.
Reyes & Tena (2016)	Respuesta psicofisiológica breve y maleable que se presenta ante un evento psicológico relevante, compuesto por elementos cognitivos con orientación atencional específica y valoración entre evento y meta, además de elementos fisiológicos y conductuales.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Fernández-Abascal y colaboradores (2013)

La conceptualización que se hizo sobre la emoción remarca todos los aspectos inherentes a la respuesta emocional, no obstante, a lo largo de los años, han surgido múltiples definiciones de emoción según el área de interés de cada autor. Fernández-Abascal y colaboradores (2013) mencionan una serie de categorías que se han usado para definir a la emoción (Ver tabla 7).

**Tabla 7.***Categorías de definiciones de emoción*

<b>Categoría</b>	<b>Concepto</b>
Afectiva	La emoción es entendida como la respuesta ante los cambios sentimentales, fisiológicos y de dimensión hedónica. El énfasis es hacia la percepción subjetiva o experiencial.
Cognitiva	Énfasis principal en las percepciones y valoraciones cognitivas de las situaciones
Estímulos excitadores	Conjunto de situaciones que enfatizan los eventos externos o internos como precipitantes de la respuesta emocional.

<b>Categoría</b>	<b>Concepto</b>
Fisiológica	Interés en la relación entre los procesos emocionales y físicos
Expresión emocional	Énfasis en los patrones manifiestos de la expresión de la emoción.
Disruptivo	Contiene definiciones que retoman los efectos desorganizadores y disfuncionales de la emoción.
Adaptativa	Resalta la importancia del efecto organizador y funcional de las emociones.
Multifactorial	Integran aspectos afectivos, cognitivos, fisiológicos y conductuales
Motivacional	Argumentan que las emociones son principalmente un agente motivador

*Fuente:* Elaboración propia adaptada de Fernández-Abascal y colaboradores (2013).

Se entiende entonces de manera general que la expresión de las emociones o bien, el proceso de la emoción tiene dos partes una que refiere al estado orgánico o estado corporal del individuo y otro que refiere al afecto o sentimiento. El estado corporal refiere a todos aquellos aspectos relacionados con la activación general del cuerpo. El aspecto de *sentimiento* refiere principalmente a la experiencia emocional y al procesamiento cognitivo, que se ve representado en el razonamiento, memoria y toma de decisiones. Ambos procesos están regulados por un sustrato neuronal (Ostrosky & Vélez, 2013; Soriano, et al., 2007).

Respecto al sustrato neuroanatómico se menciona que existen dos sistemas motivacionales; el primero refiere a una motivación apetitiva que enmarca la emociones positivas o agradables, y la segunda se relaciona con una motivación aversiva asociada con emociones negativas, donde cada sistema tiene áreas de mayor o menor activación dependiendo si la emoción se mueve con base en instintos preservativos o bien situaciones más complejas, es decir, las respuestas más instintivas tendrían mayor activación neuronal en áreas arcaicas del cerebro y las situaciones más complejas se reflejan en el neocórtex (Melamed, 2016; Ostrosky & Vélez, 2013).

Carlson (2014) refiere tres aspectos principales en las emociones los cuales son los *comportamentales*, *neurovegetativos* o de *sistema nerviosos autónomo* y los *hormonales*:

- El **componente comportamental comprende** todos aquellos movimientos musculares (faciales y corporales) que denotan el carácter de la situación en la que se está, por ejemplo, expresividad de agresividad y corporeidad de ataque o defensa cuando se está en un estado iracundo.
- El **componente neurovegetativo** refiere a la serie de procesos que se llevan a cabo en el sistema nervioso central (SNC), el cual, por ejemplo, aumenta la actividad del sistema simpático y reduce la del parasimpático, esto permite que procesos fisiológicos como la frecuencia cardiaca, tensión muscular o volumen sanguíneo tengan repercusiones para la expresión comportamental.
- Finalmente, el **componente hormonal** refiere a toda la segregación de hormonas que se liberan en el cuerpo para ejecutar la acción requerida.

Derry y Tucker (1992) mencionan que en el proceso neuronal se distinguen tres áreas principales al momento de la actividad cerebral en la expresión emocional, las cuales son:

- **El hipotálamo:** El hipotálamo y tálamo transmite a la corteza cerebral la información necesaria para hacer consciente la emoción.
- **El sistema límbico:** Aquí se ve involucrada la amígdala, la cual tiene como función dar un significado emocional a los estímulos sensoriales que llegan del entorno, vía el tálamo y corteza cerebral.
- **La corteza cerebral:** Respecto a la corteza cerebral, se reconoce en mayor medida la actividad de la corteza prefrontal, la cual participa en la interpretación del significado de las respuestas, en la regulación social de las expresiones faciales y en la atenuación o amplificación de la emoción.

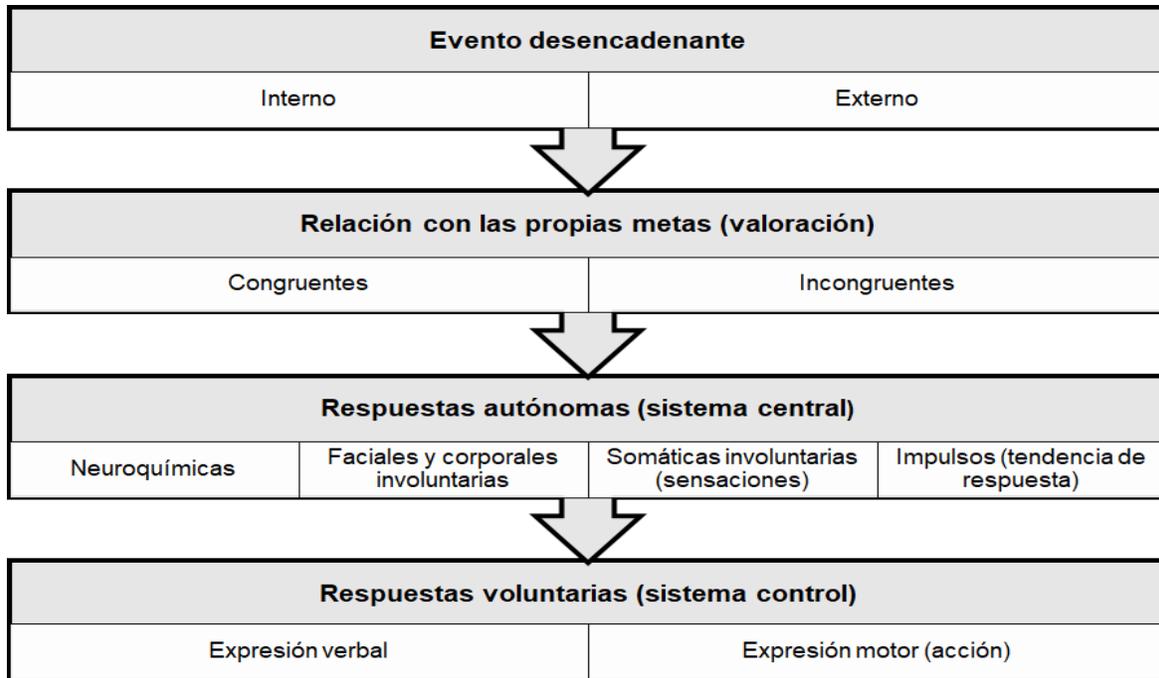
Stemmler (2002), Reeve (2010), así como Reyes y Tena (2016) mencionan que la expresión o el proceso emocional se puede entender teniendo en cuenta las siguientes características o componentes:

- **Las emociones tienen un precipitante o antecedente.** Esto quiere decir que las emociones tienen algo que la evoca, este detonador puede ser interno o externo, ya que puede surgir desde algo que está pasando en el entorno o bien, se desencadena a raíz de una serie de procesos cognitivos como pueden ser recuerdos. Esta es una codificación realizada en función de si los estímulos son positivos/negativos o apetitivas/aversivas.
- **Las emociones orientan a la atención.** La expresión emocional se dirige hacia el aspecto más relevante del evento desencadenante, tomando en cuenta si la percepción es agradable o no y qué decisiones hay que tomar. Se cancelan otros procesos en curso para focalizar los recursos en lo importante.
- **Valoración respecto a las metas.** Las emociones se desencadenan en función de la congruencia o incongruencia entre los eventos presentes y las metas esperadas
- **Compuestas por respuestas autónomas, motivacionales, afectivas, fisiológicas y neuroendocrinas.** Cada emoción comparte una serie de complejos mecanismos para su expresión que incluyen los ajustes en los músculos faciales y corporales, el impulso de ejecutar una acción como pueden ser el golpear, la experiencia afectiva o sentimental que puede ser agradable o no y finalmente los procesos fisiológicos y neuroquímicos, que dan sustento al sistema metabólico y motor.
- **Las emociones son maleables.** En el proceso de la expresión emocional existen momentos en los cuales la manifestación puede ser modificada, lo cual indica que no necesariamente la emoción mantiene en todo momento su desarrollo esperado.

A continuación, se observa la descripción de la expresión emocional en el cual se ejemplifica las variables existentes en el proceso de la expresión emocional (Ver Figura 5).

**Figura 5.**

*Modelo de la expresión emocional.*



Fuente. Adaptado de regulación emocional en la práctica clínica. Una guía para terapeutas (Reyes & Tena, 2016),

Al momento de la revisión teórica de las emociones se encuentra que existen múltiples clasificaciones para estas, para este apartado se mencionan las clasificaciones entre emociones dimensionales y emociones discretas. Se advierte que la segunda forma de clasificar es la más habitual y reconocida para la enseñanza de la expresión emocional (Ver tabla 8) (Fernández-Abascal, et al., 2013).

**Tabla 8.**

*Tipos de emociones.*

<b>Emociones dimensionales</b>	<b>Emociones discretas</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Se utilizan dimensiones generales que definen el mapa de todas las posibles emociones que pueden ser desplegadas.</li><li>- Se reconocen tres ejes principales: afectividad, activación y control.</li><li>- El estudio radica principalmente en valencias contrarias, en afectividad (agradable y desagradable), duración (mayor y menor) y movilización (intensa y baja).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Parte de la existencia de características únicas y distintivas para cada categoría emocional.</li><li>- Las características principales de este tipo de emociones son: su afrontamiento, expresión facial, procesamiento cognitivo.</li><li>- De igual forma se les ha dado atributos de ser innatas, supervivencia y el tipo de descarga nerviosa.</li></ul>

*Fuente:* Elaboración propia adaptada de Fernández-Abascal y colaboradores (2013).

A modo de síntesis se entiende que las emociones tienen un sustrato fisiológico, neurobiológico, conductual y cognitivo que permite su entendimiento y su relación con el entorno inmediato del individuo, sin embargo, precisamente es importante distinguir esta relación con el ambiente, por eso en el siguiente apartado se describen qué emociones hay y su función para el individuo.

### **Clasificación de las emociones y su función adaptativa**

A grandes rasgos las emociones permiten una clarificación de la información, lo cual a su vez permite que las respuestas y recursos propios del individuo sean más eficientes respecto a metas y acciones que se tienen en consideración, así mismo, la emoción es el principal motor que coordina cada una de las respuestas presentes en el organismo (como ya se había mencionado anteriormente). No obstante, en los tiempos modernos una de sus mayores características radica en la expresión social que representan las emociones (Reyes & Tena, 2016).

Se estima que es aproximadamente a partir de los tres años cuando los individuos desarrollan las habilidades cognitivas suficientes para poder identificar y describir las emociones propias y ajenas, esto bajo el marco de la educación en su entorno y así, a su vez, conforme el individuo va creciendo y su capacidad orgánica

mejora, las experiencias emocionales van teniendo un orden aún mayor (Cepa et al., 2016; Dunn 2003).

Estas habilidades cognitivas conforme se van desarrollando permiten la adaptación al entorno de los individuos, no obstante, esto no es lo único en lo que Darwin (1873) basó la teoría de que las emociones son de carácter evolutivo, sino que también concluyó, que están presentes en la mayoría de los seres vivos. Dicho descubrimiento viene a raíz de la comparación entre culturas que jamás había tenido contacto, en las cuales las expresiones emocionales tenían las mismas manifestaciones, por ende, el objetivo hacia la supervivencia de las emociones era el mismo en las distintas partes del mundo.

Es aquí cuando se plantea la existencia de las emociones básicas, las cuales a pesar de presentarse en distintos contextos histórico-culturales manifiestan expresiones muy similares, además de que los agentes causales también parecieran tener semejanzas. Al referirse a las similitudes entre las expresiones emocionales, se hace énfasis en las características motoras, fisiológicas y afectivas (Ekman, 1992).

De tal manera que las emociones básicas son aquellas que cumplen con las siguientes características: a) principalmente son innatas, b) surgen bajo circunstancias similares para todos los individuos, c) se expresan de manera única y distintiva según su naturaleza y, d) evocan una respuesta fisiológica predecible (Ekman & Davidson, 1994). En la siguiente tabla se puede observar las funciones adaptativas que se presentan en las seis emociones básicas reconocidas y sus efectos adaptativos, sociales y motivacionales (Ver tabla 9).

**Tabla 9.***Emociones universales y su función adaptativa.*

<b>Emoción</b>	<b>Función adaptativa</b>	<b>Descripción</b>
Miedo	Protección	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar los mecanismos de escape o evitación</li> <li>- Atención específica hacia el estímulo temido, para una rápida reacción por parte del organismo</li> <li>- Liberación de gran cantidad de energía para la acción de respuestas intensas.</li> </ul>
Ira	Autodefensa/ Destrucción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movilización de energía para reacciones de autodefensa y/o ataque.</li> <li>- Eliminación de obstáculos que impiden la consecución de los objetos y metas deseadas.</li> <li>- Intentar inhibir las reacciones indeseables de otras personas y evitar la situación de confrontación.</li> </ul>
Tristeza	Reintegración/ Reunión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar la cohesión con otras personas de manera especialmente marcada con aquellas que se encuentran en la misma situación.</li> <li>- La reducción del ritmo de actividad general del organismo, potenciando de esta manera la posibilidad de valorar otros aspectos de la vida a los cuales antes se les prestaba atención.</li> <li>- Reclamar la ayuda de otras personas, mediante la comunicación a los demás de que no se encuentra bien.</li> <li>- Fomenta la aparición de empatía y otros comportamientos altruistas tanto del organismo hacia el mundo como viceversa.</li> </ul>
Asco	Rechazo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producir respuestas de escape o evitación ante estímulos desagradables o que son potencialmente dañinos para la salud.</li> <li>- Potenciar el desarrollo de hábitos saludables, higiénicos y, por lo tanto, altamente adaptativos.</li> </ul>
Sorpresa	Exploración/ Orientación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar la aparición de la reacción emocional y comportamental apropiada ante situaciones nuevas.</li> <li>- Facilitar la dirección de los procesos atencionales, focalizando y promoviendo conductas de exploración, curiosidad e interés por la situación novedosa.</li> <li>- Reclutar recursos y dirigir los procesos cognitivos a la situación novedosa que se ha presentado.</li> </ul>
Alegría	Afiliación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incrementar la capacidad para disfrutar de diferentes aspectos de la vida.</li> <li>- Generar actitudes positivas tanto hacia uno mismo, como hacia los demás, lo cual a su vez favorece la aparición del altruismo y la empatía.</li> <li>- Establecer puntos de unión entre las personas y favorecer las relaciones interpersonales.</li> </ul>

Fuente: Adaptado de Psicología de la emoción (Fernández-Abascal, et al., 2013)

Con base en esta interpretación, se entiende que las emociones no son buenas o malas, más bien, esa categorización depende de la percepción agradable o displacentera que ejerce sobre el individuo, ya que a nivel práctico cada emoción ofrece un atributo adaptativo. Por ejemplo, el miedo facilita la óptima protección, el asco o disgusto, optimiza la repulsión de objetos dañinos para la salud, el enojo, energiza el cuerpo para la destrucción de algún objeto, obstáculo o ataque, la sorpresa motiva hacia la exploración e investigación del entorno (Reeve, 2010).

Los modelos valorativos refieren que las emociones surgen a raíz de la serie de cogniciones respecto a creencias, metas y/o expectativas presentes en el individuo frente a un evento percibido, no obstante, no implica que otros modelos nieguen la presencia de dichas cogniciones. Dicho análisis a nivel práctico es simultáneo, sin embargo, al momento de teorizar sobre el proceso emocional se vislumbran dichos momentos (Ver tabla 10) (Reyes & Tena, 2016).

**Tabla 10.**

*Valoraciones cognitivas según la emoción*

<b>Emoción</b>	<b>Percepción cognitiva o valoración</b>
Alegría	Haber progresado hacia la consecuencia de una meta o valor
Tristeza	Pérdida o fracaso en lograr un valor u objetivo
Ansiedad	Existencia de una amenaza incierta hacia los valores o metas
Miedo	Enfrentar un peligro concreto e inmediato hacia valores o metas
Ira	Fallo (factual o probable) de una meta u objetivo o valor
Asco	Estar cerca de un objeto repulsivo para los propios valores o metas.

*Fuente:* Adaptado de Regulación emocional en la práctica clínica. Una guía para terapeutas (Reyes & Tena, 2016).

Se había mencionado con anterioridad que las emociones tienen un carácter social, lo cual permite tener una idea respecto a la serie de comportamientos que van a ser desarrollados por los demás y por el individuo hacia el exterior, esto permite que se formen las relaciones sociales del día a día de los individuos. En

concreto, la expresión emocional facilita la realización de comportamientos sociales (Fernández-Abascal, et al., 2013; Mestre & Gull, 2012).

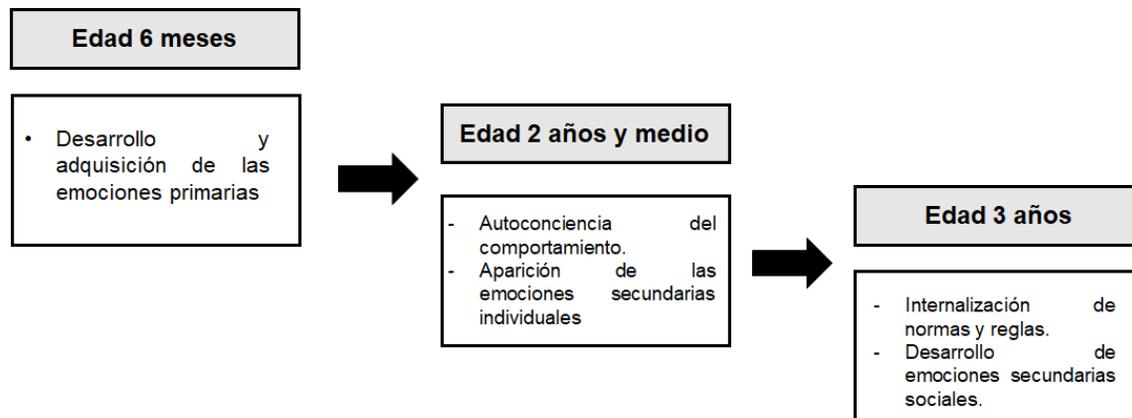
Para este aspecto social Izard (1989) menciona que las funciones sociales radican en facilitar la interacción social, controlar la conducta propia y de los demás, permitir los estados afectivos y promover la conducta prosocial. No obstante, incluso la inexpresividad de dichas emociones es comunicación para el exterior, esto quiere decir, que la manifestación de una emoción o la inhibición tiene un mensaje por parte del organismo.

Se considera que esta habilidad comunicativa emerge desde las edades más tempranas del desarrollo, donde, los infantes expresan la necesidad de satisfacer sus deseos mediante gestos. Por ejemplo, al nacer los pequeños tienen la capacidad de expresar alegría, curiosidad y asco, al paso de los dos meses de edad, ya puede ser expresada la ira y tristeza y al final de los seis meses ya se presenta el miedo. Las expresiones faciales brindan una guía al entorno para poder llevar a cabo la tarea de satisfacer al infante o bien, en etapas más desarrolladas, la modulación de la conducta propia del individuo frente a otros (Reeve, 2010).

Cabe mencionar que el estudio de la regulación social no recae solo en la comprensión de las emociones primarias, sino que también han surgido las emociones de segundo orden o secundarias conocidas como *emociones sociales*, *morales* o *autoconscientes*. Esta serie de emociones no aparecen mucho tiempo después de la aparición de las primarias (a los 2 años y medio o 3 años), sin embargo, su desarrollo y maduración está condicionado por múltiples factores, los cuales son principalmente externos (Dunn, 2003; Fernández-Abascal, et al., 2013) (Ver figura 6).

## Figura 6.

*Desarrollo de emociones primarias y secundarias.*



Fuente. adaptado de Psicología de la emoción (Fernández-Abascal, et al., 2013).

Así como las emociones universales tienen un objetivo de supervivencia de la integridad física, las emociones morales tienen el propósito de salvaguardar las relaciones sociales. Cabe mencionar que estas emociones también presentan ajustes neuronales, cognitivos, fisiológicos y conductuales (Farnsworth et al., 2014; Reidi & Jurado, 2007).

Las emociones morales emergen cuando existe una transgresión de las normas sociales o bien, de lo que se considera moralmente correcto; esta cognición de ruptura de la norma se manifiesta en una serie de comportamientos *reparadores* (Cova et al., 2015; Malti & Latzko, 2012). Como se puede ir imaginando las emociones morales tiene un rol de mediador de la conducta humana, donde algunas acciones son interrumpidas debido a que la consecuencia podría tener un efecto negativo o desagradable en otra persona (Moll, et al., 2008).

Si bien se ha mencionado que el desarrollo de estas emociones morales empieza a partir de los 2 años y medio a los 3 años, es necesario tomar en cuenta otros factores para el correcto desarrollo. Estos factores son: la formación de identidad personal y la internalización de normas sociales, además de la autoevaluación de esta identidad personal en función de las normas sociales

establecidas. Esta autoevaluación puede tener relación con una conciencia no-emocional que facilita el distinguir estas experiencias de las percepciones emocionales primarias (Tovar & Ostrosky, 2013).

Una primera forma de clasificar las emociones morales radica en el tipo de cognición que le da sustento, por ejemplo, estas pueden ser emociones con carga de autoconciencia, de condena, relativas al sufrimiento ajeno y las de admiración. Asimismo, algunos autores se han quedado en clasificarlas en positivas o negativas, que más bien, al igual que con las emociones primarias, esta percepción radica en la experiencia agradable o displacentera al momento de vivenciar la emoción (Cova et al., 2015; Mercadillo et al., 2007). En la Tabla 11 se mencionan algunas emociones morales y su descripción.

**Tabla 11.**

*Emociones morales y su conceptualización.*

<b>Emoción</b>	<b>Descripción</b>
Culpa	Se evoca cuando existe la percepción de ser el agente principal de un daño o mal hacia otra persona. Surge como una autocrítica, en la cual se evalúa la ruptura de una norma social.
Vergüenza	Surge al reconocer que la consecuencia de un evento tiene repercusiones desagradables o fatales para la reputación o valía de sí mismo frente al individuo o los demás.
Orgullo	Emoción moral positiva, la cual emerge cuando se reconoce así mismo como el actor de una acción con resultados buenos o deseables para sí mismo u otros, otorgando reputación y valía
Indignación	Surge en presencia de un evento con resultados negativos en el cual existe la percepción de haber sido injusto, ofensivo y perjudicial.
Disgusto/desprecio	Existe una similitud con el disgusto primario, sin embargo, el foco de atención en esta emoción radica en la repulsión de un acto social el cual se percibe como desfavorable para un tercero y conlleva que el observador haga una degradación en la jerarquía, reputación y valía del ofensor.
Piedad/compasión	Involucra el conocimiento de resultados desfavorables para otra persona y empatía con el sufrimiento de ésta. Estas emociones se mueven con base en la atención al sufrimiento ajeno.
Asombro y admiración	Surge al presenciar un acto que tiene resultados positivos o de altamente

Emoción	Descripción
	elogiados para terceros, esto evoca sentimientos de apego hacia el agente licitador de la acción reconocida
Gratitud	Emoción que promueve la reciprocidad de favores, la cual se desencadena a raíz de que un individuo es beneficiario de una acción generada por un tercero.
Celos	Se presenta cuando un individuo percibe que un tercero tiene mayor atención, preferencia o cariño de un ser querido

Fuente: Elaboración propia basada en Engen y Singer (2013) y Moll y colaboradores (2008).

Ahora, las emociones universales son la alegría, tristeza, ansiedad, miedo, ira y asco y estas mismas se presentan a lo largo del día a día del individuo, las cuales pueden estar motivadas por eventos internos o externos y dependiendo como se sobrelleve evocará un comportamiento en la persona.

### Conceptualización de la Regulación Emocional

Las emociones primarias como las secundarias tienen un rol de preservación, tanto de la integridad y supervivencia como de la estabilidad en las relaciones sociales, donde estas últimas tienen tendencia hacia los actos prosociales y el bienestar social (Tagney et al., 2007). No obstante, estas experiencias emocionales, cuando son mal reguladas pueden llegar a traer malestar para los individuos, lo cual puede conllevar a la disfuncionalidad en el comportamiento humano (Farnsworth, et al., 2014).

Se menciona que la regulación emocional es entendida como la forma en que los sujetos intervienen en las emociones que ellos mismos u otros individuos experimentan, delimitando el cómo, cuándo, dónde y de qué manera se expresan estas sensaciones (Gross & Thompson, 2007). Si bien, el concepto de regulación emocional no limita el devenir de cada comportamiento emocional (correcto o no), se entiende que una mala regulación emocional o *desregulación emocional* se manifiesta como todas aquellas emociones que se experimentan de una manera muy excesiva o demasiado inhibida, lo cual provoca una disfunción en la dinámica mental, lo que puede ser factor de riesgo para el desarrollo de una patología en la

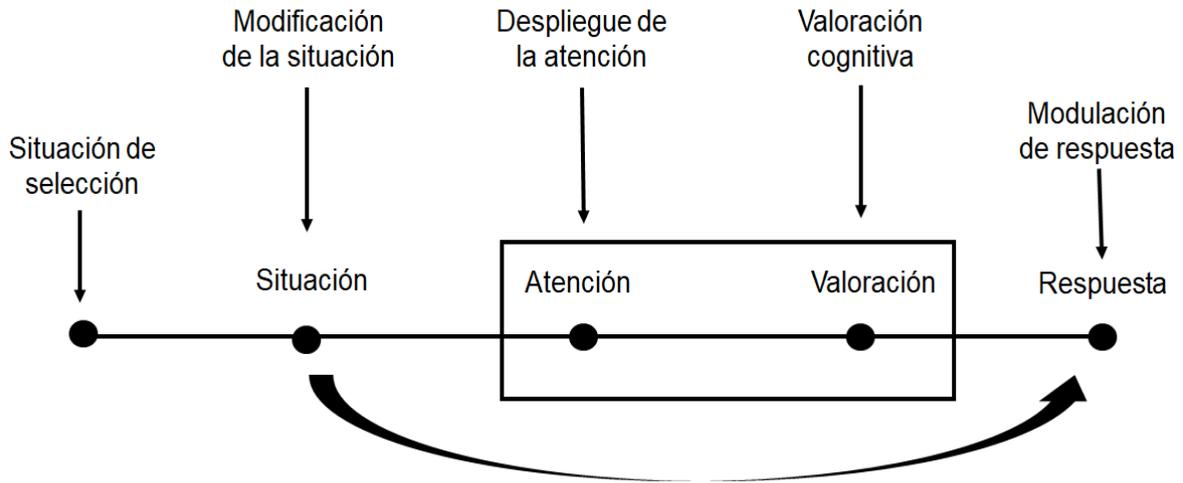
salud mental de los individuos, tanto de quienes la viven como de su entorno (Leahy et al., 2011).

La serie de comportamientos poco adaptativos característicos de la desregulación emocional se enfocan al estilo de afrontamiento de este, por ejemplo, estilos propios de estas estrategias son aquellas que tienen que ver con la evitación generalizada, una manipulación inefectiva de la atención como: rumiación, preocupación y distracción. Estos comportamientos son útiles y efectivos en los momentos inmediatos después del evento desagradable, sin embargo, al paso del tiempo solo se genera un mantenimiento del malestar el cual se va intensificando (Reyes & Tena, 2016).

Aunado a lo anterior se pueden reconocer tres vías de la regulación emocional inadecuada, la es el *déficit de regulación por ausencia de activación* la cual se comprende como el hecho de que la persona no ejerce ninguna estrategia de regulación respecto a la experiencia emocional dejando que la emoción consuma a la persona, luego, la segunda vía es el *déficit de regulación de estrategias de regulación emocional*, este momento implica la mala selección de la estrategia para regular la emoción en función del momento o situación, para este caso se habla de una falta de reflexión y aceptación emocional. Finalmente, la última vía se centra en el *déficit de regulación por empleo de estrategias disfuncionales de regulación emocional*, en este déficit se habla del mal uso en sí de la estrategia, es decir, no se ha usado en un momento donde la estrategia ya no funciona, sino que por sí sola la estrategia ya puede generar mayor intensidad y descontrol emocional (Hervás, 2011). Blonch y colaboradores (2010) retomando a Gross y Thompsom (2007) mencionan que la regulación emocional y su proceso mismo, puede ser segmentada en cinco componentes, que dependiendo el camino que se desencadena, guiará al individuo hacia un comportamiento adaptativo acorde con sus metas o bien, a una conducta desadaptativa incongruente con los objetivos del individuo (Ver figura 7).

**Figura 7.**

*Modelo de regulación emocional.*



Fuente. Adaptado del Modelo modal del proceso de regulación emocional (Gross & Thompson, 2007).

Para la descripción de cada componente Reyes y Tena (2016) mencionan lo siguiente:

1. **Selección situacional:** Se refiere a la elección estratégica de las situaciones a las que las personas se exponen.
2. **Modificación situacional:** La situación que se está experimentando puede ser alterada o modificada, lo cual genera un ajuste en el impacto emocional. Una persona que se aleja de otra si se siente incómoda o bien se acerca porque le agrada.
3. **Manipulación de la atención:** Mediante el ajuste de los eventos que ocurren en la conciencia una persona puede modificar la experiencia emocional. Por ejemplo, concentrándose o distrayéndose de algún componente específico del evento desencadenante.
4. **Revaloración cognitiva:** Acción consciente en la cual una persona cambia la vivencia emocional con base en la reevaluación del significado de un evento. Esta valoración permite la adquisición de estrategias alternativas.

5. **Modulación de respuesta:** Cuando la emoción ya está en proceso, se busca que la expresión sea lo más acorde al momento en el que se está, con base en las metas existentes del individuo.

La adecuada regulación emocional implica una serie de componentes de desarrollo en el individuo, como se ha mencionado con anterioridad, en un primer momento las bases neuronales juegan un papel importante, dado que cualquier afección en la corteza frontal, sobre todo en el área prefrontal implica una serie de dificultades para la regulación emocional y la interacción social (Flores & Ostrosky-Solís, 2008). No obstante, el desarrollo del manejo de las emociones recae principalmente en el entorno social. Entre los 3 y 6 años el niño comienza a establecer relaciones sociales las cuales se manifiestan en el ámbito familiar y educativo, es aquí cuando el infante comienza a experimentar emociones más variadas e intensas, las cuales emergen de situaciones agradables y displacenteras (Cepa, et al., 2016; Esquivel, 2010).

La educación de la expresión emocional recae principalmente en la serie de reforzadores y castigos que son ejercidos al manifestarse esta serie de comportamientos, no obstante, la dirección que esta dinámica tiene algunos factores a tomar en cuenta, como puede ser que el mismo niño no tenga las palabras adecuadas para expresar lo que siente. En este punto es importante que los niños tengan una amplia gama de conceptos sobre sus sensaciones para poder reconocer, identificar y manipular aquellas sensaciones que les pueden estar generando frustración, desgaste o malestar. Al tiempo que estas emociones son reconocidas por los infantes se puede proceder a que él mismo genere una habilidad cognitiva mayor, lo que permite un el desarrollo de la habilidad para la resolución de conflictos (Cepa et al., 2016; Mestre & Gull, 2012; Sepúlveda & Capell, 2015).

Con base en el desarrollo se espera que el niño genere una conciencia emocional, la cual lo dote de estrategias para la adecuada regulación emocional, y

así, se genere competencia social y habilidades para el bienestar (Cepa et al., 2016). Para lograr esto, Werner y Gross (2010) mencionan que la experiencia emocional debe manejarse de la siguiente manera:

- **Pausarse y permitir la experiencia emocional:** Se pretende que se viva la experiencia emocional sin intentar evitarla o renegar de los pensamientos, sensaciones, impulsos o sentimientos.
- **Reconocer la emoción:** Implica la identificación de las dimensiones conductuales, fisiológicas y funcionales. La premisa radica en que reconocer las características que componen la emoción permite una facilidad en la manipulación emocional.
- **Discriminar la controlabilidad del suceso:** Se invita al individuo a que haga un reconocimiento de su propia capacidad respecto al evento que se está viviendo, este reconocimiento debe dirigirse a la controlabilidad, donde se debe identificar si es posible modificarlo o ajustarlo o bien es incontrolable.
- **Consciencia y jerarquización.** Consiste en inhibir la conducta impulsiva y centrarse en los valores, objetivos o metas deseadas para así reorientar el comportamiento.

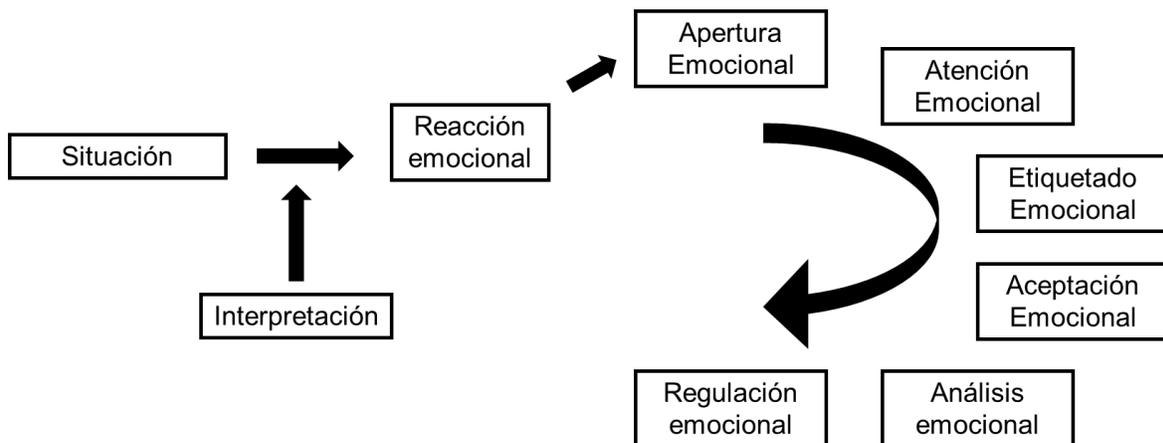
En otra conceptualización de la regulación emocional Hervás (2011) menciona que la definición realizada por Gross y Thompson (2007) no es suficiente para explicar adecuadamente qué implica la *alteración* o *déficit* emocional, por eso este autor retoma el concepto de procesamiento emocional el cual implica el absorber y canalizar una reacción emocional que puede ser perjudicial para la vida del individuo. Para lograr esto se habla de que es necesario un proceso activo de elaboración y comprensión emocional mediante tareas y habilidades desarrolladas por la persona, que, además, de no ser llevadas a cabo adecuadamente o llevarse a su extremo contrario podemos hablar de alteración o déficit emocional. A continuación, se presentan las tareas y su descripción.

- **Apertura emocional.** Capacidad del individuo para tener acceso consciente a sus emociones. Su contrario es *Alexitimia*
- **Atención emocional.** Es la tendencia a dedicar recursos atencionales a la información emocional. Su contrario es la *Desatención emocional*
- **Análisis emocional.** Capacidad de la persona para reflexionar y entender el significado y las implicaciones de sus emociones. Su contrario es la *Evitación emocional*
- **Etiquetado emocional.** Capacidad del individuo para nombrar con claridad sus emociones. Su contrario es la *Confusión emocional*
- **Aceptación emocional.** Ausencia de juicio negativo ante la propia experiencia emocional. Su contrario es el *Rechazo emocional*
- **Regulación emocional.** Capacidad de modular respuestas emocionales a través de la activación de diferentes estrategias. Su contrario es la *Alteración emocional*

Uno de los modelos en el que se puede ejemplificar el procesamiento emocional (Ver figura 8) es el desarrollado por Hervás (2011), quien detalla las etapas del procesamiento emocional.

**Figura 8.**

*Modelo de las etapas del procesamiento emocional.*



*Fuente.* Adaptado de Hervás (2011).

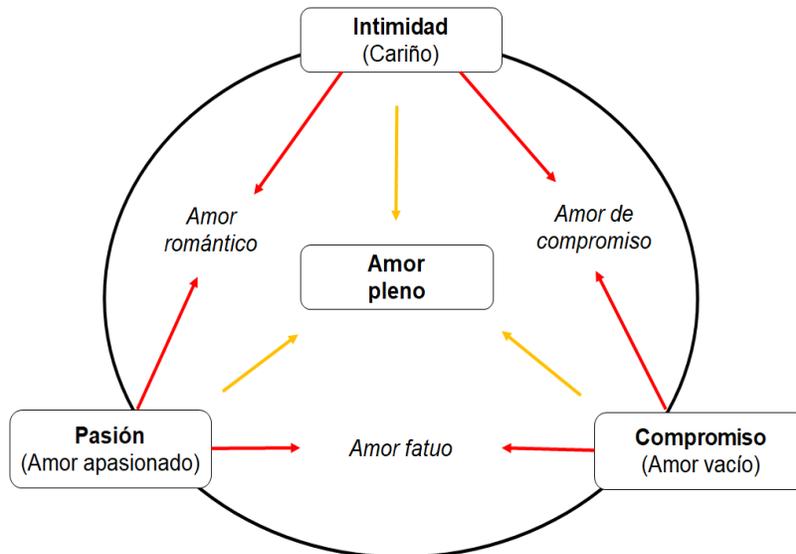
## Regulación emocional y noviazgo

Para poder conceptualizar las relaciones o vínculos afectivos entre las personas hay que retomar los principios primarios que las constituyen que en este caso son: el *apego* y el *amor*, que si bien son similares no son iguales. El apego es conceptualizado como una serie de comportamientos innatos de aproximación hacia el progenitor para la búsqueda de protección (Moneta, 2014). Dichas conductas determinan el porvenir de las conductas sociales de los individuos. Ahora, aunque el amor, también tiene una funcionalidad natural de acercamiento con otros, esta se diferencia porque busca la creación de relaciones íntimas, con naturaleza principalmente sexual (Reyes & Tena, 2016). Es decir, desde las perspectivas más básicas e instintivas estos dos elementos potencian que los organismos se reproduzcan y salvaguarden su integridad (Martín, et al., 2013).

Stenberg (1988 como se citó en Mazadiengo y Norberto, 2011) menciona que lo anterior es insuficiente para entender los componentes del amor en la vida de las personas es por eso establece una clasificación de componentes del amor los cuales, sus diferentes combinaciones dan experiencias emocionales diferentes, que, a su vez, generan objetivos y expectativas distintas en las relaciones afectivas (Ver figura 9). La gama de componentes se divide en tres: *intimidad*, *pasión* y *compromiso*. La intimidad se refiere al sentimiento de cercanía, unión y afecto hacia otra persona. La pasión se entiende principalmente por la excitación mental y física manifiesta en el organismo, caracterizado por un intenso deseo por otra persona. Finalmente, el compromiso se comprende por la relación de compañerismo sin intimidad ni pasión.

**Figura 9.**

*Modelo Sternberg del amor*



*Fuente.* Adaptado de Sternberg (1988).

Para la definición de cada una de estas combinaciones Martin y colaboradores (2013) mencionan lo siguiente:

- **Amor romántico:** se conceptualiza como la combinación de intimidad y pasión, se produce cuando las personas se atraen tanto emocional como físicamente, sin embargo, no hay compromiso.
- **Amor apasionado:** Este tipo de amor se caracteriza por la presencia de pasión pura, donde existe un intenso anhelo por la unión con otro. Es el tipo de amor que a nivel emocional tiene mayores rangos de actividad en el organismo.
- **Amor fatuo:** Combinación entre pasión y compromiso, sin establecimiento de intimidad por el tiempo de relación.
- **Amor compañero:** Es una combinación entre compromiso e intimidad. Es el tipo de amor que a nivel de expresión emocional tiene menor actividad respecto a los componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales.

- **Amor vacío:** Tipo de amor en el cual solo existe compromiso, lo cual caracteriza a la relación como plana, carente de pasión e intimidad.
- **Amor pleno.** Es la combinación de los tres, sin embargo, se reconoce una alta dificultad de poder alcanzar este tipo de relación

Hatfield y Rapson (2000) mencionan que las relaciones afectivas tienen como objetivo el experimentar momentos de regocijo, la percepción de entendimiento y aceptación, sentimientos de unión, sensación de seguridad y fuera de peligro, trascendencia. Además de que de manera indirecta las personas que tienen relaciones afectivas correspondidas presentan un sistema inmune más efectivo que de quienes no. No obstante, como se ha mencionado en apartados anteriores, en la actualidad, las relaciones parecieran no tener un encuadre tan satisfactorio y positivo como se menciona en la literatura. Este trabajo se centra en la variable individual de la regulación emocional como un carácter relevante para la atención de esta problemática.

Alteraciones de *carácter biológico* pueden traer consigo problemáticas en el ambiente de los individuos y sus seres cercanos, por ejemplo, a nivel clínico pacientes con daño frontal tienden a tener comportamiento irracional, en el cual no se miden las consecuencias de sus actos debido a la incapacidad de modular emociones, luego, problemas en los circuitos neuronales podrían participar en el mantenimiento de síntomas somáticos, autónomos y endocrinos en pacientes con depresión mayor, finalmente, paciente con hiperactividad en la corteza orbitofrontal y ventro-medial en conjunto con la corteza del cíngulo anterior podrían ser responsables del mantenimiento de emociones negativas y falta de inhibición de emociones inapropiadas como el miedo y la agresión (Ostrosky & Vélez, 2013).

A nivel de alteraciones en el procesamiento emocional y sus consecuencias en el ambiente del individuo se habla de déficits en apertura, atención, aceptación y etiquetado emocional y se relaciona con trastornos de depresión, ansiedad, estrés postraumático y de la personalidad límite (Hervás, 2011). De forma general sin

indagar en las tareas o segmentos específicos del proceso de regulación emocional se habla de una alteración y déficit de ésta en personas con puntuaciones de dependencia emocional, además, de estar igualmente relacionada con la presencia de comportamiento violento (Momeñe, et al., 2017). Asimismo, se ha encontrado que una alta inteligencia emocional se relaciona inversamente con la regulación del enojo y la violencia psicológica en el noviazgo (Ortega-Andrade, et al., 2019).

A manera de cierre del presente se reconoce la importancia de la comprensión, identificación, reconocimiento y manejo de las emociones, esto es lo que se entiende como regulación emocional. Si bien, como ya se mencionó anteriormente el concepto de regulación emocional no implica solo el adecuado manejo de las emociones, es importante reconocer que existe una contraparte que implica un malestar para las personas y el adecuado desarrollo en su entorno, asimismo, esta incapacidad está marcada por la carencia de estrategias y habilidades que permitan sobrellevar la experiencia emocional. Esta carencia puede estar influenciada por el contexto social y cultural o bien por las características individuales de las personas, como puede ser algo biológico. Es a partir de esto que se reconoce la relevancia de poder trabajar en la persona aspectos cognitivos y conductuales que estén mermando la adecuada expresión emocional, desde el punto más básico que puede ser el propio afecto o sentir de la emoción como un aspecto más elaborado como puede ser el cambio de significado o valencia de esta. Ahora, partiendo de esta lógica se reconocen perspectivas de intervención que permiten la influencia sobre el comportamiento relacionado con las emociones tanto agradables como desagradables, que además favorecen la aparición de nuestras estrategias para el manejo y control de estas. Estas perspectivas de intervención se explican en el siguiente apartado.

## **CAPÍTULO III. INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS BASADAS EN EVIDENCIA PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO.**

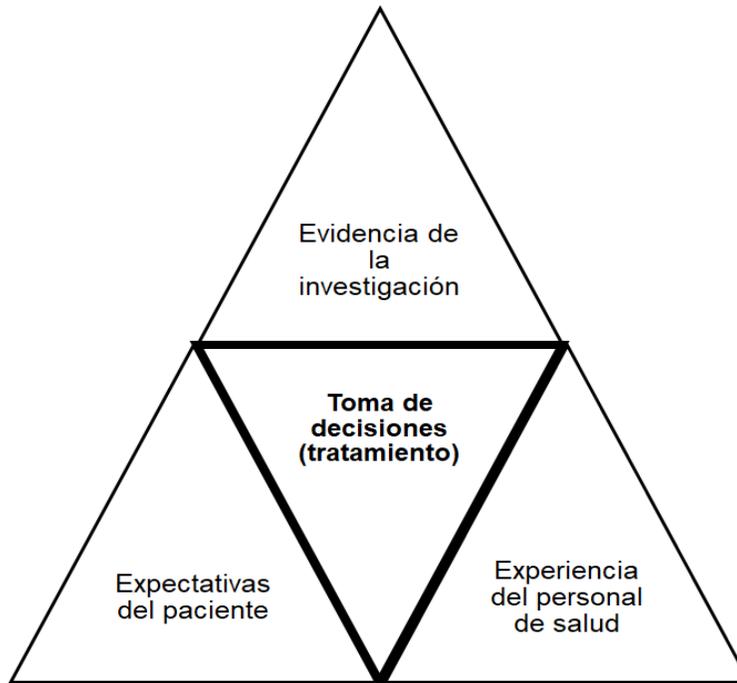
El presente capítulo pretende dar a grandes rasgos información relevante de aquellas intervenciones que favorecen el cambio cognitivo y conductual sobre creencias favorables sobre la violencia y sus relaciones con otros tópicos peligrosos que puedan relacionarse con el origen y mantenimiento de la violencia en el noviazgo, asimismo se reconocen alternativas a la regulación más clásica de las respuestas emocionales, pensando en la insuficiencia de sólo reducir aquellas emociones y sentimientos negativos que se pueden presentar en el noviazgo sino que también se puedan promover emociones positivas, esto bajo el marco de la psicología positiva. Finalmente, se reconoce la presencia de habilidades cognitivas sustentadas en un marco neuropsicológico, principalmente de funciones ejecutivas que se describe como indispensable para el entendimiento de factores que pueden estar influyendo en la adecuada adquisición de destrezas cognitivas, emocionales y conductuales, donde además se puede reconocer como una herramienta que favorezca precisamente este desarrollo de destrezas.

### **Intervenciones Cognitivo-Conductuales**

La psicología basada en evidencia (PBE) encuentra su marco de referencia en la medicina basada en evidencia (MBE) y la medicina conductual basada en evidencia (MCBE), que si bien, las disciplinas parecieran un tanto dispares no lo son en absoluto ya que el paradigma bajo el que se rigen determina exactamente lo mismo tanto para la medicina, como para la psicología o cualquier disciplina de la salud (Daset & Cracco, 2013; Landa & Martínez, 2013). El paradigma determina que en todo momento se debe buscar usar los mejores recursos teóricos y prácticos para la toma de decisiones de intervención, tomando en cuenta las propias expectativas del paciente y experiencia clínica del profesional de salud (Ybarra, et al., 2015) (Ver figura 10).

## Figura 10.

*Componentes para la toma de decisiones basadas en evidencia.*



Fuente. Adaptado de medicina basada en la evidencia y su importancia en la medicina conductual (Landa et al., 2013).

A la hora de hablar de psicología basada en evidencia (PBE), la conceptualización refiere a la serie de datos teóricos, prácticos y contextuales recolectados por el especialista de forma sistemática, los cuales brindan las herramientas necesarias para el desarrollo e implementación del mejor tratamiento disponible, el cual supone dar cuenta de las relaciones causales existentes en el malestar del paciente, y a su vez, da margen para el uso de las técnicas más eficientes y eficaces para el problema existente (Landa et al., 2013). Entre las intervenciones mayor sustento teórico-clínico se encuentran aquellas basadas en la corriente de la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC), la cual ha tenido un importante desarrollo (Minici, et al., 2001).

Ybarra y colaboradores (2015) mencionan que entre los aspectos clínicos que se deben tener en cuenta al momento de la elaboración e implementación de intervenciones se considera lo siguiente:

- a) Comprobar la eficacia y efectividad de tratamientos psicológicos con los distintos grupos poblacionales de interés.
- b) Determinar las características y acciones del psicólogo, así como la relación terapéutica, lo cual permitirá la obtención de los resultados esperados.
- c) Comprobar la eficacia de los tratamientos que son ampliamente usados en la práctica clínica y que no son objeto de una investigación controlada.
- d) Investigar sobre la prevención de los trastornos psicológicos, así como los comportamientos que se consideran factores de riesgo y aquellos que puedan funcionar como factores de protección.

La TCC ha tenido distintos momentos de evolución, lo que ha generado varias definiciones (Ver tabla 12). Así, Reynoso-Erazo y Seligson (2005) entienden a este tipo de tratamiento como uno que se fundamenta principalmente en la evidencia experimental que se sitúa en dirección al problema, normalmente de corta duración, enfocando los cambios conductuales hacia las metas deseadas del usuario.

**Tabla 12.**

*Algunas conceptualizaciones de la terapia cognitivo-conductual.*

Autor	Conceptualización
Eysenck (1979)	Es el intento de alterar la conducta y las emociones humanas de un modo beneficioso y de acuerdo con las leyes de la teoría del aprendizaje.
Yates (1979)	Es el uso sistemático de conocimientos empíricos y teóricos que se originan de aplicar el método experimental a la psicología y disciplinas afines (fisiología y neurofisiología), para explicar el origen y mantenimiento de los patrones de conductas anormales.

Autor	Conceptualización
Kazdin (2000)	Consiste en el uso de datos experimentales obtenidos a partir de la investigación psicológica con el propósito de modificar la conducta
Plaud (2001)	Se define como la aplicación clínica de la ciencia de la psicología, que se fundamenta en principios y procedimientos validados empíricamente.

Fuente. Adaptado de Psicoterapia conductual en niños: estrategia terapéutica de primer orden (Castillo et al., 2012).

Así mismo, Ruiz, Díaz y Villalobos (2012) mencionan una serie de rasgos o componente que permiten la identificación y delimitación de lo que es la terapia cognitivo-conductual:

1. La TCC es una actividad terapéutica de carácter psicológica basada, en un principio, en la psicología del aprendizaje.
2. Las técnicas y procedimientos tienen una base científica o experimental, además de un importante componente clínico empírico.
3. El objeto de tratamiento es la conducta y sus procesos subyacentes (conductual, cognitivo, fisiológico y emocional).
4. La conducta se conceptualiza como fruto de los diversos factores que han operado en la historia del sujeto, sin ignorar la influencia de factores biológicos o sociales.
5. El objetivo de la intervención es el cambio conductual, cognitivo y emocional modificando o eliminando la conducta desadaptada y enseñando conductas adaptadas cuando estas no se producen. Para ello, la intervención también puede dirigirse a modificar los procesos cognitivos que están a la base del comportamiento.
6. La TCC pone énfasis en los determinantes actuales del comportamiento, sin embargo, se retoman factores anteriores que explican el origen y desarrollo del comportamiento desadaptado.
7. Considera fundamental la utilización de la metodología experimental, o más bien, el proceso empírico que se aplica a lo largo de todo el proceso, el cual

implica la evaluación y explicación de la conducta, diseño y valoración de la intervención.

8. La TCC tiene especial interés en la evaluación de la eficacia de las intervenciones, aspecto que procede del enfoque empírico que tiñe todo lo referente a la evaluación y tratamiento. Este componente ha permitido la creación de protocolos estandarizados.
9. El tratamiento tiene un componente de ser altamente activo, es decir, el tratamiento genera una implicación en las actividades por parte del usuario.
10. La relación terapéutica tiene un valor reconocido, sobre todo en terapias de tercera generación, donde las contingencias que se desarrollan durante la propia situación terapéutica son consideradas un contexto de aprendizaje.

Los avances y desarrollos de la terapia han pasado por distintos enfoques según su énfasis de estudio, actualmente se reconocen tres períodos o generaciones en el desarrollo de la TCC, el primero implica a la Terapia de Conducta (TC) que se extiende desde su nacimiento hasta la primera mitad de la década de los 70, luego se menciona el surgimiento de la terapia cognitiva como base principal de atención para los problemas psicológicos. Finalmente, la tercera generación, que reconoce su interés principal en la alteración de los contextos verbales para la resolución de conflictos psicológicos (Pérez, 2000).

### ***Primera generación***

La terapia de la conducta (TC) fue el primer sustento en el cual se apoya lo que ahora se conoce como terapia cognitivo-conductual (TCC). Esta generación tiene como base primordial el aprendizaje, además de la reflexología y las leyes del condicionamiento clásico, el conexionismo de Thorndike, el conductismo de Watson y neoconductismo y, finalmente, el condicionamiento operante de Skinner (Pérez-Álvarez, 2006; Ruiz, et al., 2012).

El desarrollo de la terapia de la conducta halla sus bases y fundamentos, en aspectos empíricos como incluso, filosóficos, esto a raíz de encontrar las diversas

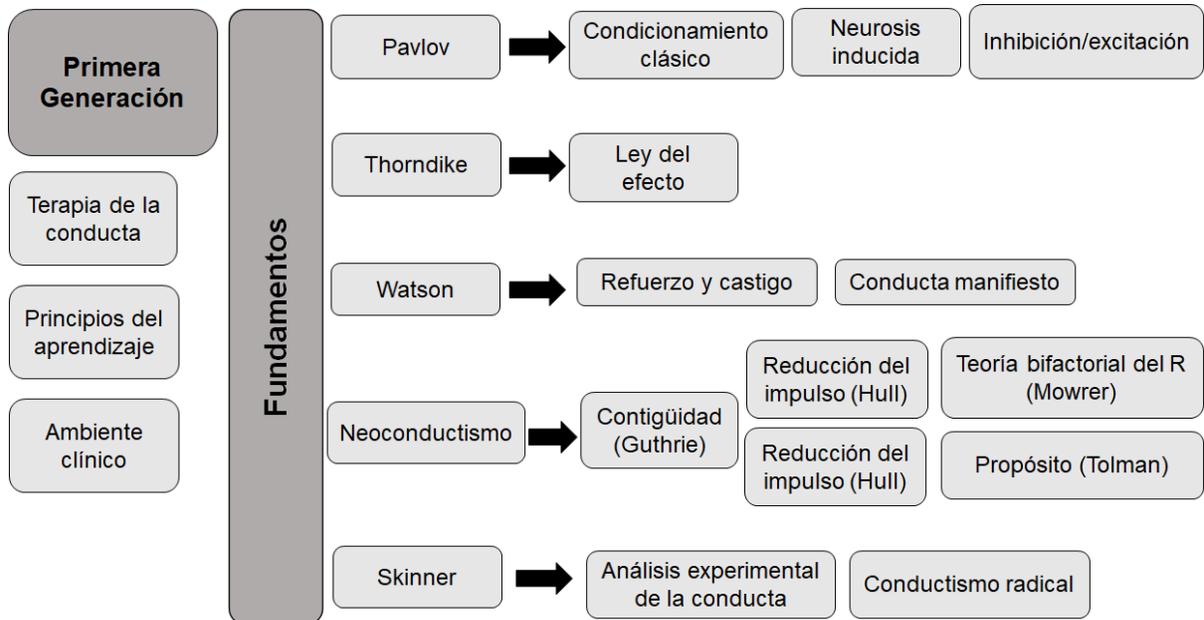
influencias de aspectos como la teoría de evolución, el empirismo y el asociacionismo, la neurología, fisiología experimental y el pragmatismo (Ribes, 2012).

Los estudios de Pávlov sobre el condicionamiento clásico fueron referencia para la creación de las primeras técnicas o intervenciones para patologías psicológicas como puede el desarrollo de la técnica de *Desensibilización sistemática* para la ansiedad, la cual tenía como primicia el hecho de que dos respuestas opuestas no pueden experimentarse al mismo tiempo, para esto Wolpe, utilizaba una técnica de relajación e imaginación para generar la respuesta agradable de relajación y la aversión en la imaginación, así mismo, estos estudios sirvieron para el desarrollo de la *teoría de la personalidad de Eysenck* (Ruiz, et al., 2012; Vallejo-Slocker & Vallejo, 2016).

El entendimiento del comportamiento, en este primer momento, tomó dos vertientes bastante claras, una la Pavloviana, con su condicionamiento clásico y otra, el condicionamiento operante de Skinner, las cuales se centraban cada vez más en lo que podía ser observado y medida, sin embargo no fue Pávlov y Skinner, los únicos en dejar a un lado aspectos más internos del individuo, el mismo Watson hizo hincapié en dejar de lado la conciencia para explicar los fenómenos del comportamiento (Halgin & Krauss, 2009; Pérez-Álvarez, 2006; Ruiz et al., 2012).

**Figura 11.**

*Componentes del desarrollo de la terapia conductual.*



*Fuente.* Adaptado de Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales (Ruiz, et al., 2012).

El enfoque comportamental o de la modificación conductual se conceptualiza como la evaluación, valoración y alteración de la conducta para el desarrollo de la conducta adaptativa, prosocial y la reducción de la conducta desadaptativa en la vida diaria (Kazdin, 2000). Se propone que el objetivo de la terapia conductual es cambiar los hábitos que se consideren indeseables y el logro de este objetivo depende de la aplicación de una o más de las tres categorías de operaciones del condicionamiento; contracondicionamiento, el re-condicionamiento positivo y la extinción experimental (Yates, 1970).

Martin y Pear (2008) mencionan que la modificación de conducta se caracteriza por el énfasis en la definición de los problemas en términos de comportamiento que pueden estimarse objetivamente, los cuales funcionan como referentes para conocer el grado de solución. Las series de factores que se pueden retomar para la medición de los comportamientos pueden incluir: la duración, repetición e intensidad de un comportamiento (esto conocido como análisis funcional de la conducta). Estos autores destacan que la importancia del rigor

científico, el cual se vislumbra en la aplicación sistemática de los principios y técnicas de aprendizaje para evaluar y mejorar los comportamientos encubiertos y manifiestos de las personas y facilitar así un funcionamiento favorable.

Entre los principios que se consideran en la terapia de la conducta están: *reforzamiento, castigo, extinción, control de estímulos y entrenamiento discriminatorio* (Kazdin, 2000).

- **Reforzamiento:** Presentar o retirar un evento después de una respuesta que incrementa la frecuencia de esta.
- **Castigo:** Presentar o retirar un evento después de una respuesta que disminuye su frecuencia.
- **Extinción:** No se presenta un evento reforzante después de una respuesta que disminuye la frecuencia de la respuesta previamente reforzada.
- **Control de estímulos y entrenamiento discriminatorio:** Reforzar una respuesta en presencia de un estímulo, pero no de otro con el objetivo de incrementar la frecuencia de la respuesta en presencia del estímulo primario y la disminuye ante el último.

En la modificación de la conducta se insiste en la necesidad de identificar apropiadamente las variables ambientales que pueden estar influyendo en la producción o mantenimiento de las conductas anormales y se precisa de una especificación restringida de las mismas para evaluar no solo el efecto de dichas variables, sino también, la acción de algún otro factor existente en el ambiente de los usuarios, asimismo, se menciona que alterar directamente las contingencias es una forma más efectiva y económica de modificar la conducta del sujeto, sobre todo cuando el problema conductual se presenta básicamente en el medio familiar o escolar, además se plantea que se favorece la adquisición de nuevas conductas que no se estimulan de manera clara en el ambiente social (Martin & Pear, 2008; Ribes, 1972).

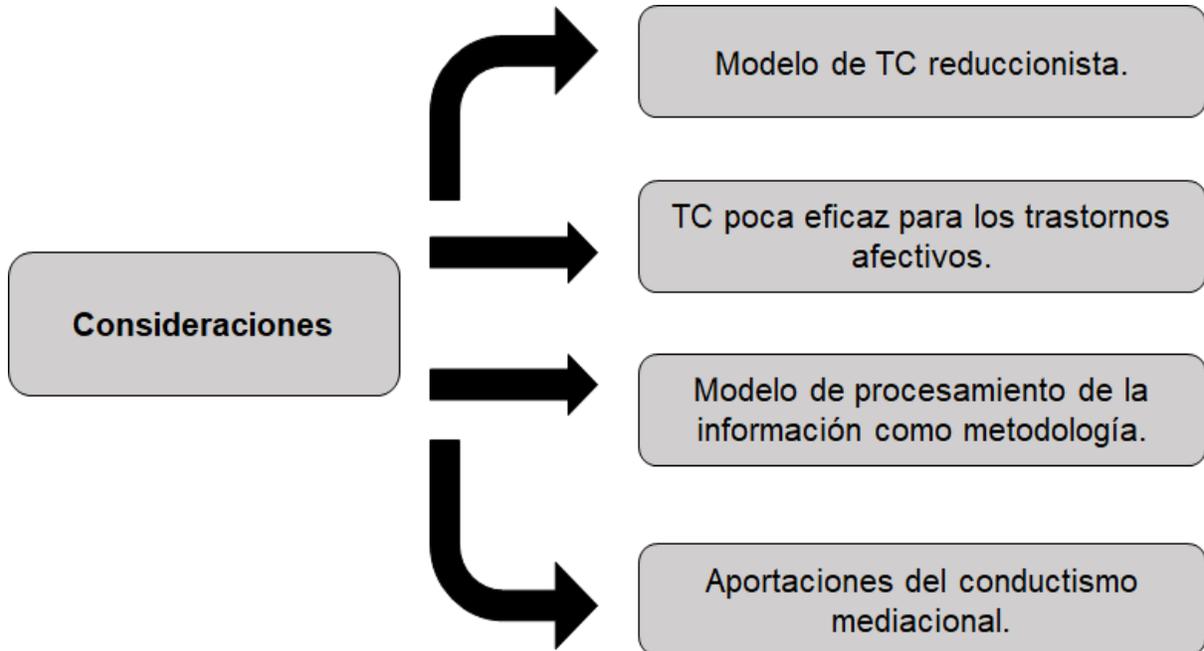
## **Segunda generación**

Alrededor de los años 70s fue cuando se da la conocida revolución cognitiva, la cual se caracterizó por darle un componente más a la terapia de la conducta existente, el cual fue el añadir aspectos como las emociones, memoria, entre otras. La premisa que dio paso a esta nueva generación de terapeutas fue el hecho de que la terapia de conducta hasta ese momento resultaba insuficiente para dar respuesta a las problemáticas psicológicas, surgen entonces autores como Woodworth y Lazarus quienes dan pie a nuevos conceptos en la terapia de la conducta, por ejemplo, el primero, reconsidera el modelo de aprendizaje clásico de E-R, y lo modifica identificando la necesidad de considerar variables internas del individuo, así se genera una nueva perspectiva basada en un modelo E-O-R, luego, Lazarus, quien era alumno de Wolpe, fue de los autores que mayormente sostenía la importancia de incluir otras áreas de la psicología para generar una base clínica más sólida. Asimismo, el trabajo de Albert Bandura sobre el aprendizaje social dotó de componentes para sumergirse en los aspectos cognitivos en la terapia de la conducta (1969) (Minici, et al., 2001; Pérez-Álvarez, 2006; Ruiz, et al., 2012).

La premisa más básica de los modelos cognitivos se retoma de Bandura, la explica que existe una influencia recíproca entre el comportamiento y el medio, mediada por los procesos cognitivos del individuo, que es considerado como un sistema representacional competente a la hora de determinar qué va más allá de la realidad física fuente de estimulación. La conceptualización que se hace sobre la relación entre ambiente y persona, aunado a las críticas existentes a la terapia de la conducta permite que la revolución cognitiva despunte como la mejor opción clínica, a pesar de aún tener deficiencias (Ver figura 12) (Caro, 2007; Mañas, 2007; Ruiz, et al., 2012).

## Figura 12.

*Consideraciones para el surgimiento del enfoque cognitivo.*



*Fuente.* Adaptado de Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales (Ruiz, et al., 2012).

Aunque las terapias cognitivas tienen un punto en común que es el hecho de considerar a la cognición como elemento determinante de las conductas, existen múltiples vertientes a nivel clínico para abordar este postulado. Sin embargo, existe una propuesta que menciona cinco aspectos básicos que debe cumplir una adecuada teoría cognitiva (Caro, 2007).

- Una teoría cognitiva adecuada debe prestar más atención a cómo funcionan los fenómenos cognitivos que a su contenido en sí.
- Debe explicar la relación entre cogniciones y otros aspectos del funcionamiento humano. Es decir, una buena teoría sobre las estructuras y los procesos clínico-cognitivos, debe preocuparse por las relaciones que hay y la integración que podemos establecer entre conductas observables, pensamientos y afecto reconocidos, y procesos cognitivos y afecto inferidos.
- Cualquier teoría debe preocuparse de los vínculos entre cognición y afecto.

- Una teoría adecuada de los fenómenos cognitivos-clínicos debe explicar el cambio (mejora o empeoramiento) en estos fenómenos.
- Sobre la base de la necesidad de explicar este proceso de cambio, una teoría clínica adecuada debe centrarse en los procedimientos para producir un cambio.

No obstante, sus diferencias epistemológicas y técnicas no son suficientes para diferenciar una de otra con claridad. Mahoney y Arnkoff fueron los primeros en realizar una clasificación de las terapias cognitivas existentes (ver tabla 13) (Caro, 2007; Ruiz, et al., 2012).

**Tabla 13.**

*Clasificación de las técnicas cognitivas.*

<b>Clasificación</b>	<b>Descripción</b>	<b>Autores relacionados</b>
<b>Técnicas de reestructuración cognitiva</b>	Centradas en el significado, analizan la racionalidad de los pensamientos o creencias y enseña al paciente a pensar de manera correcta, atacando los errores o distorsiones que pueden estar produciéndose en el procesamiento de la información. Es decir, se centran en la identificación y cambio de las cogniciones que están determinando o manteniendo el problema.	<i>Terapia Racional Emotiva</i> (Ellis, 1962). <i>Terapia Cognitiva de Beck</i> (Beck, Rush, Shaw & Emery, 2010). <i>Reestructuración Racional Sistemática de Goldfried</i> (Decended & Weinberg, 1974).
<b>Técnicas para el manejo de situaciones</b>	Persigue enseñar habilidades para que el individuo pueda afrontar adecuadamente diversas situaciones problemáticas como las caracterizadas por el estrés o el dolor. La diferencia principal radica en el uso del lenguaje como instigador de conductas a través del lenguaje.	Entrenamiento en inoculación de Estrés (Meichenbaum, 1977). Técnicas de manejo de la ansiedad (Suinn & Richardsom, 1971). Entrenamiento en autoinstrucciones (Meichenbaum & Goodman, 1971).
	Centradas en dirigir el modo en que la persona aborda los problemas, facilitando un	<i>Terapia de Solución de Problemas</i> (D’Zurilla & Golfried, 1971).

Clasificación	Descripción	Autores relacionados
Técnicas de solución de problemas	método sistemático para resolver este tipo de situaciones.	Terapia de solución de problemas sociales (D'Zurilla & Nezu, 1982). Terapia de solución de problemas interpersonales (Spivak & Shure, 1974). Ciencia Personal (1974).

Adaptado de Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales (Ruiz, et al., 2012).

En la actualidad las aportaciones de Beck y Ellis son las que mayor repercusión tienen, siendo el primero con aún más repercusión que el segundo, esto puede deberse a la labor metodológica más rigurosa que propuso Beck para la atención de la depresión, a diferencia de Ellis quien plantea un proceso menos sistemático para la labor clínico, además de no atender un trastorno afectivo específico (Minici, et al., 2001; Ruiz, et al., 2012). A continuación, se hace una diferenciación entre estas dos corrientes con base en el modelo cognitivo (Ver tabla 14).

**Tabla 14.**

*Comparación de los modelos cognitivos de Ellis y Beck.*

Modelos	Terapia Racional Emotiva-Conductual (TREC)	Terapia Cognitiva de Beck
	Se define como un sistema de terapia que ayuda a las personas a vivir mejor, a través del cual, puede minimizar sus problemas emocionales y sus conductas desadaptadas, lo que le permite autorrealizarse para tener una vida más plena y feliz.	Se pretende ayudar a los pacientes a descubrir su pensamiento disfuncional e irracional, comprobar en la realidad su pensamiento y su conducta y construir técnicas más adaptativas y funcionales de responder tanto <i>Inter</i> como <i>intra</i> personalmente.
<b>Descripción</b>	Conceptualiza la formulación de caso a partir de un modelo ABC; <b>A</b> (evento activante), <b>B</b> (creencias) <b>C</b> (consecuencias emocionales/conductuales).  La conducta ( <b>C</b> ) se genera a razón de la interpretación y/o valoración ( <b>B</b> ) que se	Entre los conceptos empleados en esta teoría son; la <i>pérdida</i> , la cual genera un desencadenamiento en cognitivo conocido como la <i>tríada cognitiva</i> , la cual explica el desarrollo de la depresión. Esta explicación retoma que al momento de presentarse un desajuste emocional o conductual es debido a una distorsión hacia <i>sí mismo</i> , el <i>mundo</i> o el <i>futuro</i> ,

hace sobre un acontecimiento, más que sobre el hecho mismo (A)

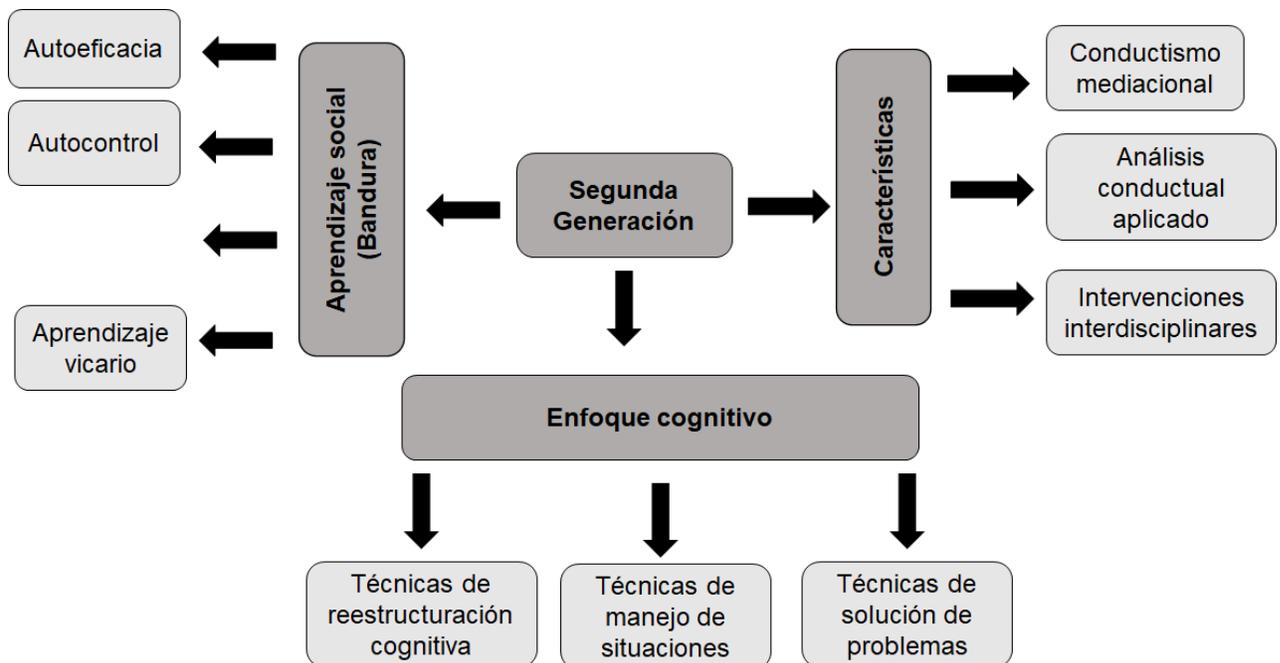
Otros conceptos es la *esfera personal*, las *reglas*, *esquemas*, *modos*, *pensamientos automáticos*, *distorsiones cognitivas*.

Adaptado de Beck, Rush, Shawn y Emery (2010) y Caro (2007).

A manera de cierre se presenta el desarrollo de la segunda generación, la etapa en la cual se presenta el desarrollo de la terapia cognitivo-conductual de manera formal (Ver figura 13).

**Figura 13.**

*Componentes de la segunda generación.*



*Fuente.* Adaptado de Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales (Ruiz, et al., 2012).

### ***Tercera generación***

Los estados generacionales que ha sufrido la teoría cognitivo conductual, más que ser un cambio de perspectiva, suplantando un objeto de estudio o

intervención por otro, es la integración de nuevos prospectos para la atención clínica de malestares cognitivos, emocionales y conductuales.

Para esta tercera generación ya existen tres conceptos claves para su establecimiento, por ejemplo, el componente del condicionamiento, las cuales sus técnicas están destinadas principalmente al desarrollo de estrategias para enseñar habilidades cognitivas específicas a través de la conceptualización de comportamientos encubiertos. El segundo componente, característico de la segunda generación, es el procesamiento de la información, el cual da importancia y entendimiento a procesos cognitivos como la codificación, decodificación, almacenamiento, recuerdo, procesamiento atencional, sesgos atribucionales, mecanismos de distorsión entre otros, es decir, los malestares de los individuos eran a razón de un fallo en estos procesos cognitivos. Finalmente, el último componente agregado, y que da pie a la formación de la tercera generación de terapeutas es el componente de la *narración constructiva*, esta perspectiva se basa en que el ser humano construye de manera activa su realidad personal, la cual es entendida como el conjunto de significados particulares que crean los individuos. Esta construcción está mediada principalmente por el contexto físico, social y verbal (Pérez-Álvarez, 2006; Mañas, 2007; Ruiz, et al., 2012).

Pérez-Álvarez (2006) y Ruiz y colaboradores (2012) mencionan que las principales bases teóricas que dotan de elementos a esta generación son: el constructivismo y el enfoque contextual. El enfoque constructivista manifiesta lo siguiente:

- Surge para potenciar la propia actividad cognitiva en sí
- Elimina el tinte pasivo o asociacionista de las terapias tradicionales.
- Define a los organismos como sistemas de conocimiento, creadores y productores de su ambiente.
- Son creadores en el sentido de percibir y actuar imponiendo reglas tácitas.
- Son productores en función de que las reglas tácitas son resultado de la evolución social y biológica, y de su desarrollo ontogenético.

Como se había mencionado al principio, la evolución de la terapia de la conducta no implica necesariamente la eliminación de conceptos previos, sino más bien el ajuste de los mismo, y la implementación de otros, tal es el caso del enfoque contextual que es retomado del análisis aplicado de la conducta. En este componente se enfatiza el peso del contexto en la determinación y explicación de la conducta, este ambientalismo radical implica el interés en la manipulación del contexto, sobre todo del verbal, para la atención. El contexto verbal se centra en la relación entre instrucción y conducta (decir-hacer), es decir el lenguaje tiene función semejante a las auto instrucciones para la creación de la realidad de cada uno de los individuos (Pérez-Álvarez, 2006).

De forma general se explica que el trabajo clínico de este conjunto de terapias tiene un énfasis en el análisis de la funcionalidad de la conducta, toman la flexibilidad como criterio de adaptación ante los problemas con afán de sustituir el gran uso médico de las categorías diagnósticas tradicionales (Ver tabla 15) (Barraca, 2009; Mañas, 2007).

**Tabla 15.**

*Principales terapias de tercera generación.*

Psicoterapia	Autores	Descripción
Funcional analítica	Kohlenberg y Tsai (1987).	Resalta la capacidad terapéutica de la interacción psicólogo-paciente. Destaca la situación terapéutica como una situación comportamental más, en la que el intercambio de respuestas constituye el elemento principal de la terapia. Se manifiesta que el terapeuta debe responder, en la interacción, como lo haría el ambiente habitual del paciente.
Aceptación y compromiso	Hayes, Strosahl y Wilson (1999)	Se caracteriza por el intento de eliminar o reducir el control que los pensamientos y emociones tienen sobre la conducta, tratando de este modo de dar

Psicoterapia	Autores	Descripción
Conducta dialéctica	Linehan (1993)	<p>más importancia a las contingencias externas de la conducta</p> <p>Está dirigida a facilitar o moldear formas adecuadas de expresión emocional en personas con déficit en este ámbito. Toma como referencia la actividad terapéutica desarrollada en las sesiones con el psicólogo y va dirigida, principalmente, a los trastornos de personalidad límite.</p>

**Otras terapias** que se engloban como pertenecientes en la tercera generación de terapias son: *Terapia Conductual Integrada de Pareja, Terapia de Activación Conductual, Terapia cognitiva con base en Mindfulness* y otras variantes de la Terapia Cognitivo-Conductual

*Fuente:* Adaptado Barranca (2009) y Ruiz y colaboradores (2012).

Las terapias contextuales tienen como objetivo principal la atención hacia malestares más complejos como pueden ser los trastornos de la personalidad, los cuales son atendidos con fundamentos y técnicas de áreas más clásicas de la terapia cognitivo conductual, se habla más bien de una colaboración entre técnicas cognitivo-conductuales y aproximaciones de otras corrientes como lo es el uso de mindfulness. Las estrategias utilizadas en esta generación tienen como objetivo principal la intervención sobre las contingencias que se producen en el ambiente directo del individuo (Barranca, 2009; Mañas, 2007).

En las terapias contextuales, el entendimiento del proceso emocional se retoma de los estudios psicológicos de carácter básico o experimental, es decir, estas terapias entienden que el proceso emocional es un proceso funcional/adaptativo del ser humano, sin embargo, visualizan que dicho desencadenamiento emocional no debe ser visto con un sentido de racionalidad o de control (Pérez-Álvarez, 2006).

Ruiz y colaboradores (2012) mencionan que entre las críticas existentes para la tercera generación se reconoce lo siguiente:

- Carencia de sistematización
- Procedimiento inverso donde se estudian los principios del comportamiento y con eso se hacen las aplicaciones clínicas.
- Problemas metodológicos en los estudios de eficacia.
- Escasez de estudios controlados sobre procesos y ausencia de evidencia clara acerca de los principios responsables del cambio sugeridos.

Las intervenciones cognitivo-conductuales se basan en un marco teórico que sustenta que el comportamiento es resultado de variables como el reforzamiento y el castigo, además de cogniciones; entendidas como pensamientos y esquemas centrales los cuales enmarcan la dinámica en la cual el sujeto se desenvolverá en su entorno, el cual puede ser adaptativo dirigido a metas y objetivos o inadecuado que aleja a las personas a estos objetivos y por lo tanto genera malestar, manifestado en conductas desadaptativas. Ahora, aunque esta visión ha sido altamente aceptada en psicología, se han desarrollado otros marcos teóricos que permiten el desarrollo de comportamientos saludables en los individuos.

### **Intervenciones basadas en Psicología Positiva**

Las intervenciones con componentes en Psicología Positiva son aquellas que tiene como objetivo principal el retomar los aspectos positivos del individuo como pueden ser: las emociones, talentos, aptitudes, perseverancia, y virtudes cívicas para así sobrellevar aquellas situaciones o aspectos negativos que ha sufrido el individuo y lograr un bienestar que lo haga más feliz. Seligman es uno de los máximos representantes de la Psicología Positiva y la define como un modelo que se apoya en una serie de teorías y prácticas basadas principalmente en investigación científica con el fin de conseguir bienestar y satisfacción a nivel individual y grupal (Corral, 2012; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Esta visión de la psicología surge como alternativa a la visión psicológica que se había desarrollado a partir de la segunda guerra mundial, en la cual el único objetivo de interés era el de *curar la enfermedad*, dejando de lado aspectos como la promoción de una vida más productiva y satisfactoria para las personas y el identificar y aumentar las cualidades individuales (Lupano & Castro, 2010). Se

plantea que un especialista en la salud mental debe centrarse en promocionar, fortalecer y aprovechar lo saludable, positivo y adaptativo de los individuos más que solo en los desórdenes, es decir para buscar la salud, es necesario darle importancia tanto a las virtudes y potencialidades como a las debilidades (García-Alandele, 2014).

Hervás (2009) en concordancia con Park, Peterson y Sun (2013) menciona que entre algunos componentes que se utilizan para el desarrollo de la Psicología Positiva y por ende, en la aplicación de intervenciones con esta característica son: emociones positivas, rasgos positivos e instituciones positivas:

- **Emociones positivas:** Refieren a emociones que traen consigo sentimientos que son agradables y que pueden considerarse más cercanas a la felicidad.
- **Rasgos positivos:** Refieren a las habilidades que tiene cada persona, además de considerar el compromiso o inmersión que genera la persona en dicha tarea.
- **Instituciones positivas:** Refieren a las capacidades individuales que se usan para el bienestar de los demás, es decir, que mediante las fortalezas que presenta un individuo este es capaz de favorecer el desarrollo de las fortalezas de otro. En este nivel se considera a la familia, el trabajo, la escuela, la comunidad, entre otras, como instituciones positivas.
- **Relaciones positivas:** Refieren a aquellas relaciones que permiten a un sujeto sentirse valioso, útil, competente y agradecido.

En la Tabla 16 se describen las emociones positivas propuestas por Seligman.

#### **Tabla 16.**

*Clasificación de las emociones positivas desde las perspectivas de Seligman.*

Temporalidad	Emociones	Características
Relativas al pasado	Satisfacción, realización personal, orgullo y serenidad	Se generan y fortalecen mediante la superación de las creencias de que se está determinado por el pasado.
Relativas al presente	Alegra, éxtasis, tranquilidad, entusiasmo, euforia, placer y fluidez.	Se generan o fortalecen mediante el disfrute de placeres y gratificaciones que se relacionan por el placer de experiencias sensoriales y la absorción en actividades positivas.
Relativas al futuro	Esperanza, fe, confianza y seguridad.	Se generan a través de un estilo atributivo optimista y una actitud de esperanza. Esto permite afrontar las situaciones por venir y las consecuencias con expectativas positivas; es decir; con perspectivas de superación, crecimiento y maduración personal.

*Fuente:* Adaptado de Psicología Positiva, Bienestar y Calidad de Vida (García-Alandele, 2014).

Las intervenciones basadas en componentes de Psicología Positiva buscan proveer aspectos como el coraje, *insight*, optimismo, honestidad y perseverancia que les permita a las personas operar frente a estresores y dificultades con esperanza y optimismo hacia el futuro, aunque si bien, parece dirigirse a los objetivos de la terapia de manera general, la diferencia radica en cultivar emociones positivas, ya que se sigue la premisa de que a pesar de ver disminución en las emociones negativas no necesariamente hay un efecto contrario en las emociones positivas, es decir no porque la enfermedad aminore significa que la salud aumenta (Hervás, 2009; Lupano & Castro, 2010).

Para una comprensión general de la Psicología Positiva y sus áreas de intervención o interés Seligman (2011) planteó el modelo **PERMA**, que por sus siglas en inglés refiere a:

- **Emociones positivas** (*Positive emotions*): Se plantea que el cultivo de emociones positivas es factor protector para prevenir, disminuir y tratar

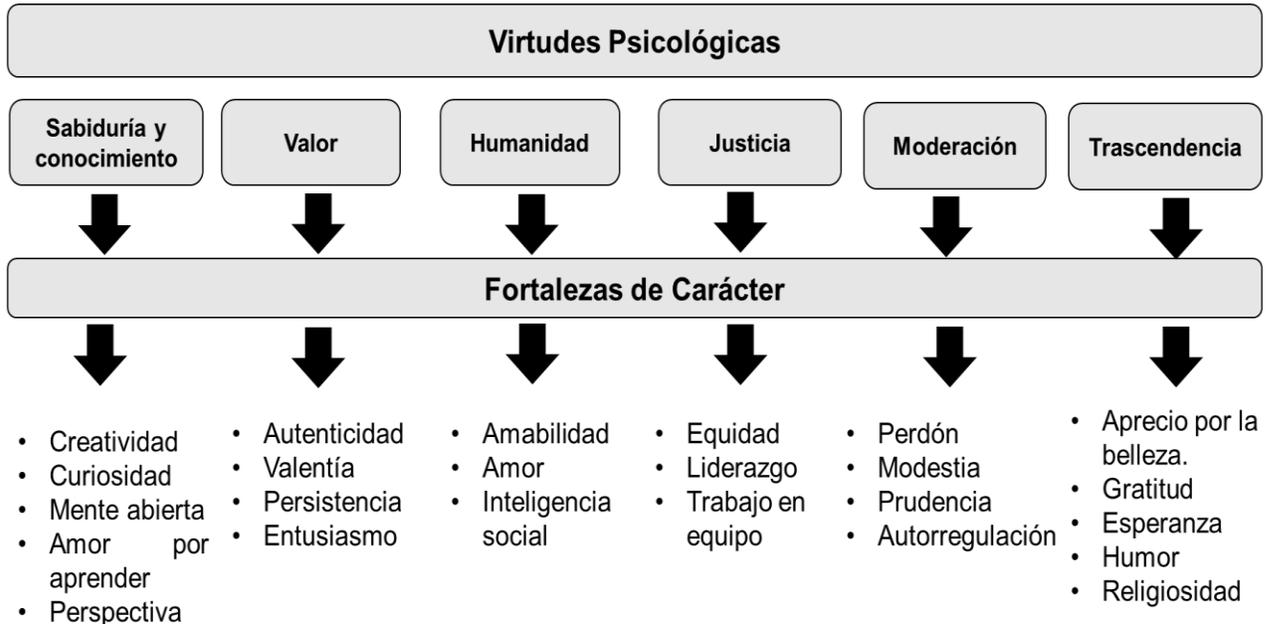
problemas suscitados por las emociones negativas, como; ansiedad, depresión, agresión y problemas de salud por estrés, además de que ayudan para el desarrollo personal. Se pretende que ante la experiencia de una emoción negativa se busque compensarlo (mas no anular) con una emoción positiva

- **Compromiso** (*Engagement*): Se relacionan con un estado de fluidez o absorción donde las habilidades individuales y el desafío de la tarea misma convergen para generar en el individuo un desarrollo personal y expertísimo que brinde gratificación.
- **Relaciones Positivas** (*Relationships*): Construir relaciones saludables representa un factor protector para el bienestar, es por eso que se remarca la necesidad de establecer relaciones de cooperación, apego y pertenencia.
- **Sentido/significado** (*Meaning*): Se refiere a la experiencia de formar parte y estar al servicio de algo más grande que la propia persona. Comprende todo aquello que permite dejar un legado en diferentes ámbitos de la vida.
- **Logro** (*Accomplishment*). Refiere a que los seres humanos buscan alcanzar el éxito, desempeño óptimo o ejecución idóneos por su valor intrínseco. Es decir, los individuos buscan o deberían buscar objetivos que les interesen y los hagan crecer.

Finalmente, la Psicología Positiva distingue dos conceptos: el primero que refiere a las virtudes psicológicas, que se entienden como variables de un primer orden y luego, las fortalezas de carácter que pueden entender como variables de un segundo orden. Ambos conceptos refieren a cualidades esperadas por casi todas las culturas del mundo, las cuales tienen referentes conductuales, cognitivos y afectivos característicos. Estas virtudes y fortalezas se hipotetizan con un objetivo primordial de lograr la permanencia de la raza humana como especie y sobre todo, como sociedad. A continuación, se presentan las divisiones y subdivisiones de las virtudes y fortalezas (Ver figura 14) (Corral, 2012).

**Figura 14.**

## Clasificación de las Virtudes Psicológicas y Fortalezas de Carácter.



Fuente. Elaboración propia adaptada de Corral (2012).

A continuación, se describen algunas intervenciones con componentes de Psicología Positiva (Ver tabla 17).

En un estudio realizado por Remor y Amorós (2012) que tuvo como objetivo la potenciación de fortalezas de carácter y recursos psicológicos. Los resultados obtenidos por el programa indican que el programa logró un aumento significativo en el estado de ánimo percibido, así como en la satisfacción con la vida y el optimismo disposicional, además de una reducción de los síntomas pseudoneurológicos y de las quejas de salud subjetivas. Los autores concluyen que los resultados presentados son alentadores y suman información para reconocer la utilidad para incrementar el bienestar físico y psicológico. Además, expresan la necesidad de dar seguimiento de la eficacia de la intervención a través de un diseño experimental que incluya la evaluación directa de recursos psicológicos a que hace referencia el programa.

López-Gómez y colaboradores (2017) llevaron a cabo una comparación entre una intervención en psicología positiva y un tratamiento cognitivo-conductual en

pacientes con depresión o distimia. Los resultados muestran que ambas intervenciones son eficaces para disminuir síntomas clínicos y aumentar bienestar. Los autores concluyen que ambas terapias son efectivas en la mayoría de los casos de depresión mayor y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ellas. Además, sugieren que intervenciones para depresión que se centran en aspectos negativos podrían traer efectos negativos para la alianza terapéutica, asimismo, es posible que en casos donde la intervención se centra en aspectos positivos puedan ayudar a desestigmatizar los sentimientos del paciente hacia el tratamiento.

Marrero y colaboradores (2016) tuvieron como objetivo el diseñar e implementar una intervención positiva combinada con técnicas de terapia cognitivo conductual para mejorar el bienestar subjetivo y psicológico, así como otras variables de funcionamiento positivo. Los resultados muestran diferencias en la línea base entre los grupos, indicaron que el grupo de intervención mostraba mayor apoyo social después del periodo de intervención que el grupo control. Además, se encontraron diferencias dentro del mismo grupo de intervención en felicidad, autoaceptación, relaciones positivas, optimismo y autoestima. Mientras que en el grupo control no se encontraron diferencias. Los autores concluyen que hay una capacidad limitada en el programa para mejorar el bienestar a través de actividades positivas en combinación con terapia cognitivo-conductual. Se sugiere que investigaciones futuras deberán ser más específicas con las actividades para que estén acorde con las características de los participantes.

En un estudio por Pintado y Castillo (2017) que tuvo por objetivo la creación de un programa piloto de intervención basado en Psicología Positiva se encontró en los resultados que el programa es eficaz en la reducción de los síntomas de depresión y del afecto negativo, así como el aumento de la satisfacción vital y el afecto positivo. Los autores concluyen que los tratamientos e intervenciones donde se añaden elementos de la Psicología Positiva pueden ser útiles para el tratamiento de la depresión.

Lima y Straffon (2018) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de desarrollar fortalezas de carácter. Los resultados arrojan un incremento en el uso de fortalezas de carácter en los participantes, no obstante, no se registran cambios en las habilidades sociales. Asimismo, se reconoce la importancia del contexto familiar, escolar y social como moderadores del desarrollo de fortalezas de carácter y habilidades sociales. Las autoras concluyen que el estudio cumplió con los objetivos establecidos y se brinda como una propuesta que puede ser replicada mediante adecuaciones al contexto y poblaciones similares.

**Tabla 17.**

*Intervenciones con componentes de Psicología Positiva.*

<b>Autores</b>	<b>Descripción</b>	<b>Componentes</b>	<b>Técnicas</b>
1 Remor y Amorós (2012).	Se utilizó una metodología cuasiexperimental haciendo uso de un diseño pre post con un solo grupo (N=25) Los participantes tenían edades de entre 18 y 26 Consistió en 10 sesiones de 90 minutos semanales	Centrada en la comunicación asertiva y empatía, expresión de sentimientos y emociones positivas, pensar de forma más optimista, afrontamiento positivo de circunstancias adversas, experiencias de vitalidad y entusiasmo, expresión del perdón y de la gratitud	Se emplearon técnicas cognitivas y conductuales; cambio de pensamiento, estado de ánimo, desarrollo de autoeficacia y entrenamiento en relajación
2 López-Gómez, Chaves, Hervás y Vázquez (2017)	Participaron 128 mujeres con diagnóstico de depresión mayor o distimia a través de DSM-IV-TR. Ambas intervenciones constaban de 10 sesiones semanales de 2 horas en formato grupal	Se centran en el componente hedónico del bienestar, técnicas de mejora de las emociones positivas, saborear y regular las emociones positivas, actitudes de aceptación y ejercicios de gratitud y optimismo, relaciones positivas, enseñar bondad y autocompasión y el uso de las fortalezas de carácter.	Cada sesión de los programas tenía la misma estructura (es decir, una revisión del trabajo de la sesión anterior, una introducción al tema del día, una presentación de los objetivos de la sesión, una breve discusión entre los participantes, ejercicios en la sesión)., un resumen de las ideas clave y una tarea).

3	Torrelles, Mora, Blasco y Berenguer (2016)	Programa de intervención basado en mentoría personalizada. Se aplicó a 480 estudiantes de último año de la facultad de educación, psicología y trabajo social.	Se centra en el conocimiento personal, visión de metas, emociones positivas, lenguaje proactivo, conocimiento y dominio del yo, fortalezas de carácter, inteligencia emocional, relaciones positivas, escucha activa y organización, liderazgo, planificación y engagement, hábitos saludables y bienestar	No se especifican las técnicas a emplear
4	Marrero, Carballeira, Martín, Mejías y Hernández (2016)	Intervención positiva con componentes de TCC. Participaron 48 estudiantes universitarios de entre 22 a 25 años. Diseño cuasiexperimental pre post con asignación no aleatorizada. Consistió en 12 sesiones semanales de 90 minutos	Se centra en desarrollar felicidad, conciencia de sí mismo, autoestima y autoaceptación, manejo de vida, identificar creencias irracionales, desarrollo de optimismo, empatía y perdón, expresión emocional, gratitud, habilidades de comunicación, toma de decisiones e ingredientes para la felicidad.	Identificar, reconocer y recordar momentos placenteros, generar pensamientos positivos, identificar y modificar creencias irracionales. Escribir una carta de gratitud. Recordar e identificar herramientas de comunicación empleadas y conflictos personales.
5	Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010)	Programa de uso abierto para encaminar propuestas de intervenciones en el ambiente educativo con base en la Psicología Positiva	Se centra en el desarrollo de fortalezas personales como la sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia. Además, retoma el trabajo conjunto entre familiar y centros educativos	Técnicas cognitivas, de relajación y Mindfulness
6	Pintado y Castillo (2017)	Diseño preexperimental, sin grupo control. Asignación no aleatoria Participaron 16 universitarios con edad promedio de 20 años. Se realizaron 8 sesiones grupales semanales	Se centra en desarrollar fortalezas de carácter, gratitud, atención a momentos positivos, atención plena, optimismo, esperanza y habilidades sociales	Ejercicios aplicables durante la vida cotidiana, como autorreflexión y atención

7	Lima y Straffon (2018). Intervención Cognitivo- conductual con componentes de Psicología positiva para desarrollar fortalezas de carácter en niños escolarizado s	Diseño cuasi experimental pre post con grupo control Participaron 32 niños de nivel primaria con edades de 10 a 11 años Se realizaron 10 sesiones	Se centra en el desarrollo de fortalezas de carácter, regulación emocional, modificación del pensamiento, gratitud, y atención plena	Los temas y actividades se dieron mediante ejercicios lúdicos
---	--	--	--	--

Ahora mediante el análisis hecho a las intervenciones basadas en Psicología Positiva, se puede reconocer que los temas que se abordan se centran en el desarrollo de fortalezas de carácter, el cultivo de emociones positivas como optimismo, gratitud, esperanza, empatía, compasión y perdón, asimismo, el cultivo de relaciones positivas bajo estrategias de comunicación asertiva y habilidades sociales. Finalmente, la regulación emocional se trabaja principalmente a través de la práctica de atención plena, buscando que los participantes se centren en el aquí y el ahora. A nivel metodológico se reconocen diseños con al menos un grupo control y otro experimental, con una duración promedio de 9 a 12 sesiones. Con esto entonces se reconoce como necesario que componentes de Psicología Positiva dirigidos a la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo están basado en el reconocimiento y expresión de emociones positivas, práctica de atención plena y actividades que fomenten la creación de vínculos positivos que nutran a las personas en aspectos emocionales y conductuales.

### **Funciones ejecutivas y regulación emocional**

Se reconoce la presencia de habilidades cognitivas sustentadas en un marco neuropsicológico que se consideran como indispensables para el entendimiento de qué puede estar influyendo en la adecuada o no adquisición de destrezas cognitivas, emocionales y conductuales, donde además se puede pensar como una herramienta que favorezca precisamente este desarrollo de destrezas

Las *funciones ejecutivas* se han definido como un conjunto de procesos cognitivos de carácter superior los cuales facilitan la adaptación del sujeto a situaciones nuevas o complejas (Andrés, et al., 2016). Es así como estas habilidades están implicadas en la generación, supervisión regulación, ejecución y reajuste de comportamiento adecuados para alcanzar objetivos, especialmente aquellos que requieren un abordaje novedoso y creativo (Verdejo-García & Bechara, 2010).

Estas tareas que tiene que ver con la capacidad de regular, planear y supervisar los procesos psicológicos más complejos del humano están principalmente enmarcadas en las estructuras de los lóbulos frontales, los cuales se representan como el *centro ejecutivo del cerebro* (Flores, 2006; Flores, et al., 2014).

Anatómicamente hablando los lóbulos frontales son las estructuras de más reciente desarrollo y evolución, ubicados en las zonas más anteriores de la corteza cerebral, se sitúan delante de la cisura central y encima de la cisura lateral. Estas estructuras se dividen en tres regiones: orbital, medial y dorsolateral (Flores, 2006).

### ***Neurodesarrollo de la corteza prefrontal (CPF).***

Los cambios del sistema nervioso y desarrollo cognitivo, al igual que todo el organismo, se ven influenciados por la maduración, la cual se entiende como el conjunto de cambios dirigidos por procesos genéticos de acuerdo con tiempos específicos, fundamentales para generar condiciones necesarias para un adecuado desarrollo cognitivo (Tirapu-Ustárruz, et al., 2011). Dentro de los procesos madurativos se reconocen la *proliferación* (incremento del número de células), *arborización dendrítica* (nacimiento y crecimiento de dendritas), *mielinización* (recubrimiento de axones de las neuronas con mielina), *apoptosis* y *poda neuronal*. Los primeros tres procesos mencionados se refieren a un proceso de maduración progresivo y los últimos dos se reconocen como procesos regresivos (Yépez, et al., 2020

Dentro de las condiciones óptimas para el adecuado desarrollo cognitivo se habla de la apariencia mielinizada de los lóbulos frontales, la cual se da entre los 8 y 12 meses este proceso no se completa hasta la tercera década de vida, asimismo se da un aumento en la sustancia blanca de los 4 a los 13 años y un incremento del volumen de la sustancia gris frontal que alcanza su nivel máximo en el principio de la adolescencia. Otro aspecto por considerar es la poda sináptica la cual tiene función el eliminar las conexiones sinápticas funcionales que no se repiten en el niño, dicho proceso se repite de los 5 a los 16 años generando así un decremento de la densidad neuronal (Flores, et al., 2014; Yépez, et al., 2020).

Si bien estos son algunos cambios que se dan en la CPF que permiten la aparición de un adecuado desarrollo de las funciones ejecutivas, este proceso biológico no tiene una garantía ya que la cantidad y calidad de experiencias de aprendizaje que se proporcionan en el ambientales también juegan un papel relevante (Flores, Ostrosky & Lozano, 2014).

Referente a las áreas que componen la corteza prefrontal Flores y colaboradores (2014) describen lo siguiente:

- La **corteza prefrontal** dorsolateral se divide funcionalmente en dorsolateral y anterior, y a su vez, estas se dividen en superior, inferior y polo frontal. Proceso de planeación, memoria de trabajo, fluidez (diseño y verbal), solución de problemas complejos, flexibilidad mental, generación de hipótesis, estrategias de trabajo, seriación y secuenciación que son considerados como funciones ejecutivas se encuentran relacionados con la porción dorsal. Ahora, respecto a la porción anterior se relacionan con procesos como la metacognición, cognición social y la conciencia *autonoética* o autoconocimiento, lo cual permite integrar las experiencias emocionales y cognitivas de los individuos.
- La **corteza orbitofrontal** se relaciona principalmente con el sistema límbico, se reconoce que su función es la del procesamiento y regulación de

emociones y estados afectivos, así como la regulación y el control de conducta, también se involucra con la detección de cambios en las condiciones ambientales de riesgo o beneficio para el sujeto, favoreciendo el ajuste de patrones de comportamiento y toma de decisiones en relación con cambios que ocurren espontáneamente en el ambiente.

- La **corteza frontomedial** participa en los procesos de inhibición, en la detección y solución de conflictos y en la regulación y esfuerzo atencional, en la regulación de la agresión y de los estados motivacionales. Así mismo, la porción inferior se relaciona con el control autonómico, las respuestas viscerales, las reacciones motoras y los cambios de conductancia de la piel ante estímulos afectivos, la porción superior se relaciona con los procesos cognitivos, finalmente las porciones anteriores de la corteza frontomedial se involucran en los procesos de mentalización (teoría de la mente).

Esta serie de características del funcionamiento ejecutiva hace que se hipotetice su relevancia a la hora de referir el sustento en la regulación emocional, por ejemplo, se habla de la relación que existe entre el proceso de respuesta emocional y el control de atención, la inhibición del comportamiento toma de decisiones y otros procesos cognitivos de corte superior (Rueda & Paz-Alonso, 2013).

Lo anterior da pie a entender que las funciones ejecutivas no son un proceso unitario sino un constructo psicológico que incluye un conjunto de habilidades que controlan y regulan otras habilidades y conductas, habilidades más básicas como la atención, memoria y aspectos motores. El desarrollo de las funciones ejecutivas permite a los individuos el poder organizar, integrar y manipular la información adquirida, lo cual le permite crear, anticipar y abstraer, esto a su vez da pie que se pueda conseguir una meta a largo plazo, regular emociones, en los distintos entornos, como puede ser el social, en el cual es necesario, para una buena adaptación social, el poder anticipar el estado de ánimo o pensamiento de los sujetos del entorno más cercano, con esto no se quiere decir que se esté adivinando

el pensamiento, sino más bien, que mediante una comprensión desarrollada se puedan hacer juicios basados en los estados afectivos (Ardila & Ostrosky, 2012).

González (2015) clasifica las funciones ejecutivas de la siguiente manera:

- **Atención sostenida:** Se refiere a la capacidad de un individuo de que, en un tiempo definido, este pueda mantener la atención en una situación en específico.
- **Autorregulación:** Se refiere a la capacidad del individuo de dirigir y controlar de manera apropiada las emociones propias
- **Control metacognitivo:** Es la capacidad de poder monitorear, regular y ajustar el propio proceso cognitivo
- **Flexibilidad mental:** Refiere a la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, mediante el cambio del patrón de respuestas y tarea, derivado de la detección de un resultado equívoco, se inhibe el patrón de respuesta erróneo y se pone en marcha otro que resulte más efectivo.
- **Fluidez:** Es la capacidad de generar una respuesta inmediata ante cierto momento en particular.
- **Inhibición:** Se elimina una respuesta dominante poco adecuada y se cambia por alguna otra.
- **Memoria de trabajo:** Se refiere a la capacidad para conservar y usar información previamente obtenida, mientras se realiza una acción o proceso cognitivo en un periodo de tiempo relativamente corto.
- **Mentalización:** Es la capacidad del individuo de anticipar los pensamientos o sentimientos de otras personas en ciertas situaciones.
- **Planeación:** Es la capacidad que se tiene para lograr una meta, mediante una integración, secuenciación y desarrollo de pasos.
- **Procesamiento riesgo-beneficio:** Se determina el riesgo o beneficio de una elección mediante la detección y anticipación.

Ardila y Ostrosky (2012) en concordancia con Diamond y Lee (2011) mencionan que el adecuado desarrollo de funciones ejecutivas puede pronosticar un adecuado funcionamiento de la persona en su entorno, además de que estas

pueden ser estimuladas a partir de actividades físicas y cognitivas, además de que estrategias dirigidas al entrenamiento emocional y social puede ser efectivo para el funcionamiento ejecutivo.

Flores y colaboradores (2014) menciona que hay una serie de aspectos que se pueden considerar al mencionar un desarrollo adecuado de las funciones ejecutivas, sin embargo, factores como el nivel escolar, actividad escolar, estilos parentales, nivel socioeconómico, cultura, nivel educativo de los padres pueden influenciar el desarrollo de estas funciones para el adecuado o inadecuado desempeño. A continuación, se muestran aquellas actividades reflejas del buen desarrollo ejecutivo:

- Fluidez verbal-semántica incrementada
- Mejor capacidad de retención, procesamiento y manipulación de la información que permite el realizar esquemas mentales que sirvan para comprender tareas o problemas e identificar posibles alternativas de solución.
- Mejoras en el empleo de estrategias de planeación secuencial
- Aumento de la capacidad de abstracción y categorización
- Mejor reconocimiento de riesgos
- Adecuado control inhibitorio que posibilita la transición de conductas impulsivas y emocionales a un proceso comportamental más complejo, eficiente y abstracto.

Dentro de las funciones ejecutivas que parecieran tener mayor relación con la adecuada regulación emocional, se encuentran la memoria de trabajo (MT), la flexibilidad cognitiva (CI) y la inhibición (CI). Se muestra que al poder instruir a las personas en el cambio de perspectiva ante un evento con valencia desagradable este puede volverse menos desagradable, niños con adecuada MT muestran facilidad para realizar este cambio de perspectiva, la FC adecuadamente desarrollada puede permitir que los participantes puedan identificar y seleccionar de entre diferentes reinterpretaciones las más apropiadas a la situación, finalmente la CI en un adecuado desarrollo permite la supresión de comportamiento impulsivos o

emocionales dando el espacio para generar alternativas comportamentales (Andrés, et al., 2016).

Röthlisberger y colaboradores (2011) implementaron una intervención centrada en componentes básicos de funciones ejecutivas como: memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva. El grupo de intervención estuvo conformado por 135 niños de 5 y 6 años escolarizados. Los resultados muestran una mejoría en funciones ejecutivas de memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva, no obstante, se reconoce una mejoría menor en control inhibitorio. Los autores concluyen que los resultados son consistentes con otros estudios en cuanto a que se muestra una mejora por la intervención, no obstante, no se observa generalización de los beneficios a otras funciones.

Abbing y colaboradores llevaron a cabo un estudio donde emplearon arteterapia para la reducción de ansiedad, asimismo, se exploró la regulación al estrés y el funcionamiento ejecutivo como mecanismos neurocognitivos subyacentes. Los elementos evaluados fueron frecuencia cardíaca, variabilidad de la frecuencia cardíaca, comportamiento diario y aspectos de desempeño cognitivo del funcionamiento cognitivo. Los resultados muestran efectividad de la arteterapia para una mayor variabilidad de la frecuencia cardíaca y mejora en aspectos de función ejecutiva como: control de emociones, memoria de trabajo, planificación, organización y monitorización de tareas. Se reconoce que hay una disminución en el nivel de ansiedad el cual se asocia con mejoras en el funcionamiento ejecutivo reportado en el autoinforme. Los autores concluyen que existe una mejora en la Variabilidad de la Frecuencia Cardíaca en reposo y en los aspectos del funcionamiento ejecutivo, donde este último se asocia con la reducción de la ansiedad a través de arteterapia.

Chen y colaboradores (2016) llevaron a cabo un estudio el cual tenía como objetivo determinar los efectos de una intervención de actividad física para mejorar funciones ejecutivas, así como explorar el potencial para el control autónomo cardíaco. La muestra estuvo conformada por 50 adolescentes con obesidad

asignados aleatoriamente en grupo experimental y grupo control. Las variables evaluadas fueron la aptitud física, estado de obesidad, funciones ejecutivas y Variabilidad de la Función Cardíaca. Los resultados muestran una mejora en el rendimiento de funciones ejecutivas como son memoria de trabajo y control inhibitorio, además de que este cambio puede considerarse estable en personas con obesidad a razón del programa de activación física. Los autores concluyen que los hallazgos pueden sugerir que una intervención de 3 meses enfocada en actividad física mejora las funciones ejecutivas y mantiene esta mejora en adolescentes con obesidad

En una revisión realizada por Romero-López y colaboradores (2017) se encontró que programas escolares como el *Tools Of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (Bodrova & Leong, 2007), *Montessori* (Lillard & Else-Quest, 2006) y el *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS, Riggs, et al., 2011) presentan mejoras en las funciones ejecutivas de aquellos escolares a los cuales se les aplica en función de los controles, las habilidades que se mencionan con cambios significativos son los de control inhibitorio y flexibilidad cognitiva. Los programas comparten categorías como el autocontrol, reconocimiento, manejo de sentimientos y resolución de problemas interpersonales. Los niños con mayor control inhibitorio presentaron menos internalización y externalización de problemas de comportamiento. Asimismo, se ha encontrado la efectividad de programas computarizados para la mejora en la memoria de trabajo, donde la duración es de 5 sesiones semanales a lo largo de 5 semanas con entrenamiento de 30-40 minutos por sesión. Finalmente, se habla de cómo el entrenamiento de FE a través de actividad física como artes marciales o yoga permite una mejora en el desarrollo cognitivo, que se manifiesta en habilidades como planificación, flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo y control inhibitorio.

Se reconoce que para abordar un fenómeno como la violencia en el noviazgo es necesario la implementación de estrategias que puedan atender las necesidades que se enmarcaron en el primer capítulo como son; el reconocimiento de comportamientos violentos o agresivos, las creencias sobre la violencia y el

romanticismo, el control de impulsos y modificación de estrategias inadecuadas de afrontamiento ante el conflicto o el malestar tanto con la pareja como emocional. Partiendo de esto es claro que el modelo cognitivo conductual ofrece un vasto conjunto de herramientas que permiten la identificación y modificación de creencias, emociones y pensamientos que pueden ser nocivos para el desarrollo en pareja de los adolescentes. Dentro de estas estrategias se pueden identificar la psicoeducación, la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en habilidades sociales y resolución de problemas. Asimismo, se menciona la implementación de componentes correspondientes a la Psicología Positiva que brinden modelos de interacción centrados en cualidades y experiencias agradables que permiten el desarrollo de emociones y relaciones positivas, como puede ser el optimismo, la gratitud, el orgullo, la empatía, la amabilidad, entre otras. Finalmente, cada una de estas estrategias pueden verse bien en el papel, sin embargo, es necesario pensar en un sustento más rígido de la regulación emocional y la expresión violenta en la pareja, de ahí la necesidad de incluir a las funciones ejecutivas, entendidas a grandes rasgos como las capacidades cognitivas necesarias para controlar y regular la propia conducta que de no tener un adecuado desarrollo no se puede esperar un adecuado entendimiento para la regulación emocional y comprensión e inhibición de conductas violentas en el noviazgo.

## MÉTODO GENERAL

### Justificación

Actualmente se ha dejado de lado que una *buena relación* es aquella que no tiene ningún tipo de problema o conflicto, es más, se reconoce que el conflicto es parte natural del crecimiento y maduración de una pareja, sin embargo, realmente llama la atención que exista una contradicción tal al respecto de la presencia de violencia en el noviazgo, pues donde debería haber una fuente mayoritaria de emociones positivas, seguridad y estabilidad emocional se encuentra violencia. De manera general, se reconoce que son las mujeres quienes sufren de mayores actos de violencia en la pareja y su cotidianidad, sin embargo, esto se desprende de un análisis adelantado al fenómeno de la violencia en el noviazgo, con esto, se refiere a que el entendimiento que se le da, parte del conocimiento que se tiene de la violencia que se ejerce en la familia formal, no obstante, es necesario separar ambas situaciones y generar estrategias que vean a la violencia en el noviazgo como un precedente de la violencia marital y no como una variante, entendiendo que existe una invisibilidad, bidireccionalidad y normalización por parte de los adolescentes, que los coloca como incapaces de reconocer que están siendo violentados o bien, que están siendo actores de tal comportamiento. Con base en lo anterior, se remarca la necesidad de educar a los involucrados en el reconocimiento y entendimiento de la violencia como agente protector de su aparición y mantenimiento, donde además se les enseñe a reconocer y expresar el malestar emocional que pudieran estar presentando el cual puede influir en el establecimiento de relaciones o comportamiento poco saludables para sí mismo y los otros. Así mismo, se plantea la integración del conocimiento ofrecido por las funciones ejecutivas como variable para el adecuado entendimiento y desarrollo de la regulación emocional como agente protector para reducir la probabilidad de aparición de violencia en el noviazgo.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuál es la efectividad de una intervención cognitivo conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo?

### **Objetivo general**

Demostrar la efectividad de una intervención cognitivo-conductual para regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo.

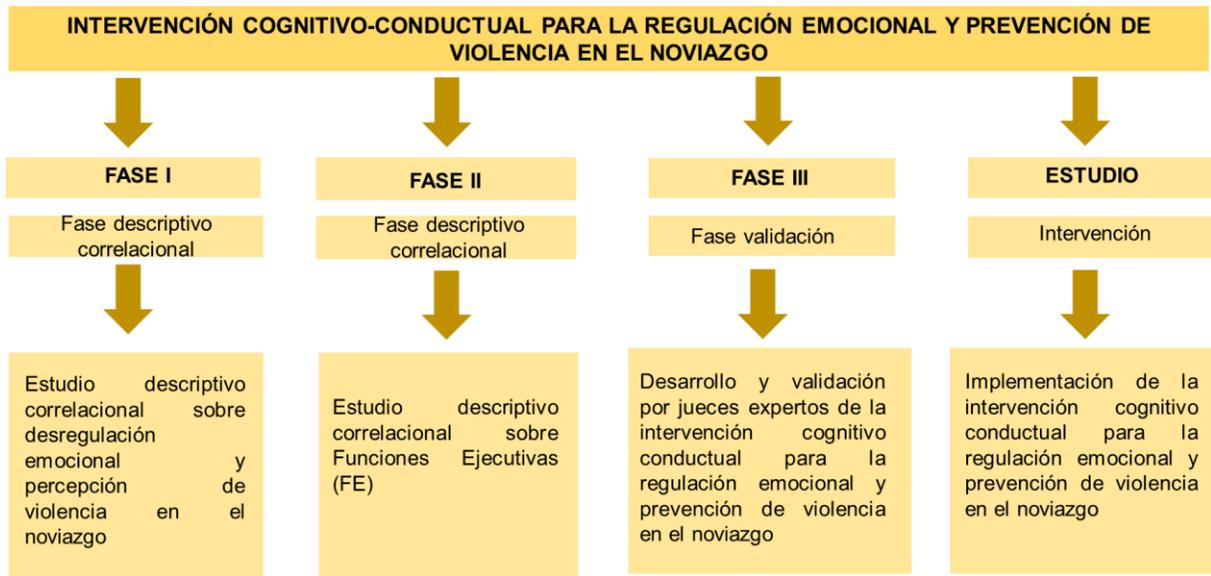
### **Objetivos específicos**

1. Conocer los niveles de desregulación emocional y la percepción sobre la violencia en el noviazgo en adolescentes.
2. Conocer el perfil de funciones ejecutivas en adolescentes.
3. Describir la relación entre desregulación emocional y la percepción sobre violencia en el noviazgo y funciones ejecutivas en adolescentes.
4. Desarrollar y validar por jueces expertos una intervención cognitivo-conductual para regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo.
5. Describir el efecto una intervención cognitivo-conductual para regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo en adolescentes.

Para lograr esto, la investigación está conformada por dos fases y un estudio (Ver figura 15).

**Figura 15.**

*Esquema general de la investigación.*



## **MÉTODO FASE I: DESCRIPTIVO CORRELACIONAL**

### **Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los niveles de regulación emocional y la percepción de violencia en el noviazgo en adolescentes de primer a tercer año de una escuela secundaria de Mixquiahuala de Juárez, Hgo?

### **Objetivo General**

Conocer los niveles de regulación emocional y la percepción de violencia en el noviazgo en adolescentes de primer a tercer año de una escuela secundaria de Mixquiahuala de Juárez, Hgo.

### **Objetivos específicos**

1. Describir los niveles de dificultades en la regulación emocional de los adolescentes
2. Describir el perfil de personalidad de los adolescentes.
3. Describir los niveles de percepción de violencia en el noviazgo en los adolescentes.
4. Identificar si existe relación entre los niveles de dificultades en la regulación emocional, personalidad y los niveles percepción de violencia en el noviazgo.

### **Tipo de diseño y estudio**

Esta primera fase es de corte cuantitativo con un diseño no experimental, transversal, con alcance descriptivo-correlacional

### **Variables**

A continuación, se describen las variables utilizadas en el estudio (Ver tabla 18).

**Tabla 18.**

*Descripción de variables de la Fase I*

<b>Variables</b>	<b>Descripción conceptual</b>	<b>Descripción operacional</b>
Regulación emocional	Se define como el proceso mediante el cual los individuos influyen en las emociones que ellos mismos y otras personas experimentan, cuando las experimentan, como las experimentan, y cómo las expresan (Gross & Thompson, 2007).	Resultados obtenidos en la batería de pruebas diseñada para el estudio: Puntuación obtenida en el inventario de dificultades en la regulación emocional (DERS-E) y el Inventario de 5 factores de la personalidad (FFPI-C)
Violencia en el noviazgo	Patrón de actos repetidos que abusan, de manera física, sexual o verbal, de un miembro de una pareja sin vínculo marital. Esta pareja puede ser heterosexual u homosexual, y una o ambas personas tienen entre 13 y 20 años (Levy, 1998).	Cuestionario de Creencias y Actitudes sobre la violencia en el noviazgo.

**Hipótesis**

H1. Existe una relación estadísticamente significativa entre los niveles de dificultades en la regulación emocional, personalidad y los niveles percepción de violencia en el noviazgo.

H0. No existe una relación estadísticamente significativa entre los niveles de dificultades en la regulación emocional, personalidad y los niveles percepción de violencia en el noviazgo

**Participantes**

**Población**

Estudiantes adolescentes de educación básica superior de primer a tercer año, inscritos a una escuela secundaria de Mixquiahuala de Juárez, Hgo.

## **Muestra**

La muestra se conformó por 137 estudiantes de primer a tercer año de una escuela secundaria de Mixquiahuala de Juárez, Hgo. de los cuales 43 fueron varones y 94 mujeres.

## **Tipo de muestreo**

Probabilístico aleatorio simple

## **Criterios de inclusión**

- Estudiantes pertenecientes a la Escuela Secundaria “Prof. David Noble”, inscritos en los programas académicos de primer, segundo o tercer grado.
- Que hayan firmado el consentimiento informado por parte de los tutores y el asentimiento por parte de los alumnos.
- Que se hayan contestado las pruebas en su totalidad
- Que tengan visión normal o corregida.
- Que no tengan algún padecimiento visual.
- Que no padezcan trastornos psiquiátricos o neurológicos.

## **Criterios de exclusión**

- No pertenecer a la Escuela Secundaria “Prof. David Noble”, no estar inscrito al programa académico de primer, segundo o tercer grado.
- No tener consentimiento o asentimiento informado. No haber completado las pruebas en su totalidad.
- Que no tengan visión normal o corregida
- Que tengan algún padecimiento visual
- Que padezcan algún trastorno psiquiátrico o neurológico

## **Criterios de eliminación**

- No terminar alguno de los instrumentos
- No contestar alguno de los instrumentos

- Contestar incorrectamente los instrumentos
- Que se detecte alguna problemática visual
- Que se detecte algún padecimientos psiquiátrico o neurológico

## Instrumentos

A continuación, se muestran los instrumentos con los que se medirán a los y las adolescentes en el estudio (Ver tabla 19).

**Tabla 19.**

*Descripción de los instrumentos de la Fase I*

Instrumento	Características
Escala Dificultades en la Regulación Emocional (DERS–E) Marín-Tejeda (2012).	Validado en adolescentes mexicanos por Marín-Tejeda (2012). Consta de 24 ítems divididos en cuatro factores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• No aceptación de la respuesta emocional con Alpha de Cronbach de .85</li> <li>• Conductas dirigidas a metas con Alpha de Cronbach de .79</li> <li>• Falta de conciencia emocional con Alpha de Cronbach de .71</li> <li>• Falta de claridad emocional con Alpha de Cronbach de .68.</li> </ul>
Inventario de 5 Factores de la Personalidad para Niños (FFPI-C) (McGhee, Ehrier, & Buckhalt, 2018)	Se compone de 75 reactivos para conformar cinco subescalas para medir los cinco componentes (McGhee, Ehler & Buckhalt, 2019), estandarizado para población mexicana. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amabilidad, con una Omega Total de McDonald de .71.</li> <li>• Extraversión, con una Omega Total de McDonald de .60.</li> <li>• Apertura a la experiencia, con una Omega Total de McDonald de .73.</li> <li>• Escrupulosidad, con una Omega Total de McDonald de .85.</li> <li>• Regulación emocional, con una Omega Total de McDonald de .77.</li> </ul>
Cuestionario de Creencias y Actitudes sobre la Violencia en el noviazgo	Global, con una Omega Total de McDonald de .91. Cuestionario de elaboración propia con base en el elaborado por Pick y colaboradores (2010). Consta de 33 reactivos divididos en cuatro dimensiones; “violencia en situaciones cotidianas” “Actitud hacia la violencia” “Mitos sobre la violencia en pareja” y Formas saludables de expresar el amor” “

## **Procedimiento fase I**

Previo a la evaluación, se realizó el contacto con la institución educativa, a través del personal docente y directivo se solicitó la autorización y firma del consentimiento y asentimiento informado de los padres de familia o tutores de los participantes y de los alumnos. Se procedió a la aplicación grupal de los instrumentos de manera digital con el apoyo en la herramienta Formularios de Google. Una vez obtenidas todas las respuestas de los participantes se procedió con el análisis de los datos.

## **Análisis propuesto**

Los datos obtenidos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS versión 22. Se realizaron análisis descriptivos y de frecuencias para generar un panorama de la población objetivo. Asimismo, mediante la prueba de *Kolmogorov-Smirfov* se determinaron si los datos recolectados cumplían con una distribución normal y con base en eso se empleó la prueba paramétrica *Coefficiente de Pearson* para conocer la relación entre variables.

## **Consideraciones éticas**

La presente investigación tomó en cuenta lo establecido en la Declaración de Helsinki, el “Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud” y el código ético del Psicólogo con el fin de cumplir con las recomendaciones éticas y legales necesarias para su ejecución. Con base en el artículo 13 del Capítulo I, se respetará el derecho a la dignidad de las participantes, así como la protección de sus derechos y bienestar, podrán abandonar el estudio en el momento que ellas consideren pertinente o necesario, y se fomentará el respeto, así como la no discriminación. A los participantes se les proporcionará un formato de consentimiento informado en el que se especificarán las condiciones de su participación en la investigación, los riesgos y beneficios a los que se les exponen, tal y como lo estipulan los Capítulos 1 (artículo 14), 20 y 21. También se tendrá en cuenta la confidencialidad (Capítulo I artículo 16), ya que se resguardará

la información personal o cualquier dato que posibilite la identificación de los participantes. Se debe enfatizar que el presente estudio está fundamentado en evidencias científicas, el nivel de riesgo es mínimo (Artículo 14, Capítulo IV). El protocolo fue sometido al Comité de Ética del Instituto de Ciencias de la Salud para su aprobación.

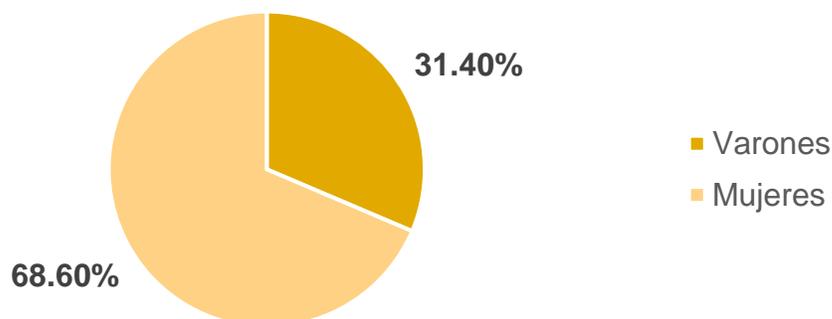
## RESULTADOS FASE I

### Datos descriptivos de la población.

Se contó con la participación de 137 adolescentes escolarizados de nivel secundaria o básica con edades de entre 11 y 14 catorce años, con una media de 12.83 años y una desviación estándar (DE) de uno punto uno (1.1). En la población evaluada se contó con una participación mayor de mujeres con 94 participantes y 43 hombres (Ver figura 16).

### Figura 16.

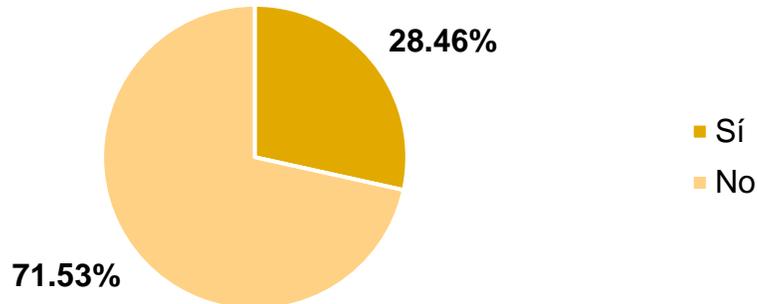
*Participación por sexo de los adolescentes.*



Al momento de la evaluación el 28.5% de los adolescentes reportan haber tenido alguna vez una relación de noviazgo, y a su vez de ese grupo, sólo el 33.33 menciona mantenerse a la fecha en una relación (Ver figura 17).

**Figura 17.**

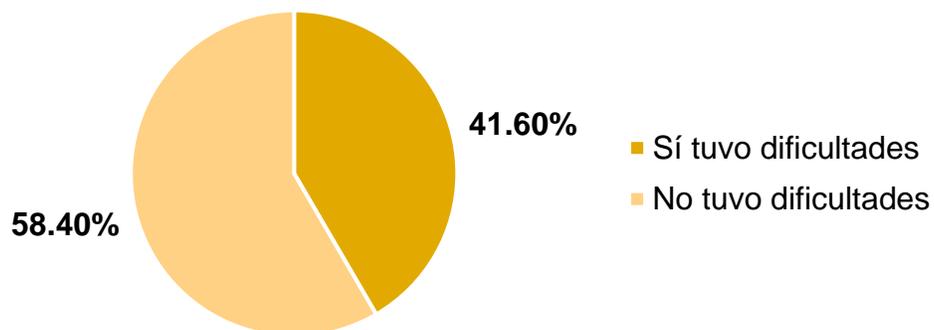
*Porcentaje de participantes que han tenido una relación de noviazgo.*



Durante esta primera parte de la evaluación se les preguntó a los adolescentes si reconocían dificultades en su relación de noviazgo o para relacionarse románticamente con alguien a razón de la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 o Covid-19 (Ver figura 3). Las respuestas para ambos casos se asocian principalmente a dificultades sobre la comunicación y convivencia tanto con su pareja, o con otras personas. Asimismo, se reconocieron algunos casos que expresaban haber generado problemas para socializar con otras personas (Ver figura 18).

**Figura 18.**

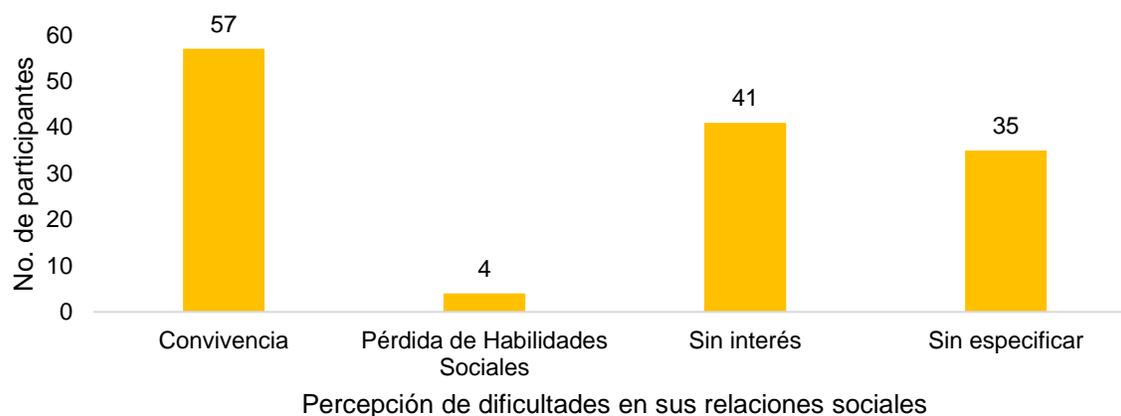
*Porcentajes de participantes que reportan dificultades en sus relaciones.*



Aquellos participantes que respondieron que no tuvieron dificultades expresaban principalmente desinterés por entablar alguna relación romántica, y aunque si bien existen los medios tecnológicos estos no parecen suficientes. Asimismo, algunos participantes no especificaron por qué sí tenían dificultades o por qué no (Ver figura 19).

**Figura 19.**

*Razones de percepción y no-percepción de dificultades en sus relaciones sociales.*



Al preguntarles a los participantes qué es para ellos la violencia en el noviazgo (VN) el 28.03% de las respuestas se relacionó con la *violencia física*; relacionados con golpes y el uso de la fuerza, el 14.95% referían conceptos asociados con la violencia psicológica; como humillaciones y denigraciones, el 9.81% se relacionaban con maltratos sin especificar la índole de estos, el 9.34% mencionaba la violencia verbal, esto haciendo énfasis en los insultos y gritos. Asimismo, el 8.87% de los participantes reconocían la violencia a través de actitudes de control; haciendo hincapié en situaciones de tener que realizar cosas que no se desean, exigir un modo de vestir y con quien podía o no salir. Otros conceptos asociados fueron la falta de respeto, actitudes tóxicas, de control, falta de respeto, peleas, abusos, agresiones, falta de comunicación, amenazas, celos e infidelidades. Finalmente, cabe mencionar que sólo el 3.27% de las respuestas hicieron referencia a la violencia sexual (Ver tabla 20)

**Tabla 20.**

*Porcentajes de los conceptos relacionados con la VN según los participantes.*

<b>No.</b>	<b>Conceptos relacionados</b>	<b>Porcentaje</b>
1	Violencia física	28.03%
2	Violencia psicológica	14.95%
3	Maltratos	9.81%
4	Violencia verbal	9.34%
5	Control	8.87%
6	Falta de respeto	5.14%
7	Sin especificar	5.14%
8	Tóxico	3.73%
9	Violencia sexual	3.27%
10	Peleas	2.33%
11	No sabe	1.86%
12	Abusos	1.86%
13	Agresiones	1.86%
14	Falta de comunicación	0.93%

También se les preguntó a los participantes si saben o conocen de alguien de su entorno que haya sufrido violencia en el noviazgo, el 74% de participantes expresaron no conocer a nadie que haya sufrido de VN o en la pareja, luego sólo

algunos reportaron haber conocido familiares como tías, tíos o primos que han sufrido violencia en su relación, en tercer lugar algunos participantes habían reconocido violencia en sus amigos y vecinos, en cuarto lugar la reconocían en sus padres, en sus hermanos, y finalmente algunos conocidos. Asimismo, sólo un participante reconoció haber experimentado violencia por sí mismo y en un compañero de escuela (Ver tabla 21).

**Tabla 21.**

*Esferas dónde el participante reconoce VN o en la pareja*

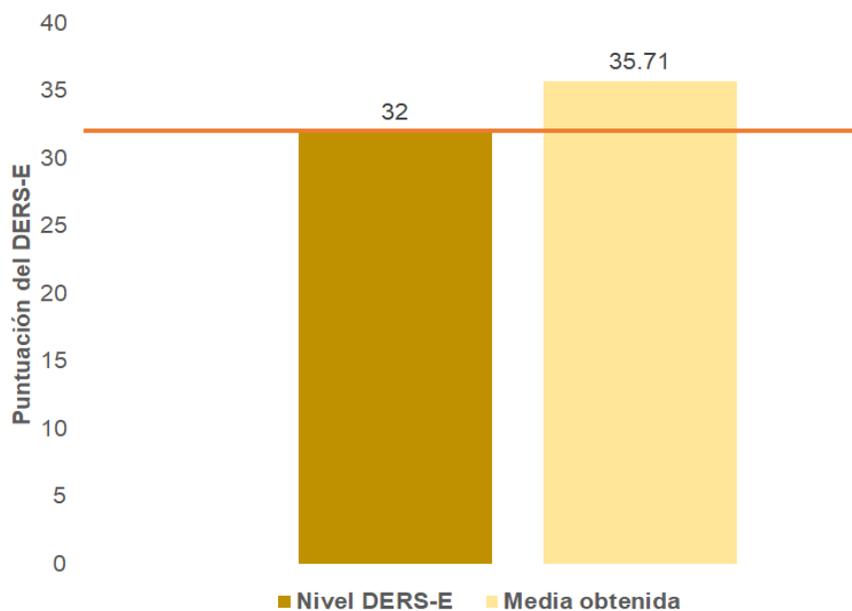
<b>Esferas del entorno del participante</b>	<b>No. de participantes</b>
No reconocen violencia	74.2%
Familiares (tíos y primos)	6.4%
Amigos	5%
Vecinos	5%
Padres	4.2%
Hermanos	2.1%
Conocidos	1.4%
Compañeros	0.7%
El o la participante	0.7%

## **Análisis descriptivos sobre las Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E).**

A partir de un puntaje de 32 se considera un *nivel alto* de dificultad para la regulación emocional, y los participantes obtuvieron una media de 35.71 con una DE= 18.24 como se observa en la figura 20.

**Figura 20.**

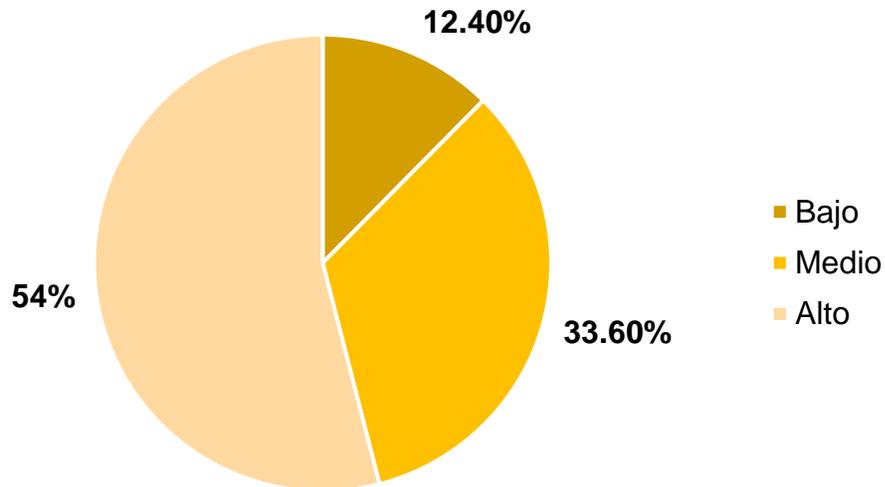
*Puntuación media obtenida en el instrumento para evaluar dificultades para la regulación emocional en la población.*



En cuanto a los niveles de Desregulación Emocional se encontró que el 54% de la población presentaba niveles altos, el 33.6% niveles medios o moderados y el 12.4% niveles bajos (Ver figura 21)

**Figura 21.**

*Niveles de dificultades para la regulación emocional obtenido por los participantes.*



Al realizar una tabla cruzada entre el sexo de los participantes y los niveles obtenidos en el DERS-E se encontró que en la población de mujeres la mayoría se encontraba en un nivel alto, en cambio en la población de hombres la mayoría se encontraba en un nivel moderado (Ver tabla 22).

**Tabla 22.**

*Niveles de dificultades para la regulación emocional por sexo.*

Nivel de DERS-E	Hombres	Mujeres
Bajo	12%	13%
Medio o moderado	46%	27%
Alto	42%	60%

También se realizó una tabla cruzada entre la edad de los participantes y los niveles obtenidos en el DERS-E, se encontró que los participantes con edades de 12 y 14

años mostraban niveles altos de dificultades en regulación emocional (Ver Tabla 23).

**Tabla 23.**

*Niveles de dificultades para la regulación emocional por edad.*

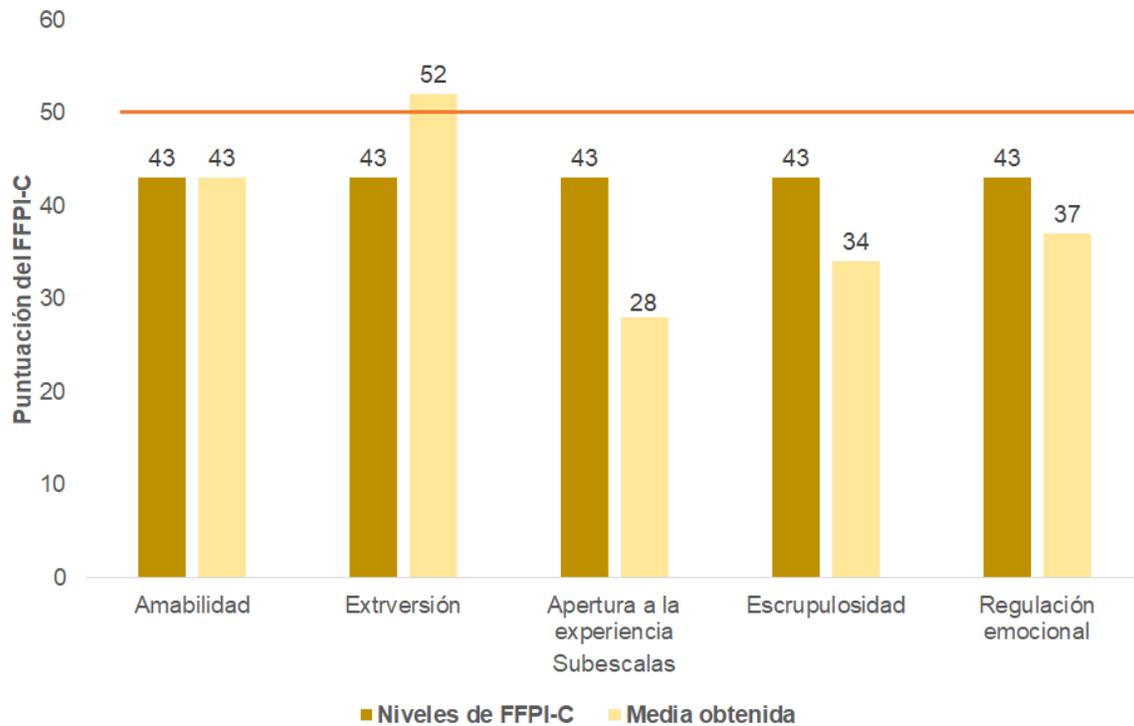
<b>Nivel de DERSE-E</b>	<b>11 años</b>	<b>12 años</b>	<b>13 años</b>	<b>14 años</b>
Bajo	12.5%	14.6%	10%	12%
Medio	<b>50%</b>	35.4%	<b>80%</b>	23%
Alto	37.5%	<b>50%</b>	10%	<b>65%</b>

**Análisis descriptivos sobre el Inventario de 5 Factores de la Personalidad para Niños (FFPI-C).**

Respecto a los factores de personalidad se puede observar que la población obtuvo medias inferiores al promedio en tres de las cinco escalas, las cuales corresponden a *Apertura a la Experiencia*, *Escrupulosidad* y *Regulación Emocional*. En la escala de *Amabilidad* se obtuvo un nivel promedio por la mínima y la escala de *Extraversión* es la única que obtuvo un puntaje promedio de forma clara (Ver figura 22).

**Figura 22.**

*Medias obtenidas por la población en las escalas de personalidad.*



Haciendo un cruce de tablas se puede observar que el 60.6% de la población se encuentra en un *nivel promedio* en la escala de *Amabilidad*, así como el 59.1% en la escala de *Extraversión*. Respecto a la escala de *Apertura a la Experiencia* el 67.9% de la población se encuentra en un *nivel muy bajo*, en la escala de *Escrupulosidad* el 42.3% se encuentra en un *nivel bajo*, así como la escala de *Regulación Emocional* en la cual el 37.2% se encuentra en el mismo nivel (Ver tabla 24).

**Tabla 24.***Porcentajes por niveles de rasgo en las escalas de personalidad.*

Niveles del FFPI-C	Amabilidad	Extraversión	Apertura a la experiencia	Escrupulosidad	Regulación emocional
Muy alto	0%	2.9%	0%	0%	.7%
Alto	.7%	24.1%	.7%	.7%	5.5%
Promedio	<b>60.6%</b>	<b>81 (59.1%)</b>	5.8%	16.8%	26.3%
Bajo	32.1%	13.1%	25.5%	<b>42.3%</b>	<b>37.2%</b>
Muy bajo	6.6%	.7%	<b>67.9%</b>	40.1%	30.7%

Al hacer un cruce de tablas por niveles en las escalas de personalidad y sexo se encontró que la mayoría de los hombres y mujeres se encontraban en un nivel promedio de la escala de Amabilidad (Ver tabla 25).

**Tabla 25.***Porcentaje de participantes por nivel de rasgo de Amabilidad por sexo*

Niveles de Amabilidad	Hombres	Mujeres
Muy alto	0 %	0
Alto	0 %	1%
Promedio	<b>70%</b>	<b>56%</b>
Bajo	28%	34%
Muy bajo	2%	8.5%

En la escala de Extraversión la mayoría de los hombres obtuvo un nivel promedio y de las mujeres obtuvieron un puntaje alto (Ver tabla 26).

**Tabla 26.***Porcentaje de participantes por nivel de rasgo de Extraversión por sexo*

<b>Niveles de Extraversión</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
Muy alto	2.3%	3.1%
Alto	23%	25.2%
Promedio	<b>65%</b>	<b>55.7%</b>
Bajo	9.3%	14.7%
Muy bajo	0%	1%

En la escala de Apertura a la Experiencia la mayoría de las mujeres se colocó en un nivel muy bajo y los hombres presentaron mayoría tanto en el nivel muy bajo y bajo (Ver tabla 27).

**Tabla 27.***Porcentaje de participantes por nivel de rasgo de Apertura a la Experiencia por sexo.*

<b>Niveles de Apertura a la Experiencia</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
Muy alto	0	0
Alto	0	1%
Promedio	12%	3%
Bajo	<b>44%</b>	17%
Muy bajo	<b>44%</b>	<b>78%</b>

En la escala de Escrupulosidad la mayoría de las mujeres se colocó en un nivel muy bajo y la mayoría de los hombres en un nivel bajo (Ver tabla 28).

**Tabla 28.**

*Porcentaje de participantes por nivel de rasgo de Escrupulosidad por sexo.*

<b>Niveles de Escrupulosidad</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
Muy alto	0	0
Alto	2%	0
Promedio	19%	16%
Bajo	<b>56%</b>	36%
Muy bajo	23%	<b>47%</b>

Finalmente, en la escala de Regulación Emocional la mayoría de los hombres se colocó en un nivel muy bajo y en el caso de las mujeres, la mayoría se encuentra en un nivel bajo (Ver tabla 29).

**Tabla 29.**

*Porcentaje de participantes por nivel de rasgo de Regulación Emocional por sexo.*

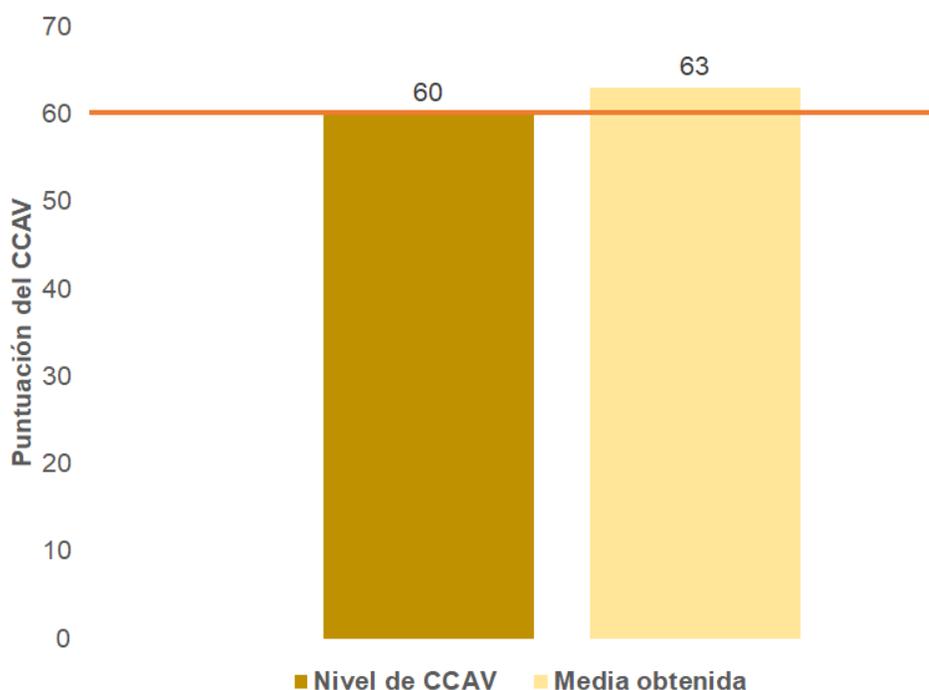
<b>Niveles de Regulación emocional</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
Muy alto	2.3%	0%
Alto	0%	7.4%
Promedio	14%	31.5%
Bajo	32.5%	<b>39%</b>
Muy bajo	<b>51%</b>	21%

## **Análisis descriptivos sobre el Cuestionario sobre Conocimientos y Actitudes hacia la Violencia (CCAV).**

En el Cuestionario sobre Conocimientos y Actitudes hacia la Violencia (CCAV) se encontró una media de 63.53 con una desviación estándar de 12.07, rebasando el nivel promedio (Ver figura 23).

**Figura 23.**

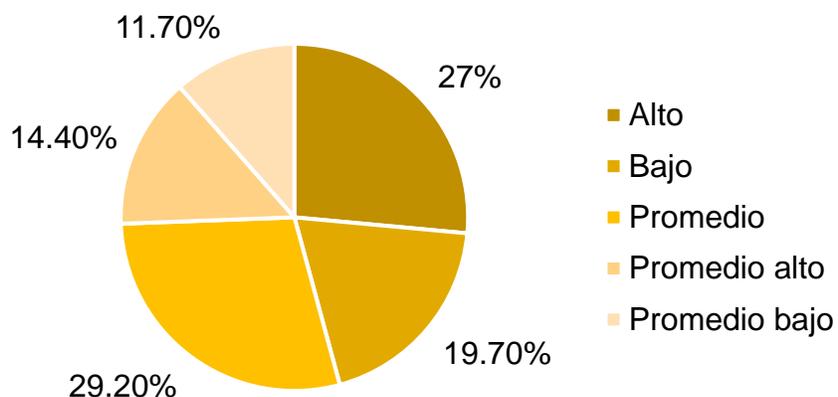
*Media obtenida en el CCAV por la población.*



Referente a los niveles obtenidos en el CCAV se puede observar que el mayor porcentaje con un 29.20% se encuentra en un nivel promedio, siguiéndole el nivel alto con un 27% y en tercera posición se encuentra el nivel bajo con un 19.70% (Ver figura 24).

**Figura 24.**

*Niveles de actitudes hacia la violencia obtenidos en el CCAV por la población.*



Al realizar un cruce de tablas entre los niveles obtenidos y el sexo de participantes se encontró que en el grupo de los hombres la mayoría se colocaba en un nivel alto y en el grupo de las mujeres la mayoría se encontraba en un nivel promedio (Ver tabla 30).

**Tabla 30.**

*Niveles de actitudes hacia la violencia obtenidos en el CCAV por sexo.*

Niveles del CCAV	Hombres	Mujeres
Alto	<b>37%</b>	22%
Promedio alto	12%	13%
Promedio	28%	<b>29%</b>
Promedio bajo	7%	14%
Bajo	16%	21%

Nuevamente, en un cruce de tablas entre los niveles obtenidos en el CCAV y la edad de los participantes se encontró que en el grupo de 11 años se habían obtenidos mayormente niveles promedio, por la mínima, así mismo en el grupo de 12 años se encontró una prevalencia mayor en el nivel alto, para los 13 años el nivel alto también fue el de mayor prevalencia por la mínima, finalmente en el grupo de 14 años la mayoría de estos se encontró en un nivel promedio (Ver tabla 31).

**Tabla 31.**

*Niveles de actitudes hacia la violencia obtenidos en el CCAV por edad.*

Niveles del CCAV	Edad			
	11	12	13	14 57
Alto	25%	29%	31.25	24.5%
Promedio alto	6.25%	10.4%	19%	14%
Promedio	31.25%	27%	25%	31%
Promedio bajo	6.25%	17%	5.25	10.5%
Bajo	31.25%	17%	19%	19%

### Pruebas de asociación de Pearson

Mediante la prueba estadística de *Kolmogorov-Smirnov* se determinó que los datos cumplen con una distribución normal, por lo cual se procedió a realizar algunas asociaciones utilizando la prueba estadística Coeficiente de correlación de Pearson. Al momento de realizar el análisis no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre el puntaje total obtenido en el Inventario de Dificultades para la Regulación Emocional (DERS-E) y el Cuestionario sobre Conocimientos y Actitudes hacia la Violencia (CCAV), asimismo tampoco se encontraron asociaciones entre el puntaje total de los instrumentos y las subescalas del otro. No obstante, sí se encontró una relación positiva y

estadísticamente significativa entre el factor *Claridad* del DERS-E y la subescala de *Actitudes hacia la Violencia* del CCAV (Ver tabla 32).

**Tabla 32.**

*Correlación entre el factor Claridad (DERS-E) y la subescala de Actitudes hacia la Violencia (CCAV).*

		<b>Actitudes hacia la violencia</b>
<b>Factor Claridad</b>	Correlación de Pearson	<b>.210*</b>
	Sig. (bilateral)	.018

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Al analizar la relación entre las subescalas del FFPI\_C y la puntuación total del DERS-E se encontró una relación positiva, baja y estadísticamente significativa entre la puntuación total del DERS-E y la subescala Extraversión del FFPI-C. También se encontraron relaciones moderadas, positivas y estadísticamente significativas entre el puntaje total del DERS-E y las subescalas de Regulación Emocional y Escrupulosidad (Ver tabla 33).

**Tabla 33.**

*Correlaciones entre el puntaje total del DERS-E y subescalas del FFPI-C.*

		<b>Amabilidad</b>	<b>Apertura a la Exp.</b>	<b>Extraversión</b>	<b>Regulación emocional</b>	<b>Escrupulosidad</b>
<b>Puntuación total del DERS-E</b>	Correlación de Pearson	.061	.092	<b>.169*</b>	<b>.646**</b>	<b>.315**</b>
	Sig. (bilateral)	.481	.287	.048	.000	.000

\*\*. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Se realizó otro análisis de asociaciones entre las subescalas del FFPI-C y las subescalas del DERS-E. Se encontró una asociación baja, positiva y estadísticamente significativa entre la subescala de Extraversión y el factor de Conciencia. Otras asociaciones moderadas se dieron entre la subescala de Regulación Emocional y los cuatro factores del DERS-E. Asimismo, la subescala de Escrupulosidad tuvo relaciones bajas y moderadas con todos los factores del DERS-E (Ver tabla 34)

**Tabla 34.**

*Correlaciones entre las subescalas del FFPI-C y las subescalas del DERS-E.*

<b>Subescalas</b>	<b>No aceptación de la exp emocional</b>	<b>Conductas hacia Metas</b>	<b>Conciencia de la exp emocional</b>	<b>Claridad de la exp emocional</b>
<b>Extraversión</b>				
Correlación de Pearson	.141	.067	<b>.179*</b>	.166
Sig. (bilateral)	.101	.437	.036	.053
<b>Regulación emocional</b>				
Correlación de Pearson	<b>.629**</b>	<b>.498**</b>	<b>.318**</b>	<b>.482**</b>
Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000
<b>Escrupulosidad</b>				
Correlación de Pearson	<b>.260**</b>	<b>.329**</b>	<b>.168*</b>	<b>.188*</b>
Sig. (bilateral)	.002	.000	.049	.028

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Al correlacionar el puntaje total del CCAV y las subescalas del FFPI-C solamente se encontró una relación baja, negativa y estadísticamente significativa en el puntaje total y la subescala de Amabilidad (Ver tabla 35).

**Tabla 35.**

*Correlaciones entre el puntaje total del CCAV y las subescalas del FFPI-C.*

		Amabilidad	Apertura a la Exp.	Extraversión	Regulación emocional	Escrupulosidad
<b>Puntuación total del CCAV</b>	Correlación de Pearson	<b>-.206*</b>	-.088	-.068	-.022	.063
	Sig. (bilateral)	.015	.308	.431	.799	.462

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

También se buscaron las relaciones entre las subescalas del CCAV y las subescalas del FFPI-C. Se encontró una asociación baja, negativa y estadísticamente significativa entre la subescala de Actitudes hacia la Violencia y la subescala de Apertura a la Experiencia, además de que la misma subescala del CCAV se relaciona de manera baja, positiva y estadísticamente significativa con la subescala de Regulación Emocional (Ver tabla 36).

**Tabla 36.**

*Correlación entre la subescala de Actitudes hacia la Violencia (CCAV) y las subescalas del FFPI-C.*

---

		<b>Amabilidad</b>	<b>Apertura a la exp.</b>	<b>Extraversión</b>	<b>Regulación emocional</b>	<b>Escrupulosidad</b>
<b>Actitudes hacia la violencia</b>	Correlación de Pearson	-.129	<b>-.172*</b>	.095	<b>.174*</b>	.010
	Sig. (bilateral)	.134	.045	.270	.042	.911

---

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

## MÉTODO FASE II: DESCRIPTIVO CORRELACIONAL

### Pregunta de investigación

¿Cuál es el perfil de Funciones Ejecutivas de adolescentes de tercer año de una escuela secundaria de Mixquiahuala de Juárez, Hgo?

### Objetivo General

Describir el perfil de Funciones Ejecutivas de adolescentes de tercer año de una escuela secundaria de Mixquiahuala de Juárez, Hgo

### Objetivos específicos

1. Describir el desempeño en memoria de trabajo de los adolescentes.
2. Describir el desempeño en flexibilidad cognitiva de los adolescentes.
3. Describir el desempeño en el control inhibitorio de los adolescentes.
4. Identificar si existe relación entre los niveles de dificultades en la regulación emocional, personalidad, funciones ejecutivas y los niveles percepción de violencia en el noviazgo.

### Tipo de diseño y estudio

Esta fase fue de corte cuantitativo con un diseño no experimental, transversal, con alcance descriptivo-correlacional

### Variables

A continuación, se presentan las variables de la Fase II (Ver tabla 37).

#### Tabla 37.

*Descripción de variables de la Fase II.*

Variables	Descripción conceptual	Descripción operacional
Regulación emocional	Se define como el proceso mediante el cual los individuos influyen en las emociones que ellos mismos y otras personas experimentan, cuando las experimentan, como las experimentan,	Resultados obtenidos en la batería de pruebas diseñada para el estudio: Puntuación obtenida en el inventario de dificultades en la regulación emocional (DERS-E) y el Inventario

<b>Variables</b>	<b>Descripción conceptual</b>	<b>Descripción operacional</b>
	y cómo las expresan (Gross & Thompson, 2007).	de 5 factores de la personalidad (FFPI-C)
Funciones ejecutivas	Relacionadas principalmente con todas aquellas tareas involucradas con la planeación, regulación y control de los procesos psicológicos; permiten la coordinación y selección de múltiples procesos y de las diversas opciones de conducta y estrategias con que cuenta el humano; organizan las conductas basadas en motivaciones e intereses, hacia la obtención de metas que solo se pueden conseguir por medio de procedimientos o reglas (Flores & Ostrosky-Solís, 2008)	Puntuación obtenida en la Bateria Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas BANFE-2
Violencia en el noviazgo	Patrón de actos repetidos que abusan, de manera física, sexual o verbal, de un miembro de una pareja sin vínculo marital. Esta pareja puede ser heterosexual u homosexual, y una o ambas personas tienen entre 13 y 20 años (Levy, 1998).	Cuestionario de Creencias y Actitudes sobre la violencia en el noviazgo.

## **Participantes**

### **Población**

Estudiantes pertenecientes a la Escuela Secundaria “Prof. David Noble”, inscritos en el tercer grado del turno matutino de Mixquiahuala de Juárez, Hgo.

### **Muestra**

La muestra se conformó por 15 estudiantes pertenecientes a la Escuela Secundaria “Prof. David Noble”, inscritos en el tercer grado del turno matutino de Mixquiahuala de Juárez, Hgo. de los cuales 6 fueron varones y 9 mujeres.

### **Tipo de muestreo**

No probabilístico, por conveniencia

### **Criterios de inclusión**

- Estudiantes pertenecientes a la Escuela Secundaria “Prof. David Noble”, inscritos en los programas académicos de tercer grado.
- Que hayan firmado el consentimiento informado por parte de los tutores y el asentimiento por parte de los alumnos.
- Que se hayan contestado las pruebas en su totalidad
- Que tengan visión normal o corregida.
- Que no tengan algún padecimiento visual.
- Que no padezcan trastornos psiquiátricos o neurológicos.

### **Criterios de exclusión**

- No pertenecer a la Escuela Secundaria “Prof. David Noble”, no estar inscrito al programa académico de tercer grado.
- No tener consentimiento o asentimiento informado. No haber completado las pruebas en su totalidad.
- Que no tengan visión normal o corregida
- Que tengan algún padecimiento visual
- Que padezcan algún trastorno psiquiátrico o neurológico

### **Instrumentos**

A continuación, se muestran los instrumentos con los que se medirán a los y las adolescentes en el estudio (Ver tabla 38).

#### **Tabla 38.**

*Descripción de los instrumentos de la Fase II.*

<b>Instrumento</b>	<b>Características</b>
Escala Dificultades en la Regulación Emocional (DERS–E) Marín-Tejeda (2012).	Validado en adolescentes mexicanos por Marín-Tejeda (2012). Consta de 24 ítems divididos en cuatro factores: <ul style="list-style-type: none"><li>● No aceptación de la respuesta emocional con Alpha de Cronbach de .85</li><li>● Conductas dirigidas a metas con Alpha de Cronbach de .79</li><li>● Falta de conciencia emocional con Alpha de Cronbach de .71</li></ul>

Instrumento	Características
Inventario de 5 Factores de la Personalidad para Niños (FFPI-C) (McGhee, Ehrier, & Buckhalt, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Falta de claridad emocional con Alpha de Cronbach de .68.</li> </ul> <p>Se compone de 75 reactivos para conformar cinco subescalas para medir los cinco componentes (McGhee, Ehrlér &amp; Buckhalt, 2019), estandarizado para población mexicana.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Amabilidad, con una Omega Total de McDonald de .71.</li> <li>● Extraversión, con una Omega Total de McDonald de .60.</li> <li>● Apertura a la experiencia, con una Omega Total de McDonald de .73.</li> <li>● Escrupulosidad, con una Omega Total de McDonald de .85.</li> <li>● Regulación emocional, con una Omega Total de McDonald de .77.</li> </ul> <p>Global, con una Omega Total de McDonald de .91.</p>
Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas BANFE-2 (Flores, Ostrosky & Lozano, 2014).	<p>Batería seleccionada por su validez neuropsicológica, a través de un procedimiento de validez convergente y clínica propuesto para la neuropsicología. Esta batería fue integrada para la población mexicana. La concordancia entre aplicadores es de .80 (Flores, Ostrosky &amp; Lozano, 2014).</p> <p>Se aplicaron las pruebas que evalúan principalmente las funciones de memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Laberintos:</b> Permite evaluar la capacidad de anticipar de forma sistemática la conducta visoespacial.</li> <li>- <b>Señalamiento autodirigido:</b> Evalúa la capacidad de utilizar la memoria de trabajo visoespacial para señalar una serie de figuras.</li> <li>- <b>Clasificación de cartas:</b> Evalúa la capacidad para generar una hipótesis de clasificación y sobre todo de cambiar de manera flexible el criterio de <b>clasificación</b>.</li> <li>- <b>Efecto Stroop.</b> Evalúa la capacidad del sujeto para inhibir una respuesta automática y seleccionar una respuesta con base en un criterio arbitrario.</li> </ul>
Cuestionario de Creencias y Actitudes sobre la Violencia en el noviazgo	<p>Cuestionario de elaboración propia con base en el elaborado por Pick y colaboradores (2010). Consta de 33 reactivos divididos en cuatro dimensiones; "violencia en situaciones cotidianas" "Actitud hacia la violencia" "Mitos sobre la violencia en pareja" y "Formas saludables de expresar el amor"</p>

## Procedimiento fase II

Posteriormente a la evaluación, se realizó un análisis de aquellos estudiantes que presentaran mayor puntaje en desregulación emocional y percepción de

violencia en el noviazgo. Una vez seleccionados los participantes se procedió a evaluar a los participantes en las instalaciones de la institución en un área asignada por la escuela. Una vez terminada la evaluación se procedió con el análisis de los datos.

### **Análisis propuesto**

Los datos obtenidos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS versión 22. Se realizaron análisis descriptivos y de frecuencias para generar un panorama de la población objetivo. Asimismo, se empleó la prueba no paramétrica *Coeficiente de Spearman* para conocer la relación entre variables.

### **Consideraciones éticas**

La presente investigación tomará en cuenta lo establecido en la Declaración de Helsinki, el “Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud” y el código ético del Psicólogo con el fin de cumplir con las recomendaciones éticas y legales necesarias para su ejecución. Con base en el artículo 13 del Capítulo I, se respetará el derecho a la dignidad de las participantes, así como la protección de sus derechos y bienestar, podrán abandonar el estudio en el momento que ellas consideren pertinente o necesario, y se fomentará el respeto, así como la no discriminación.

A los participantes se les proporcionará un formato de consentimiento informado en el que se especificarán las condiciones de su participación en la investigación, los riesgos y beneficios a los que se les exponen, tal y como lo estipulan los Capítulos 1 (artículo 14), 20 y 21. También se tendrá en cuenta la confidencialidad (Capítulo I artículo 16), ya que se resguardará la información personal o cualquier dato que posibilite la identificación de las participantes. Se debe enfatizar que el presente estudio está fundamentado en evidencias científicas, el nivel de riesgo es mínimo (Artículo 14, Capítulo IV). El protocolo fue sometido al Comité de Ética del Instituto de Ciencias de la Salud para su aprobación.

## RESULTADOS FASE II

Para la evaluación de Funciones Ejecutivas se contó con la participación de 15 estudiantes de tercer año de nivel secundaria o básica superior con una edad de 14 años de los cuales 6 fueron varones y 9 mujeres. Se aplicaron las subpruebas de *laberintos*, *señalamiento autodirigido*, *stroop* y *clasificación de cartas* integradas en la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE-2). A continuación, se mencionan los resultados descriptivos.

En la subprueba de *laberintos* la población obtuvo media de 0.67 errores de atravesar y 2.42 errores de planeación lo que refiere a una ejecución adecuada, en cuanto al tiempo empleado para terminar la prueba la media obtenida fue de 39.17 segundos lo que muestra un tiempo de ejecución medianamente deficiente (Ver tabla 39).

**Tabla 39.**

*Puntuaciones de medias obtenidas en la subprueba de laberintos.*

	<b>Subpruebas</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Puntuación codificada</b>
<b>Laberintos</b>	Atravesar	0.67	1.37	5
	Planeación (sin salida)	2.42	2.06	4
	Tiempo (segundos)	39.17	26.33	2

Respecto a la subprueba de *señalamiento autodirigido* la media de aciertos obtenidos por la población es de 20.33 que implica una ejecución adecuada, respecto a los errores de perseveración la media fue de 4.5 que representa una ejecución normal. Finalmente, en cuanto al tiempo empleado para resolver la prueba fue de 119.08 segundos que implica un tiempo de ejecución normal (Ver tabla 40).

**Tabla 40.***Puntuaciones de medias obtenidas en la subprueba de señalamiento autodirigido.*

	<b>Subprueba</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Puntuación codificada</b>
<b>Señalamiento autodirigido</b>	Aciertos	20.33	2.49	-
	Perseveraciones	4.50	2.57	3
	Tiempo (segundos)	119.08	60.90	3

En la subprueba de clasificación de cartas la media de aciertos obtenidos por los participantes fue de 36.33 que implica una ejecución normal, la media de perseverancias es de 4.50 y de perseverancias diferidas es de 4.75 lo que implica una adecuada ejecución. Finalmente, la media de tiempo empleada es de 351.83 segundos que habla de un tiempo de ejecución normal (Ver tabla 41).

**Tabla 41.***Puntuaciones de medias obtenidas en la subprueba de clasificación de cartas.*

	<b>Subprueba</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Puntuación codificada</b>
<b>Clasificación de cartas (Wisconsin)</b>	Aciertos	36.33	9.43	-
	Perseveraciones	4.50	2.46	4
	Perseveraciones diferidas	4.75	2.86	5
	Tiempo (segundos)	351.83	88.66	3

Finalmente, en las pruebas *Stroop A* y *Stroop B* la media de aciertos obtenidos fue de 81.92 y 81.83 respectivamente, lo cual muestra una ejecución adecuada. Referente al tiempo empleado para resolver la prueba en la forma A, la media fue de 94.08 segundo que implica una ejecución en tiempo normal, sin embargo, en la forma B la media fue de 93.50 lo que muestra una ejecución del

tiempo medianamente deficiente. Asimismo, en los errores tipo stroop la forma A obtuvo una media de 0.92 errores y la forma B una media de 2.17 errores, lo cual implica una ejecución normal en la forma A y una ejecución medianamente deficiente en la forma B (Ver tabla 42).

**Tabla 42.**

*Puntuaciones de las medias obtenidas en las subpruebas de Stroop.*

Subpruebas		Media	Desviación estándar	Puntuación codificada
<b>Stroop A</b>	Aciertos	81.92	1.44	-
	Tiempo (segundos)	94.08	17.03	3
	Error tipo Stroop	0.92	0.90	3
	Aciertos	81.83	3.48	-
<b>Stroop B</b>	Tiempo (segundos)	93.50	17.58	2
	Error tipo Stroop	2.17	3.48	2

De manera general se puede observar un desempeño normal en las tareas de la batería de funciones ejecutivas (Ver tabla 43)

**Tabla 43.**

*Puntuaciones medias de ejecución en las subpruebas de BANFE-2.*

Subpruebas	Puntuación codificada
Laberintos	3.6
Señalamiento autodirigido	3
Clasificación de cartas (Wisconsin)	4
Stroop A	3
Stroop B	2

### Resultados de asociación de las subpruebas de BANFE-2 con los instrumentos psicométricos

Se encontraron relaciones moderadas y estadísticamente significativas entre la puntuación total del inventario de desregulación emocional entre los aciertos de la forma A *Stroop* y errores no *Stroop* forma A, donde esta última presenta una dirección negativa (Ver tabla 44).

**Tabla 44.**

*Relación entre las tareas del BANFE-2 y puntuación total del DERSE-E*

		<b>Aciertos Stroop A</b>	<b>Errores No-Stroop A</b>
<b>Puntuación total DERSE-E</b>	Correlación de Pearson	<b>.642*</b>	<b>-.761**</b>
	Sig. (bilateral)	.024	.004

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0.01(bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0.05(bilateral).

Posteriormente se hizo un análisis de relaciones entre las subescalas del DERSE-E y las subpruebas del BANFE-2. En esta parte del análisis solo se encontraron relaciones en dos de los cuatro factores del instrumento que fueron la subescala de No aceptación y Conciencia. Se encontró una relación moderada, negativa y estadísticamente significativa entre el factor No aceptación y las perseverancias del juego de clasificación de cartas (Wisconsin) (Ver tabla 45).

**Tabla 45.***Relación entre las tareas del BANFE-2 y el factor de No aceptación del DERSE-E.*

		<b>Perseveraciones (Wisconsin)</b>
<b>No aceptación</b>	Correlación de Pearson	<b>-.645*</b>
	Sig. (bilateral)	.024

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05(bilateral).

Por el otro lado, el análisis de relación entre las tareas del BANFE-2 y el factor de Conciencia emocional del DERS-E encontró una relación moderada, positiva y estadísticamente significativa con los aciertos del Stroop forma A (Ver tabla 46).

**Tabla 46.***Relación entre las tareas del BANFE-2 y el factor de Conciencia emocional del DERSE-E.*

		<b>Aciertos Stroop A</b>
<b>Conciencia</b>	Correlación de Pearson	<b>.681*</b>
	Sig. (bilateral)	.015

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05(bilateral).

Luego, al hacer un análisis entre las tareas del BANFE-2 y la puntuación total del Cuestionario sobre creencias hacia la violencia (CCVA) no se encontraron relaciones estadísticamente significativas. Sin embargo, al hacerlo por factores del cuestionario sí se encontraron asociaciones. Se encontró una relación moderada, positiva y significativa entre el factor de violencia en situaciones cotidianas y el tiempo empleado en laberintos, asimismo este factor se relaciona de manera moderada, negativa y significativa con el tiempo de ejecución en la tarea de señalamiento autodirigido (Ver tabla 47).

**Tabla 47.**

*Relación entre las tareas del BANFE-2 y el factor de Violencia en situaciones cotidianas del CCVA.*

		<b>Tiempo laberintos</b>	<b>Tiempo señalamiento autodirigido</b>
<b>Violencia en Situaciones Cotidianas</b>	Correlación de Pearson	<b>.666*</b>	<b>-.628*</b>
	Sig. (bilateral)	.018	.029

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05(bilateral).

Al buscar si había relación entre el factor de Actitudes hacia la violencia y las subpruebas del BANFE-2 se encontró una relación moderada, positiva y significativa los errores en el juego de clasificación de cartas (Wisconsin), asimismo se relacionó de manera fuerte, negativa y significativa con los errores de mantenimiento (Ver tabla 48).

**Tabla 48.**

*Relación entre las tareas del BANFE-2 y el factor de Violencia en situaciones cotidianas del CCVA.*

		<b>Errores (Wisconsin)</b>	<b>Errores de Mantenimiento (Wisconsin)</b>
<b>Actitudes Hacia la Violencia</b>	Correlación de Pearson	<b>.688*</b>	<b>-.803**</b>
	Sig. (bilateral)	.013	.029

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0.01(bilateral).

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05(bilateral).

También se encontró una relación entre el factor de Mitos sobre la violencia en pareja y perseverancias diferidas del juego de clasificación de cartas (Wisconsin). La relación fue negativa, moderada y significativa (Ver tabla 49).

**Tabla 49.**

*Relación entre las tareas del BANFE-2 y el factor de Mitos de la violencia en pareja del CCVA.*

		<b>Perseveraciones diferidas (Wisconsin)</b>
<b>Mitos de la violencia en pareja</b>	Correlación de Pearson	<b>-.631*</b>
	Sig. (bilateral)	.028

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05(bilateral).

Finalmente, el último factor analizado fue el de expresión Saludable del Amor y se encontraron las siguientes asociaciones. Existe una relación moderada, negativa y significativa con la planeación de laberintos. Se halló una relación moderada, negativa y significativa con el tiempo de ejecución en laberintos. Hay una relación moderada, positiva y significativa con los aciertos Stroop forma A y finalmente una relación moderada, negativa y significativa con errores Stroop forma B (Ver tabla 50).

**Tabla 50.**

*Relación entre las tareas del BANFE-2 y el factor de Expresión Saludable del Amor del CCVA.*

		<b>Planeación (Laberintos)</b>	<b>Tiempo (Laberintos)</b>	<b>Aciertos Stroop A</b>	<b>Errores Stroop B</b>
<b>Expresión Saludable del Amor</b>	Correlación de Pearson	<b>.654*</b>	<b>-.789**</b>	<b>.643*</b>	<b>-.643*</b>
	Sig. (bilateral)	.021	.002	.024	.024

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0.01(bilateral).

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05(bilateral).

Por otro lado, se hizo otro análisis de relación entre las tareas del BANFE-2 y los rasgos de personalidad del Inventario Cinco factores de Personalidad. Se encontró relación estadísticamente significativa entre la subescala de Apertura a la Experiencia y los aciertos *Stroop* y errores *No-Stroop* forma B (Ver tabla 51).

**Tabla 51.**

*Relación entre las tareas del BANFE-2 y la subescala de Apertura de la Experiencia.*

		<b>Aciertos Stroop B</b>	<b>Errores No-Stroop B</b>
<b>Apertura de la Experiencia</b>	Correlación de Pearson	<b>.642*</b>	<b>.642*</b>
	Sig. (bilateral)	.024	.024

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05(bilateral).

También se encontró una relación estadísticamente significativa entre la subescala de Extraversión y Error tipo Stroop forma A (Ver tabla 52).

**Tabla 52.**

*Relación entre las tareas del BANFE-2 y la subescala de Extraversión.*

		<b>Error tipo Stroop A</b>
<b>Extraversión</b>	Correlación de Pearson	<b>.624*</b>
	Sig. (bilateral)	.024

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05(bilateral).

Asimismo, la subescala de Regulación Emocional se correlacionó significativamente con el tiempo de ejecución en el señalamiento autodirigido y del Stroop forma A y forma B (Ver tabla 53).

**Tabla 53.**

*Relación entre las tareas del BANFE-2 y la subescala de Regulación Emocional.*

		<b>Tiempo Señalamiento autodirigido</b>	<b>Tiempo Stroop A</b>	<b>Tiempo Stroop B</b>
<b>Regulación Emocional</b>	Correlación de Pearson	<b>.593*</b>	<b>.638*</b>	<b>.617*</b>
	Sig. (bilateral)	.042	.026	.033

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05(bilateral).

Finalmente se encontró relación estadísticamente significativa entre la subescala de escrupulosidad y las omisiones en el señalamiento autodirigido (Ver tabla 54).

**Tabla 54.**

*Relación entre las tareas del BANFE-2 y la subescala de Escrupulosidad.*

		<b>Omisiones en el señalamiento autodirigido</b>
<b>Escrupulosidad</b>	Correlación de Pearson	<b>-.578*</b>
	Sig. (bilateral)	.049

\*. La correlación es significativa en el nivel 0.05(bilateral).

Finalmente, en el perfil 1 se muestra lo mencionado anteriormente, en el cual se observa un desempeño *normal* en su totalidad en la tarea de señalamiento autodirigido, clasificación de cartas, STROOP forma A, y en algunos rubros de la prueba de laberintos, no obstante, se muestra un desempeño *leve moderado* en el STROOP forma B y en el tiempo de ejecución de la prueba de laberintos.

**BANFE BATERÍA NEUROPSICOLÓGICA DE FUNCIONES EJECUTIVAS Y LÓBULOS FRONTALES-2**

Julio César Flores Lázaro, Feggy Ostrosky Shejet, Asucena Lozano Gutiérrez

**Medias obtenidas en el perfil de funciones ejecutivas**

Puntuación normalizada	MEMORIA DE TRABAJO														FUNCIONES EJECUTIVAS														Puntuación normalizada						
	Señalamiento autodirigido Aciertos	Señalamiento autodirigido Perseveraciones	Señalamiento autodirigido Tiempo	Ordenamiento alfabético 1 # de ensayo	Ordenamiento alfabético 2 # de ensayo	Ordenamiento alfabético 3 # de ensayo	Resta 40-3 Aciertos	Resta 40-3 Tiempo	Resta 100-7 Aciertos	Resta 100-7 Tiempo	Suma consecutiva Aciertos	Suma consecutiva Tiempo	Memoria visoespacial Nivel máximo	Memoria visoespacial Perseveraciones	Memoria visoespacial Errores de orden	Laberintos Planeación	Laberintos Tiempo	Clasificación de cartas Aciertos	Clasificación de cartas Perseveraciones	Clasificación de cartas Perseveraciones diferidas	Clasificación de cartas Tiempo	Clasificación semántica Total de categorías	Clasificación semántica Promedio animales total	Clasificación semántica Puntuación total	Fluidez verbal Aciertos	Fluidez verbal Perseveraciones	Torre Hanoi 3 discos Total movimientos	Torre Hanoi 3 discos Tiempo		Torre Hanoi 4 discos Total movimientos	Torre Hanoi 4 discos Tiempo				
19												1-14				1-12	62-64				1-61	>11	>34	>32								19			
18												15-17				13-14	60-61				62-87	>12		32-33	31							18			
17					1							1-8				15-16	57-59				88-113	11	10	30-31	29-30							17			
16			1-2			1						9-21				17-18	55-56		0		114-139			29	27-28					1-2		16			
15			3-15									1-3				19-20	53-54	0	1		140-166	10	9	27-28	26			1-6	14-15	3-23		15			
14	25		16-29									4-14				21-22	51-52	1	2		167-192			25-26	24-25			7-12	16-18	24-43		14			
13	24	0	30-42	1	2	2						15-24				0	23-24	49-50	2	3		193-218	9	8	24	23		7	13-18	19-21	44-64		13		
12	23	1	43-55									25-34	14	64-77		36-39	4				219-244			22-23	21-22	0	8	19-23	22-24	65-84		12			
11	21-22	2	56-69									35-44		78-90	20	40-43		0	1	1	28-29	44-45	3	245-270	8	7	20-21	19-20	9	24-29	25-27	85-104	11		
10	3	3	70-82	3	3	13						45-55	13	91-104		44-46				30-31	42-43	6	271-296	7	6	19	18	10	30-35	28-30	105-125	10			
9	19	5	83-95									56-65		105-118		47-50	3	2	3	32-33	40-41	7	297-323			17-18	16-17	11	36-41	31-33	126-145	9			
8	17-18	5	96-109	2								66-75	12	119-132		51-53				34-35	38-39	5	8	34-349	6	5	15-16	14-15	12	42-47	34-37	146-166	8		
7	16		11	22								76-86	11	133-145		54-57			3	4	6-37	3	7	6	9	35	15		14	13	13-14	48-53	38-40	167-186	7
6	15	6	123-135		4							87-96		146-159		58-61	2			5	30	33-34		10	376-401	5	4	12-13	11-12	15	54-58	41-43	187-207	6	
5	13-14	7	136-149									97-106	10	160-173		62-64					40-41	31-32	7	11	402-427			10-11	10	1	16	59-64	44-46	208-227	5
4	12	8	150-162			5	10					107-116		174-187		65-68				4	6	42-43	29-30	8	12	428-453	4	3	9	8-9	17	65-70	47-49	228-248	4
3	11		163-175									117-127	9	188-200		69-71	1			7	44-45	27-28	9	13	454-480			7-8	6-7	18	71-76	50-52	249-269	3	
2	10	9	176-189	3	5							128-137	8	201-214		72-75				5	46-48	24-26		14	481-506	3	2	5-6	5	19	77-82	53-55	270-290	2	
1	0-9	>10	>190	4-5				0-8	>138	0-7	>215	0-19	>76		>1	>6	>8	>49	0-23	>10	>15	>507	0-2	0-1	0-4	0-4	>2	>20	>83	>56	>291		1		

Grado de alteración de las funciones cognitivas:



NORMAL ALTO



NORMAL



LEVE-MODERADO



SEVERO



Manual Moderno®

D.R. © 2014 por Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.  
Av. Sonora 206, Col. Hipódromo, 06100, México, D.F.

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria  
Editorial Mexicana, Reg. núm. 39

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema alguno o transmitida por otro medio—electrónico, mecánico, fotocopiador, etcétera—sin permiso por escrito de la Editorial

**PERFIL DE 14-15 AÑOS  
(continuación)**

Puntuación normalizada	ANTERIOR					ORBITOMEDIAL											Puntuación normalizada
	Clasificación semántica Total categorías abstractas	Refranes Tiempo	Refranes Aciertos	Metamemoria Errores negativos	Metamemoria Errores positivos	Stroop A Errores tipo stroop	Stroop A Tiempo	Stroop A Puntuación total	Stroop B Errores tipo stroop	Stroop B Tiempo	Stroop B Puntuación total	Laberintos Atravesar	Juego de cartas Porcentaje cartas de riesgo	Juego de cartas Puntuación total	Clasificación de cartas Errores de mantenimiento		
19	>10						1-41			1-36			0-1	>58		19	
18		1-8					42-46			37-40			2-5	55-57		18	
17	9	9-10	5				47-51			41-45			6-8	52-54		17	
16		11-28					52-56			46-50			9-12	49-51		16	
15	8	29-38			0		57-61	84		51-55			13-16	46-48		15	
14	7	39-48					62-65			56-59			17-19	43-45	●	14	
13		49-58	4	0	1	0	66-70			60-64		0	20-23	40-42		13	
12	6	59-68					71-75	83		65-69			24-26	37-39	1	12	
11		69-78		1			76-80			70-73	84		27-30	33-36		11	
10	5	79-88		2	2		81-85		0	74-78		●	31-33	30-32	2	10	
9	4	89-98	3			●	86-89			79-83			34-37	27-29		9	
8		99-108			3		91-94	●	1	84-88	83		38-40	24-26	3	8	
7	3	109-118		3			95-99	●		89-92			41-44	21-23		7	
6		119-128					100-104			95-97	●	2	45-47	18-20	4	6	
5	2	129-138		4	4	2	105-109	81		98-102			48-51	15-17		5	
4	1	139-148					110-113		●	103-107			52-54	11-14	5	4	
3		149-158		5	5		114-118			108-111		3	55-58	8-10		3	
2		159-168	2				119-123	80		112-116			59-61	5-7	6	2	
1	0	>169	0-1	>6	>6	>3	>124	0-79	>3	>117	0-81	>4	>62	0-4	>7	1	

Grado de alteración de las funciones cognitivas:



NORMAL ALTO



NORMAL



LEVE-MODERADO



SEVERO

## **MÉTODO FASE III: VALIDACIÓN POR JUECES**

### **Pregunta de investigación**

¿Cuál es la validez que tiene por jueces expertos una intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo?

### **Objetivo general**

Validar por jueces expertos una intervención cognitivo-conductual para regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo.

### **Objetivos específicos**

- Diseñar una propuesta de intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo.
- Elaborar materiales psicoeducativos y clínicos adecuados para los propósitos de la intervención.
- Someter a validación por jueces expertos las cartas descriptivas de la intervención cognitivo-conductual para regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo para determinar si cumple con los criterios éticos y los componentes necesarios para ser una intervención basada en evidencia.

### **Tipo de diseño y estudio**

La segunda fase es de corte cuantitativo con un diseño no experimental y transversal con un alcance descriptivo.

### **Variables**

A continuación, se describen las variables (Ver tabla 55).

**Tabla 55.**

*Descripción de las variables para la Fase III.*

<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
Intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo	Conjunto de técnicas grupales cognitivo-conductuales para el desarrollo de regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo	Técnicas seleccionadas específicamente para la intervención (Psicoeducación, reestructuración cognitiva, entrenamiento en habilidades sociales, técnicas de resolución de problemas y actividades para el desarrollo de funciones ejecutivas).
Validación por jueces (variable dependiente)	Opinión informada de personas con trayectorias en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este y que pueden dar información, evidencia juicios y valoraciones (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez).	Puntuación obtenida en el cuestionario de jueces expertos para la validación de la intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia de noviazgo.

## **Hipótesis**

Hipótesis de trabajo: Diseñar una intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo que cumpla con los criterios éticos y los componentes necesarios para ser una intervención basada en evidencia.

## **Participantes**

### **Muestra**

La muestra estará conformada por 15 expertos en la práctica clínica en el campo de la psicología cognitivo-conductual.

### **Tipo de muestreo.**

No probabilístico, por conveniencia

### **Criterios de inclusión**

- Aceptar participar en la validación por jueces expertos.
- Contar con práctica clínica en el campo de la psicología con enfoque cognitivo-conductual.

### **Criterios de exclusión**

- No aceptar participar en la validación por jueces expertos.
- No contar con práctica clínica en el campo de la psicología con enfoque cognitivo-conductual.

### **Criterios de eliminación**

- No terminar de contestar el Cuestionario de Jueces Expertos para la validación de la Intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo.

## **Instrumentos**

A continuación, se describen los instrumentos (Ver tabla 56).

### **Tabla 56.**

*Descripción del instrumento para la validación por jueces.*

<b>Instrumento</b>	<b>Descripción</b>
Cuestionario de Jueces Expertos para la Validación de la Intervención Cognitivo-Conductual para la Regulación Emocional y Prevención de Violencia en el Noviazgo.	Es una lista de criterios que evalúan las características de la intervención con el propósito de determinar si cumple con las normas éticas, los objetivos son los adecuados, así como las técnicas y los materiales son los apropiados para la población objetivo.

## **Procedimiento Fase III**

Se realizará una revisión teórica para identificar los componentes y técnicas cognitivo-conductuales y desarrollo de funciones ejecutivas que son adecuadas para la implementación en una intervención preventiva para el logro del estudio establecido en adolescentes de nivel secundaria de Hidalgo. Posteriormente, se diseñará la propuesta de intervención cognitivo conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo, la cual se piensa estructurar con un formato breve, el cual consiste en no mayor 12 sesiones. Finalmente, para la validación por

jueces expertos, se plantea una presentación PowerPoint donde se incluirán los objetivos y características de la intervención, como son las actividades, técnicas, procedimientos y resultados esperados. Una vez enviada la presentación se procederá al envío de un formulario digital, donde se incluirá un consentimiento informado, en el cual se explicará la finalidad de la validación, además de corroborar si el experto desea participar en la validación. Una vez el experto acepte colaborar en dicho proceso se le desplegará el *Cuestionario de Jueces Expertos para la validación de la intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo*. Una vez los jueces hayan respondido el cuestionario se analizarán los datos utilizando el paquete estadístico SPSS versión 22.

### **Análisis de datos propuesto**

Análisis estadísticos descriptivos de las respuestas de los jueces expertos en el Cuestionario de Jueces Expertos para la validación de la Intervención Cognitivo-Conductual para la regulación emocional y prevención de la violencia en el noviazgo utilizando el paquete estadístico SPSS versión 22. Se considera un 80% de acuerdo entre los jueces para la permanencia de los elementos en la intervención y un 60% para la modificación o eliminación de los elementos.

### **Consideraciones éticas**

La presente investigación tomará en cuenta lo establecido en la Declaración de Helsinki, el “Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud” y el código ético del Psicólogo con el fin de cumplir con las recomendaciones éticas y legales necesarias para su ejecución. Con base en el artículo 13 del Capítulo I, se respetará el derecho a la dignidad de las participantes, así como la protección de sus derechos y bienestar, podrán abandonar el estudio en el momento que ellas consideren pertinente o necesario, y se fomentará el respeto, así como la no discriminación.

A los participantes se les proporcionará un formato de consentimiento informado en el que se especificarán las condiciones de su participación en la investigación, los riesgos y beneficios a los que se les exponen, tal y como lo

estipulan los Capítulos 1 (artículo 14), 20 y 21. También se tendrá en cuenta la confidencialidad (Capítulo I artículo 16), ya que se resguardará la información personal o cualquier dato que posibilite la identificación de las participantes. Se debe enfatizar que el presente estudio está fundamentado en evidencias científicas, el nivel de riesgo es mínimo (Artículo 14, Capítulo IV).

Asimismo, se atenderán las recomendaciones y consideraciones dadas por el Comité de Ética del Instituto de Ciencias de la Salud.

## RESULTADOS FASE III

Con base en la revisión de la literatura y la validación por jueces expertos se obtuvo como resultado una intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo, con un total de nueve sesiones de intervención, de duración de 90 minutos aproximadamente y dos sesiones de evaluación pre y post (Ver figura 25).

**Figura 25.**

*Estructura general de la intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo.*



A continuación, se puede observar el objetivo de cada sesión, así como las técnicas propuestas para desarrollar el tema (Ver tabla 57).

**Tabla 57.**

*Esquema de objetivos y técnicas de la intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo.*

<b>No. De Sesión</b>	<b>Nombre de la sesión</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Técnicas para utilizar</b>
Pre	“Iniciemos sesión”	Explorar y evaluar el estado cognitivo-emocional de los y las adolescentes	Evaluación psicométrica
1	“¿Felices para siempre?”	Identificar, reconocer y modificar mitos establecidos sobre el amor romántico	Psicoeducación Reestructuración cognitiva
2	“¿Cómo escogemos a nuestros <i>close friends</i> ?”	Explicar e identificar los estilos de apego y relación con la construcción de relaciones íntimas	Psicoeducación
3	“Si es amor no duele”	Identificar y reconocer conductas violentas en el noviazgo	Psicoeducación Reestructuración cognitiva Entrenamiento en autorregistros
4	“Ni Sade, ni Julieta”	Exponer y explicar temas de sexualidad y conductas violentas	Psicoeducación Reestructuración cognitiva
5	“El libro negro de las emociones”	Identificar y entrenar a los y las participantes en el manejo de emociones y experiencias negativas	Psicoeducación Estrategias de regulación emocional
6	“Lo bueno del interior”	Promover en los participantes el desarrollo de emociones positivas	Psicoeducación Entrenamiento en autorregistros

No. De Sesión	Nombre de la sesión	Objetivo general	Técnicas para utilizar
7	“Dueño de mi corazón”	Promover y desarrollar en los y las adolescentes habilidades emocionales	Psicoeducación Estrategias de regulación emocional
8	“Compartiendo juntos”	Promover en los participantes el desarrollo de relaciones positivas	Psicoeducación Entrenamiento en habilidades sociales
9	“Se acabó el enamoramiento, sigue el amor”	Entrenar a los participantes en la resolución de conflictos y problemas	Entrenamiento en resolución de problemas
Post	“Ojalá te enamores”	Evaluar el estado de los y las adolescentes finalizada la intervención	Evaluación psicométrica

A continuación, se describen cada una de las sesiones, así como su desarrollo

### **Sesión 1.** “¿Felices para siempre?” (*Mitos del amor romántico*)

**Objetivo.** Identificar, reconocer y modificar mitos establecidos sobre el amor romántico

#### **Introducción.**

- Se dará la bienvenida a los participantes
- Se hará el encuadre de la sesión del día
- Para comenzar la sesión le pide al participante que genere una breve historieta de 3 viñetas (máx. 5) donde exponga lo *que es el amor*, puede apoyarse de algún programa digital o bien dibujarlo en una hoja de papel que después compartirá con el aplicador digitalmente, donde además comentará lo que plasmó en la historieta.

#### **Actividad 1.** *Psicoeducación sobre los mitos del amor romántico.*

- *Objetivo específico.* Que los participantes puedan reconocer e Identificar los mitos del amor romántico

- El aplicador procederá a presentar una infografía en la cual se muestran la serie de mitos del amor romántico que se presentan en los noviazgos. Una vez comentada esta infografía, se procederá a hacer un análisis para reconocer si existe algún mito en la historieta antes descrita, en caso de que no, preguntarle directamente al participante qué piensa sobre estos mitos y si en su vida reconoce a alguien que pueda manejarse bajo estos conceptos

**Actividad 2. Reestructuración cognitiva sobre los mitos románticos.**

- *Objetivo específico.* Generar en los participantes un cambio de perspectiva sobre los mitos románticos
- Una vez hecho este análisis, se le pide al participante enlistar los posibles problemas que puede traer consigo el tener una relación con estos mitos, en caso de que no pueda enumerar muchos, el aplicador expondrá las consecuencias, generando escenarios absurdos que denotan la irracionalidad de desenvolverse en una relación con estas ideas.
- Finalmente, se le pedirá nuevamente al adolescente realizar una historieta mostrando como se expresa el amor alejado de mitos románticos. En conjunto con el aplicador se puede apoyar al participante para generar ideas alternativas se les plantea a los participantes que intenten ver al amor desde un punto filosófico y científico, en el cual las ideas alternativas serán lógicas, con hechos y útiles en el día a día.

**Actividad 3. Reflexión sobre los mitos del amor romántico**

- *Objetivo específico.* Reforzar el cambio de perspectiva sobre mitos románticos y su relación con la violencia en el noviazgo.
- Para complementar lo anterior se les pedirá a los participantes que escriban en un *WORD*, mensaje de *WhatsApp* o *AhaSides* para el facilitador, una reflexión sobre por qué estos mitos son dañinos para las relaciones de pareja.

**Cierre de sesión.**

Al finalizar se hará una síntesis de la sesión, se le pedirá retroalimentación al participante por si tiene dudas y se le preguntará qué puede rescatar de la sesión

de hoy, además se les dejará una tarea (Buscar una canción o escena corta que sea muy romántica para los participantes).

---

## **Sesión 2.** “¿Cómo escogemos a nuestros *close friends*?” (Estilos de apego)

**Objetivo.** Explicar e identificar los estilos de apego y relación con la construcción de relaciones íntimas

### **Introducción.**

- Se dará la bienvenida a los participantes
- Se hará el encuadre de la sesión del día
- Al comenzar, a los participantes se les pondrán 8 escenarios (Los escenarios son los siguientes; *si mi pareja me deja en visto, demora en responderme, sale y se divierte sin mí, encuentra atractiva a otras personas, hace muchas cosas sin mí, se va de fiesta con amigos y amigas, conoce a nuevas personas, tiene muchos y diversos amigos*) en los cuales expondrán cómo se sentirían, pensarían y actuarían en dicho escenario
- Con base en la tarea que se dejó en la sesión pasada, se hará una breve presentación de lo encontrado por los participantes.

### **Actividad 1.** Psicoeducación respecto a los estilos de apego

- **Objetivo específico.** Que los participantes puedan reconocer e Identificar los estilos de apego
- Posteriormente se proyectará un video de introducción a los estilos de apego y su relación con los vínculos personales (<https://www.youtube.com/watch?v=xITm0Yv-ti8> - TEORÍA DEL APEGO: Tu infancia afecta tus relaciones).

**Actividad 2.** Reconocer la relación entre los estilos de apego y los celos, la necesidad de compañía y la codependencia

- **Objetivo específico.** Generar en los participantes un cambio de perspectiva sobre conductas relacionadas con los celos y la codependencia.
- Brevemente y sin entrar a profundidad, se les pregunta que estilo de apego consideran podrían tener o si conocen a alguien. Luego, se hace un énfasis

en la explicación de las consecuencias más comunes en las relaciones de pareja debido a los estilos de apego (celos, la necesidad de pareja y la codependencia a la pareja).

- Finalmente, a los participantes se les pondrán nuevamente los 8 escenarios anteriores y esta vez, se les solicita que con lo aprendido respondan si ¿Se sentirían diferente? ¿Pensarían de otra manera? ¿Harían algo distinto? Y ¿Por qué esa respuesta es diferente ahora?

### **Actividad 3.** Reflexión entre amor y apego

- **Objetivo específico.** Reforzar el cambio de perspectiva sobre los estilos de apego y conductas no saludables en el noviazgo
- Para complementar lo anterior se les pedirá a los participantes en escriban en un WORD o mensaje de WhatsApp para el facilitador, una reflexión sobre lo que consideran más relevante de los estilos de APEGO y las relaciones de pareja

### **Cierre de sesión**

Al finalizar se hará una síntesis de la sesión, se le pedirá retroalimentación al participante por si tiene dudas y se le preguntará qué puede rescatar de la sesión de hoy, además se les dejará una tarea (Ver película “Ophelia”).

---

### **Sesión 3.** “Si es amor, no duele” (Noviazgo/Violencia)

**Objetivo.** Identificar y reconocer conductas violentas en el noviazgo

#### **Introducción.**

- Se dará la bienvenida a los participantes
- Se hará el encuadre de la sesión del día

#### **Actividad 1.** Psicoeducación sobre el noviazgo y los tipos de violencia.

- **Objetivo específico.** Que los participantes logren identificar y reconocer los tipos de violencia y sus características
- Se le pide al participante que comente sobre las situaciones que puede observar en la película (tarea). Al finalizar de comentar sus observaciones el facilitador realiza la presentación de una infografía donde se desglosan

los tipos de violencia (Violencia física, psicológica, sexual, infidelidad y *gaslighting*).

**Actividad 2.** Reestructuración cognitiva respecto a la normalización de la violencia

- **Objetivo específico.** Generar un cambio de perspectiva sobre la normalización de la violencia en el noviazgo.
- Se le pide al participante que escriba cuales son los comportamientos que considera amor o expresiones de amor. Con base en las respuestas dadas por el participante y por el facilitador, se pregunta, cuales de sus comportamientos mencionados podrían ser violencia y no se había dado cuenta y que consideraba como expresión de amor. Finalmente, se le pregunta dónde cree que aprendió que eso era amor y se procede a explicar por qué esto es violencia y, con base en lo aprendido en las sesiones pasadas y esta, se le pide que explique brevemente cual sería una forma no violenta de transmitir amor o como podría conducirse de mejor manera.

**Actividad 3.** Reflexión sobre la violencia en el noviazgo

- **Objetivo específico.** Reforzar los conocimientos aprendido sobre los tipos de violencia en el noviazgo
- Para complementar lo anterior se les pedirá a los participantes que escriban en un WORD o mensaje de WhatsApp para el facilitador, una reflexión sobre por qué la dificultad de reconocer la violencia y poner límites a comportamientos que no son agradables.

**Cierre de sesión.**

Al finalizar se hará una síntesis de la sesión, se le pedirá retroalimentación al participante por si tiene dudas y se le preguntará qué puede rescatar de la sesión de hoy

---

**Sesión 4.** “*Ni Sade, ni Julieta*” (*Sexo, sexualidad y género*)

**Objetivo.** Exponer y explicar temas de sexualidad y conductas violentas

**Introducción.**

- Se dará la bienvenida a los participantes

- Se hará el encuadre de la sesión del día

**Actividad 1.** Psicoeducación respecto a los conceptos sexo, identidad de género, expresión de género y orientación sexual.

- **Objetivo específico.** Educar a los participantes sobre temas de sexualidad
- Mediante una infografía se presentará las diferencias entre sexo, identidad de género, expresión de género y orientación sexual.

**Actividad 2.** Psicoeducación de prácticas sexuales informadas, consensuadas y libres (autoerotismo y relaciones compartidas) y reconocimiento de la violencia sexual.

- **Objetivo específico.** Educar a los participantes en la expresión saludable de la sexualidad
- Mediante un video se presentarán los mitos y realidades de la sexualidad en los y las adolescentes. Posteriormente, se hará una reflexión respecto a estos mitos ( <https://www.youtube.com/watch?v=Wsm3umLcFI0> ). Con lo anterior, se les pide a los y las participantes ¿Cómo ellos reconocen la violencia sexual? O ¿Qué actos pueden ser considerados como violencia sexual? Se da unos minutos para que terminen y una vez esto ocurra el facilitador expondrá una lista de comportamientos de violencia sexual que se presentan en los noviazgos, una vez hecho esto se pedirá una breve reflexión por parte de los participantes. Luego, se explica el papel del placer sexual en nuestras vidas, el cual mediante una presentación se expone la importancia del autoerotismo y las prácticas sexuales informadas, consensuadas y libres exponiendo que son cada cosa. Denotando la importancia de conocer qué disfrutan y poner límites aquellos comportamientos y prácticas que son desagradables para ellos y ellas.

**Actividad 3.** Psicoeducación sobre responsabilidad afectiva y relaciones abiertas

- **Objetivo específico.** Educar a los participantes sobre lo que es la responsabilidad afectiva y cuáles son los principales comportamientos “responsables”

- Mediante una presentación se hace una breve explicación de las implicaciones de la responsabilidad afectiva y comportamientos que los participantes podrían desarrollar al entablar cualquier tipo de relación.
- Para remarcar la importancia de la responsabilidad afectiva, se les habla de las relaciones abiertas, que, aunque sale de “normalmente” considerado por muchas personas como relaciones, estas existen y además hay otros tipos, por lo que dejar claro las intenciones y sentimientos con alguien es necesario.

**Actividad 4.** Reflexión sobre la importancia de la responsabilidad afectiva y su relación con la violencia.

- **Objetivo específico.** Reforzar la relación falta de autoconocimiento sobre la sexualidad y la violencia
- Finalmente, se les pide a los y las participantes que realicen una reflexión respecto sobre la responsabilidad afectiva y su relación con la violencia.

### **Cierre de sesión**

Al finalizar se hará una síntesis de la sesión, se le pedirá retroalimentación al participante por si tiene dudas y se le preguntará qué puede rescatar de la sesión de hoy, además se les dejará una tarea (la tarea consiste en que los participantes, con base en lo aprendido en las sesiones hasta hoy, describan qué esperan en una relación, desde lo que les gustaría hasta lo que no y qué situaciones serian “*red flag*” para su relación).

---

### **Sesión 5.** “*El lado oscuro de las emociones*” (*Emociones negativas*)

**Objetivo.** Identificar y entrenar a los y las participantes en el manejo de emociones y experiencias negativas

#### **Introducción.**

- Se dará la bienvenida a los participantes
- Se hará el encuadre de la sesión del día

**Actividad 1.** Psicoeducación sobre las emociones desagradables.

- **Objetivo específico.** Educar a los participantes en emociones desagradables

- Al comenzar la sesión se les entregará a los participantes un documento donde estos expondrán alguna situación que les haya generado, *enojo*, *tristeza* y *celos*, además pondrán qué les estaba pasando en la cabeza en ese momento (¿Qué vino a tu mente? ¿Qué estabas pensando? ¿Qué ideas había en tu cabeza?), cómo sentía su cuerpo (¿En qué parte del cuerpo lo percibías? ¿Qué tipo de sensación había?) y qué fue lo que hicieron después de hacer eso. Esto se hará a la par en que el facilitador expone un ejemplo. Posteriormente se presentará una infografía donde se describirá la importancia de todas las emociones y se hará énfasis en el valor de las negativas y la necesidad que manifiestan, además de la diferencia cuando ya están siendo problemáticas para nuestras relaciones íntimas y sociales

### **Actividad 2.** Manejo de emociones desagradables

- **Objetivo específico.** Reconocer estrategias de manejo de emociones desagradables.
- Al tiempo que esto sucede el facilitador expone la técnica de *cambio de pensamiento*, en la cual se retoma las situaciones de los participantes y coloca un “y si pensaras que...” “yo me sentiría...” Donde ellos tendrán que poner pensamientos alternativos al que tuvieron e imaginar cómo hubiera sido su reacción de haber pensado así.

### **Actividad 3.**

- **Objetivo específico.** Brindar a los participantes una estrategia para el manejo de emociones desagradables.
- Para terminar la actividad se hace una breve reflexión sobre la importancia de reconocer cómo se siente cada emoción en nosotros y cómo las identifico en los demás. Para finalizar se hace una práctica de relajación guiada [https://www.youtube.com/watch?v=m5DAzMq\\_Is0](https://www.youtube.com/watch?v=m5DAzMq_Is0) (Relajación Progresiva de Jacobson).

### **Cierre de sesión**

Al finalizar se hará una síntesis de la sesión, se le pedirá retroalimentación al participante por si tiene dudas y se le preguntará qué puede rescatar de la sesión

de hoy, además se les dejará una tarea (Elegir al menos 3 personas que sean importantes en su vida para cada participante).

---

## **Sesión 6. “La fortaleza en el interior” (Emociones Positivas)**

**Objetivo.** Promover en los participantes el desarrollo de emociones positivas

### **Introducción**

- Se dará la bienvenida a los participantes
- Se hará el encuadre de la sesión del día

**Actividad 1.** Psicoeducación sobre emociones positivas: gratitud, optimismo y compasión.

- **Objetivo específico.** Educar a los participantes en emociones positivas y sus beneficios
- Mediante una infografía se hará una breve psicoeducación sobre las emociones positivas y su relación con el bienestar general (social, físico y mental).
- Brevemente, se hace un ejercicio de gratitud, optimismo y compasión con la pareja o con las relaciones sociales. Sin olvidar los límites y no estás siendo violentado.

**Actividad 2.** Estrategias para el desarrollo de emociones positivas

- **Objetivo específico.** Brindar a las participantes estrategias para el desarrollo de emociones positivas
- Se comenzará con la creación de un diario de la gratitud, en este momento que se crea el diario los participantes escribirán cinco cosas por la cuales se sienten agradecidos el día de hoy (pueden ser cosas, personas, alimentos o lo que sea). Después van a escribir cinco cosas que les hubiera gustado fueran diferentes el día de hoy (algún error cometido, alguna situación incómoda o desafortunada). Una vez enlistadas estas cinco cosas, se les pedirá a los participantes hacerse la pregunta de si esa situación podría haber sido **peor**, al responder **sí**, **escribir** cómo podría haber sido peor. Una vez teniendo el peor escenario posible, se les pide a los participantes que

mencionen lo que podrían decirle a un amigo que estuviera en esa **misma situación** y viniera con ellos buscando apoyo. Luego, para finalizar este ejercicio se les pide a los participantes agradecer que esto no fue así (“podría haberme pasado...” pero afortunadamente “solo paso...” y “agradezco que ...”).

- Ahora, retomando las personas significativas en las que pensaron los participantes en la tarea, van a realizar una carta ya sea digital o física van a agradecer 2 cosas que esas personas hayan hecho por los participantes. Se recomienda que las cartas incluyan frases como: Realmente, fue muy amable al...", "De verdad, fue de gran ayuda para mí cuando...", "Me hizo un enorme favor cuando...", "Gracias por escuchar cuando...", "Valoré mucho cuando me enseñó..." o "Gracias por estar allí cuando...". (La carta será enviada a la persona).

### **Cierre de sesión**

Al finalizar se hará una síntesis de la sesión, se le pedirá retroalimentación al participante por si tiene dudas y se le preguntará qué puede rescatar de la sesión de hoy, además se les dejará una tarea (El participante tendrá que traer para la siguiente sesión audífonos, solicitar a quienes compartan espacio con el participante que no interrumpan durante la sesión del día y ubicarse en el espacio más tranquilo y cómodo posible del lugar donde se encuentre).

---

### **Sesión 7. “En equilibrio con el corazón” (Habilidades emocionales)**

- **Objetivo.** Promover y desarrollar en los y las adolescentes habilidades emocionales
- **Introducción.**
- Se dará la bienvenida a los participantes
- Se hará el encuadre de la sesión del día
- Mediante un breve video se dará introducción a la sesión  
<https://www.youtube.com/watch?v=O5-hFF3nri8>

### **Actividad 1.** Psicoeducación sobre el aquí y el ahora

- **Objetivo específico.** Educar a los participantes en los fundamentos y beneficios de la atención plena
- Una vez visto el video, mediante una infografía se hablará de la importancia de centrarse en el aquí y el ahora y su relación con la autorregulación y sus beneficios en las relaciones de pareja o las complicaciones de no regularse adecuadamente. Aquí se hará énfasis en ACEPTAR (no evitar o negar) las emociones, RECONOCERLAS (cómo sabe qué emoción es) y DESCRIBIR (cómo se siente)

### **Actividad 2.** Práctica de atención plena

- **Objetivo específico.** Brindar a los participantes un acercamiento a la atención plena como herramienta de autorregulación
- Mediante un video se realizará una práctica de atención plena <https://www.youtube.com/watch?v=zg10W6iyYAU> Una vez realizada la práctica se hará una reflexión y descripción de las sensaciones percibidas durante la práctica y su desempeño en la misma.

### **Actividad 3.** Reflexión de la importancia de estar en el aquí y ahora para las emociones y las relaciones

- **Objetivo específico.** Reforzar el conocimiento de la práctica de atención plena
- Para complementar lo anterior se les pedirá a los participantes en escriban en un WORD o mensaje de WhatsApp para el facilitador, una reflexión sobre la importancia de ACEPTAR, DESCRIBIR Y RECONOCER la emoción que vivimos en momentos de tensión y como nos COMPORTAMOS en nuestras relaciones sociales e íntimas.

### **Cierre de sesión**

Al finalizar se hará una síntesis de la sesión, se le pedirá retroalimentación al participante por si tiene dudas y se le preguntará qué puede rescatar de la sesión de hoy.

---

## **Sesión 8. “Compartiendo juntos” (Relaciones positivas/saludables)**

**Objetivo.** Promover en los participantes el desarrollo de relaciones positivas

### **Introducción**

- Se dará la bienvenida a los participantes
- Se hará el encuadre de la sesión del día
- Al comenzar se hará una breve reflexión sobre cuáles son las expectativas de los participantes sobre una relación de noviazgo

### **Actividad 1.** Psicoeducación sobre relaciones positivas

- **Objetivo específico.** Educar a los participantes en el desarrollo de relaciones positivas
- Una vez hecho el ejercicio anterior se hará breve identificación de creencias que pudieran no ser adecuadas, para esto se les dirá a los participantes que reflexionen sobre ¿Qué pasa si su pareja tiene otras expectativas de la relación? ¿Qué pasa si expresa de manera distinta el amor por ustedes? Se deja el tema abierto y se procede con la psicoeducación. Mediante una presentación se hará una breve psicoeducación sobre las relaciones saludables, énfasis en el noviazgo y su relación con el bienestar general (social, físico y mental).

### **Actividad 2.** Reflexión sobre expectativas dentro de la pareja

- **Objetivo específico.** Generar en los participantes un cambio de perspectiva sobre las expectativas en las relaciones de pareja
- En conjunto con la reflexión y lo visto en la presentación se comentan las respuestas en grupo y se remarca la importancia de la empatía y la escucha eficaz.

### **Actividad 3.** Estrategias para el desarrollo de relaciones positivas

- **Objetivo específico.** Promover en los participantes una comunicación empática y asertiva
- Mediante un trabajo en parejas, las cuales se conectarán vía video llamada de WhatsApp, se seleccionará un participante que contará un experiencia (inventada) que haya sido gratificante o desagradable para él o ella, después

de 10 minutos se invertirán los roles, al finalizar los 20 minutos, los participantes expresarán los pensamientos y emociones que se hayan expresado durante el relato y a su vez el hablante expresa que tan escuchado se sintió, o bien, que faltó para sentir que su compañero era empático y atento.

- Ejercicio de conversación empática y asertiva

### **Cierre de sesión**

Como tarea, los participantes obsequiarán un pequeño detalle a su pareja o a un amigo o amiga, puede ser una carta, un café, una fruta, un dulce o una flor, al entregarlo el participante tendrá que expresar cuánto valora a esa persona (amor). Como segunda parte de la tarea Cuando termine de desayunar, almorzar o comer, lave sus propios platos, cubiertos y vasos, en caso de que ya sea una tarea asignada cámbiela por alguna otra que ese día no le corresponda (Amabilidad). Al finalizar se hará una síntesis de la sesión, se le pedirá retroalimentación al participante por si tiene dudas y se le preguntará qué puede rescatar de la sesión.

---

### **Sesión 9. “Se acabó el enamoramiento, sigue el amor” (Resolución de conflictos)**

**Objetivo.** Entrenar a los participantes en la resolución de conflictos y problemas.

#### **Introducción.**

- Se dará la bienvenida a los participantes
- Se hará el encuadre de la sesión del día
- Para comenzar se hará un breve consenso sobre ¿Qué problemas han tenido con su novios o novias? En caso de no tener pareja o no recordar ninguno, se le preguntará de alguien más que conozcan, a manera de que se los hayan contado a los participantes. Asimismo, se les pide que mencionen como se resolvió, que hizo cada parte involucrada y si consideran que fue lo mejor o había otra manera de solucionarlo.

#### **Actividad 1. Psicoeducación en solución de problemas**

- **Objetivo específico.** Educar a los participantes en el proceso para la solución de problemas

- Una vez finalizada la actividad anterior se presentará un video a manera de introducción a la solución de problemas [https://www.youtube.com/watch?v=g0wz2SDe0\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=g0wz2SDe0_g) Al finalizar el video, mediante una presentación se hará una breve psicoeducación sobre el conflicto, actitudes negativas más comunes ante estos y la solución de problemas.

### **Actividad 2.** Práctica de solución de problemas

- **Objetivo específico.** Brindar a los participantes un acercamiento al proceso de solución de problemas
- Al finalizar el video, mediante una infografía se hará una breve psicoeducación sobre el conflicto, actitudes negativas más comunes ante estos y la solución de problemas (<https://sepimex.wordpress.com/2017/03/21/pelear-justamente/>). Para continuar se les pedirá a los participantes formen parejas y de forma aleatoria se les asignará un escenario de conflicto de pareja el cual deberán presentar a modo de *role playing*. Cada presentación será de máximo 5 minutos, en este primer momento cada participante se basará en las “actitudes negativas” para interpretar su rol. Al finalizar se escogerán algunas parejas para aplicar el “proceso de solución de problemas” y la expresión “sin actitudes negativas” para comunicar el conflicto.

### **Cierre de sesión.**

Al finalizar se hará una síntesis de la sesión, se le pedirá retroalimentación al participante por si tiene dudas y se le preguntará qué puede rescatar de la sesión de hoy, además se les dejará una tarea

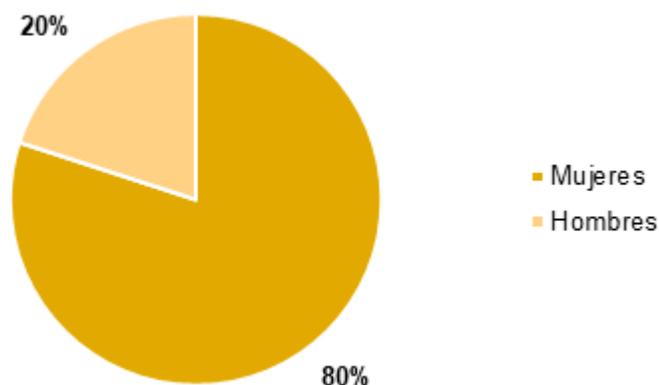
---

### **Análisis descriptivos de la Fase III: Validación por Jueces Expertos**

En la validación de la intervención cognitivo conductual para regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo participaron 15 Jueces Expertos, de los cuales la mayoría fueron mujeres (Ver figura 26).

**Figura 26.**

Porcentaje de jueces por sexo.



Referente a los grados académicos de los participantes la mayoría tenía como grado máximo maestría, luego, por la mínima el segundo grado de estudios máximo fue doctorado y finalmente licenciatura (Ver tabla 58).

**Tabla 58.**

*Porcentajes de participantes por su grado académico.*

---

<b>Grado académico</b>	<b>Porcentaje</b>
Maestría	67%
Doctorado	20%
Licenciatura	13%

---

Con un 80% de los participantes, se muestra que la mayoría de los Jueces Expertos tenían como mínimo 4 años de experiencia en el campo de la práctica clínica en el desarrollo de intervenciones cognitivo-conductuales (Ver tabla 59).

**Tabla 59.**

*Porcentajes de participantes por años de experiencia en la práctica.*

<b>Años de experiencia clínica</b>	<b>Porcentaje</b>
2 años o menos	7%
Menos de 4 años	13%
De 4 a 6 años	27%
De 6 a 9 años	27%
Más de 10 años	27%

Con respecto a la validación del esquema general de la intervención, esta se divide en tres secciones, de las cuales la primera corresponde a los objetivos, la segunda a los procedimientos y técnicas y finalmente a los resultados esperados.

En esta primera parte la mayoría de los Jueces estuvieron *Totalmente de acuerdo* o *De acuerdo* con que el objetivo general de la intervención era claro (Ver tabla 60).

**Tabla 60.**

*Porcentaje de aceptación del objetivo general por los Jueces Expertos.*

<b>Respuesta de los Jueces</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo	60%
De acuerdo	33%

Resto

7%

---

Respecto al cuestionamiento de si la intervención se encuentra adecuadamente respaldada con el marco del modelo cognitivo-conductual el 67% estuvo “*Totalmente de acuerdo*” (Ver tabla 61)

**Tabla 61.**

*Porcentaje de aceptación del modelo teórico empleado en la intervención.*

---

<b>Respuesta de los Jueces</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo	67%
De acuerdo	20%
Resto	13%

---

Al preguntarle a los Jueces si consideraban adecuados los temas selectos para la intervención en función que cada sesión favorezca el objetivo a lograr el 60% de los participantes estuvo totalmente de acuerdo (Ver tabla 62).

**Tabla 62.**

*Porcentajes de aceptación de los temas para trabajar en cada sesión.*

---

<b>Respuesta de los Jueces</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo	60%
De acuerdo	40%

---

También se les preguntó a los Jueces si consideraban que la secuencia de sesiones de la intervención es adecuada, a lo que todas las respuestas afirman ser adecuadas (Ver tabla 63).

**Tabla 63.**

*Porcentaje de aceptación de la secuencia de sesiones.*

<b>Respuesta de los Jueces</b>	<b>Porcentajes</b>
Totalmente de acuerdo	67%
De acuerdo	33%

Finalmente, en la última parte de esta sección de la validación, se les preguntó a los Jueces si consideraban que el número de sesiones era apropiado para el logro del objetivo de la intervención. La mayoría de los participantes afirmó estar *Totalmente de acuerdo* (Ver tabla 64).

**Tabla 64.**

*Porcentaje de aceptación del número de sesiones establecido.*

<b>Respuesta de los Jueces</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo	60%
De acuerdo	40%

En la segunda parte referente a los procedimientos y técnicas a emplear en la intervención cognitivo conductual para regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo, primeramente, se les preguntó a los Jueces si las técnicas seleccionadas eran las adecuadas para poder alcanzar los objetivos establecidos. El 80% de los Jueces respondió estar *Totalmente de acuerdo* (Ver tabla 65).

**Tabla 65.**

*Porcentaje de aceptación de las técnicas seleccionadas.*

<b>Respuesta de los Jueces</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo	80%
De acuerdo	7%
Resto	13%

Al preguntarle a los Jueces si los componentes de Regulación Emocional eran adecuados para alcanzar los objetivos establecidos, el 73% respondió estar *Totalmente de acuerdo* (Ver tabla 66).

**Tabla 66.**

*Porcentajes de aceptación de los componentes de Regulación Emocional.*

<b>Respuestas de Jueces</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo	73%
De acuerdo	13%
Resto	13%

Luego, se les preguntó a los Jueces si las actividades eran adecuadas para la adquisición y práctica de habilidades asociadas con la regulación emocional, donde el 53% de los Jueces estuvo *Totalmente de acuerdo* (Ver tabla 67).

**Tabla 67.**

*Porcentajes de aceptación de las actividades en la intervención.*

<b>Respuestas de Jueces</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo	53%
De acuerdo	33%
Resto	13%

También se les preguntó a los Jueces si consideraban adecuadas las tareas y registros, el 53% de los participantes respondieron estar *Totalmente de acuerdo* (Ver tabla 68).

**Tabla 68.**

*Porcentajes de aceptación de las tareas y registros.*

<b>Respuesta de los Jueces</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo	53%
De acuerdo	33%
Resto	13%

Finalmente, se les preguntó a los Jueces si las técnicas, actividades y tareas eran apropiadas para la edad de los participantes, a lo que el 60% de los participantes respondieron estar *Totalmente de acuerdo* (Ver tabla 69).

**Tabla 69.**

*Porcentaje de aceptación de técnicas, actividades y tareas para la edad objetivo.*

<b>Respuestas de los Jueces</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo	60%
De acuerdo	20%
Resto	20%

Para el final de la validación por Jueces Expertos se les preguntó sobre los resultados esperados. Primeramente, si estos estaban relacionados con los objetivos del tratamiento, a lo que el 60% de los participantes respondieron estar Totalmente de acuerdo (Ver tabla 70).

**Tabla 70.**

*Porcentaje de aceptación de la relación entre los objetivos y los resultados esperados.*

<b>Respuesta de los Jueces</b>	<b>Porcentajes</b>
Totalmente de acuerdo	60%
De acuerdo	27%
Resto	13%

Y luego, se les preguntó si con base en su experiencia, consideraban que la propuesta de intervención era beneficiosa para los participantes, a lo cual el 80% dijo estar *Totalmente de acuerdo* (Ver tabla 71).

**Tabla 71.**

*Porcentaje de aceptación de los beneficios de la propuesta.*

<b>Respuesta de los Jueces</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo	80%
<i>De acuerdo</i>	20%

# MÉTODO DE ESTUDIO: INTERVENCIÓN

## Pregunta de investigación

¿Cuál es el efecto de una intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo?

## Objetivo general

Describir el efecto de una intervención cognitivo-conductual para regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo mediante un estudio de caso único.

## Objetivos específicos

1. Describir los efectos de la intervención en las dificultades para la regulación emocional en una adolescente.
2. Conocer los efectos de la intervención en el perfil de personalidad en una adolescente.
3. Describir los efectos de la intervención en la percepción de violencia en el noviazgo en una adolescente.
4. Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en una adolescente después de la implementación de la intervención

## Tipo de estudio

Estudio de caso N = 1 tipo AB

## Tipo de diseño

Diseño cuasi experimental *pretest-posttest*

## Variables

A continuación, se describen las variables a considerar en el presente estudio (Ver tabla 72).

**Tabla 72.***Descripción de variables del Estudio.*

<b>Variable Independiente</b>	<b>Descripción conceptual</b>	<b>Descripción operacional</b>
Intervención cognitivo-conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo	Conjunto de técnicas grupales cognitivo-conductuales para el desarrollo de regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo	Técnicas seleccionadas específicamente para la intervención (Psicoeducación, reestructuración cognitiva, entrenamiento en habilidades sociales, técnicas de resolución de problemas).
<b>Variables Dependientes</b>	<b>Descripción conceptual</b>	<b>Descripción operacional</b>
Regulación emocional	Se define como el proceso mediante el cual los individuos influyen en las emociones que ellos mismos y otras personas experimentan, cuando las experimentan, cómo las experimentan, y cómo las expresan (Gross & Thompson, 2007).	Resultados obtenidos en la batería de pruebas diseñada para el estudio: Puntuación obtenida en el inventario de dificultades para la regulación emocional (DERS-E) y el Inventario de 5 factores de la personalidad (FFPI-C)
Violencia en el noviazgo	Patrón de actos repetidos que abusan, de manera física, sexual o verbal, de un miembro de una pareja sin vínculo marital. Esta pareja puede ser heterosexual u homosexual, y una o ambas personas tienen entre 13 y 20 años (Levy, 1998).	Puntuación obtenida en el Cuestionario de Creencias y Actitudes sobre la Violencia en el Noviazgo (CCAV).

**Hipótesis**

**Hi:** Existen diferencias estadísticamente significativas entre antes y después de una intervención cognitivo conductual para regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo

**Ho:** No existen diferencias estadísticamente significativas entre antes y después de una intervención cognitivo conductual para regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo.

## **Participante**

Adolescente mujer de 14 años

### **Criterios de inclusión**

- Estudiante perteneciente a la Escuela Secundaria “Prof. David Noble”, inscrita en los programas académicos tercer grado.
- Puntajes significativos en desregulación emocional y creencias sobre la violencia en el noviazgo.
- Que hayan firmado el consentimiento informado por parte de los tutores y el asentimiento por parte de los alumnos.
- Que se hayan contestado las pruebas en su totalidad
- Que tengan visión normal o corregida.
- Que no tengan algún padecimiento visual.
- Que no padezcan trastornos psiquiátricos o neurológicos.

### **Criterios de exclusión**

- No pertenecer a la Escuela Secundaria “Prof. David Noble”, no estar inscrito al programa académico de primer, segundo o tercer grado.
- No tener puntajes significativos en desregulación emocional y creencias sobre la violencia en el noviazgo.
- No tener consentimiento o asentimiento informado. No haber completado las pruebas en su totalidad.
- Que no tengan visión normal o corregida
- Que tengan algún padecimiento visual
- Que padezcan algún trastorno psiquiátrico o neurológico

### **Criterios de exclusión**

- Faltar a las sesiones de intervención

## **Escenario**

La intervención se llevó a cabo de manera *online*.

## Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos para el estudio (Ver tabla 73).

**Tabla 73.**

*Descripción de los instrumentos del estudio.*

Instrumento	Características
Escala Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E) Marín-Tejeda (2012).	Validado en adolescentes mexicanos por Marín-Tejeda (2012). Consta de 24 ítems factores: <ul style="list-style-type: none"><li>• No aceptación con Alpha de Cronbach de .85</li><li>• Metas con Alpha de Cronbach de .79</li><li>• Conciencia con Alpha de Cronbach de .71</li><li>• Claridad con Alpha de Cronbach de .68.</li></ul>
Inventario de 5 Factores de la Personalidad para Niños (FFPI-C) (McGhee, Ehrier, & Buckhalt, 2018)	Se compone 75 reactivos para conformar cinco subescalas para medir los cinco componentes (McGhee, Ehrlér & Buckhalt, 2019), estandarizado para población mexicana: <ul style="list-style-type: none"><li>• Amabilidad, con una Omega Total de McDonald de .71.</li><li>• Extraversión, con una Omega Total de McDonald de .60.</li><li>• Apertura a la experiencia, con una Omega Total de McDonald de .73.</li><li>• Escrupulosidad, con una Omega Total de McDonald de .85.</li><li>• Regulación emocional, con una Omega Total de McDonald de .77.</li></ul> Global, con una Omega Total de McDonald de .91.
Cuestionario de Creencias y Actitudes sobre la Violencia en el noviazgo	Cuestionario de elaboración propia con base en el elaborado por Pick y colaboradores (2010). Consta de 33 reactivos divididos en cuatro dimensiones; "violencia en situaciones cotidianas" "Actitud hacia la violencia" "Mitos sobre la violencia en pareja" y Formas saludables de expresar el amor"

## Procedimiento de estudio

A través del contacto con la escuela donde se planteó realizar la intervención, una vez obtenida la autorización, se mandó, mediante los directivos, el consentimiento informado a los padres, donde a su vez, la participante también recibió el asentimiento informado. Al obtener ambos documentos se procedió con la intervención. El tratamiento fue guiado mediante las cartas descriptivas diseñadas y validadas en la Fase II. Una vez finalizadas las nueve sesiones, se llevó a cabo la aplicación Post. Finalmente se analizaron los datos obtenidos en la batería de instrumentos y se

integraron con los datos de autorregistros recabados mediante el *Split Middle Technique*, para determinar si hubo cambios significativos antes y después de la intervención.

### **Análisis de datos**

Para el análisis se utilizó una técnica de observación simple comparando los resultados de la fase previa a la intervención y la fase posterior. Asimismo, se usó la técnica de partición de mitades para conocer la efectividad de la intervención.

### **Consideraciones éticas**

La presente investigación tomará en cuenta lo establecido en la Declaración de Helsinki, el “Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud” y el código ético del Psicólogo con el fin de cumplir con las recomendaciones éticas y legales necesarias para su ejecución. Con base en el artículo 13 del Capítulo I, se respetará el derecho a la dignidad de las participantes, así como la protección de sus derechos y bienestar, podrán abandonar el estudio en el momento que ellas consideren pertinente o necesario, y se fomentará el respeto, así como la no discriminación.

A los participantes se les proporcionará un formato de consentimiento informado en el que se especificarán las condiciones de su participación en la investigación, los riesgos y beneficios a los que se les exponen, tal y como lo estipulan los Capítulos 1 (artículo 14), 20 y 21. También se tendrá en cuenta la confidencialidad (Capítulo I artículo 16), ya que se resguardará la información personal o cualquier dato que posibilite la identificación de las participantes. Se debe enfatizar que el presente estudio está fundamentado en evidencias científicas, el nivel de riesgo es mínimo (Artículo 14, Capítulo IV). Asimismo, se atenderán las recomendaciones y consideraciones dadas por el Comité de Ética del Instituto de Ciencias de la Salud.

## RESULTADO DEL ESTUDIO

### Identificación de la participante

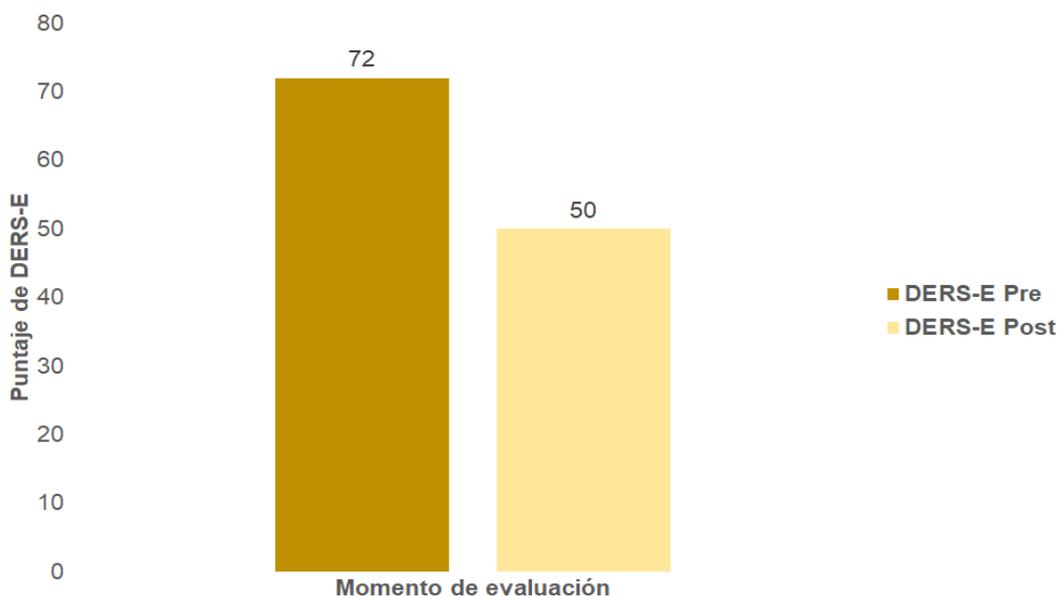
Femenina de 11 años, estudiante de tercer año de secundaria. Asiste a una escuela de educación media superior o secundaria en el turno matutino. Nació en Oaxaca, pero actualmente estudia y reside en Mixquiahuala de Juárez, Hidalgo. Vive principalmente con sus tíos, ya que su papá se encuentra hospitalizado en Ciudad de México y su mamá funge como cuidadora primaria. Al momento de la evaluación se encontraba con un novio de más de un año de relación con quien mencionaba tenía buena relación siendo su principal soporte emocional.

### Resultados *pre-post* de los instrumentos

Una vez finalizada la intervención, se realizó una evaluación reaplicando los instrumentos utilizados en la fase de descripción. Se encontró que en la puntuación de desregulación emocional se mantiene la interpretación de una desregulación alta. Sin embargo, se puede observar una disminución considerable del puntaje obtenido (Ver figura 27).

### Figura 27.

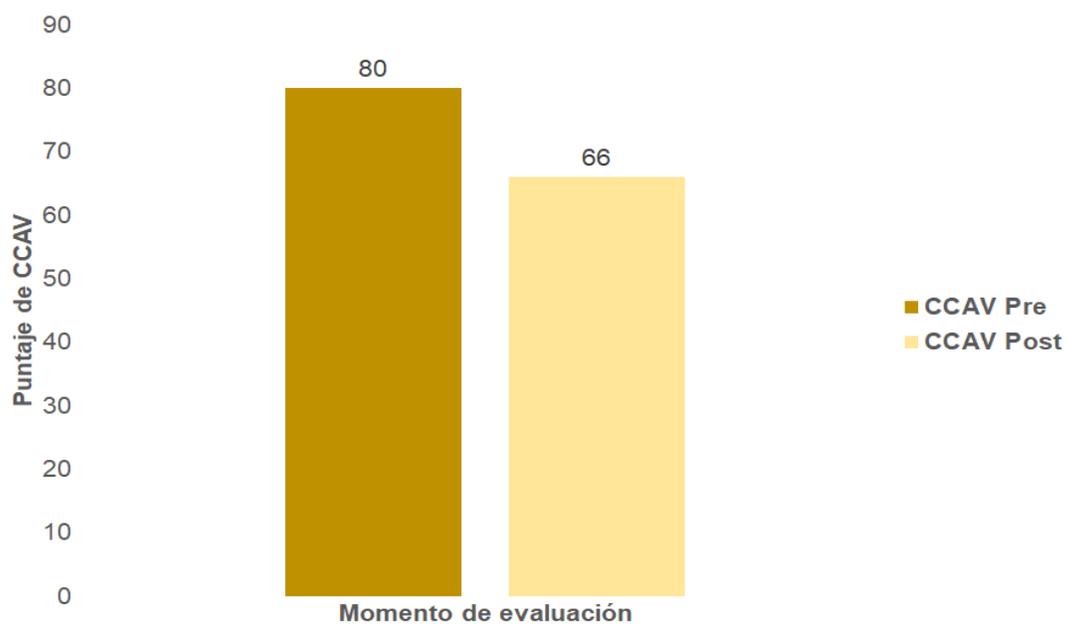
*Puntajes PRE y POST en el Inventario de Desregulación Emocional (DERS-E).*



Respecto al cuestionario sobre de creencias hacia la violencia se encontró que la participante, igualmente mantiene un nivel alto de creencias favorables sobre la violencia, no obstante, se observa una disminución del puntaje anterior (Ver figura 28).

**Figura 28.**

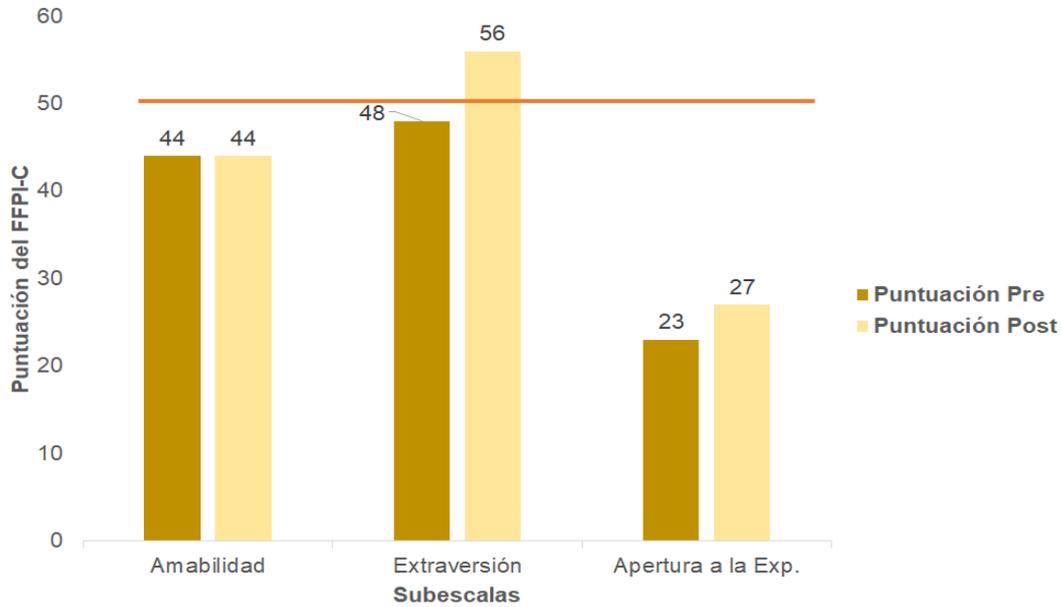
*Puntajes PRE y POST del Cuestionario de Creencias y Actitudes hacia la Violencia (CCAV) en el noviazgo.*



Referente a los puntajes de personalidad se encontró que la subescala de amabilidad mantuvo los puntajes de la evaluación PRE, sin embargo, tanto la escala de extraversión y apertura a la experiencia vieron un aumento (Ver figura 29).

**Figura 29.**

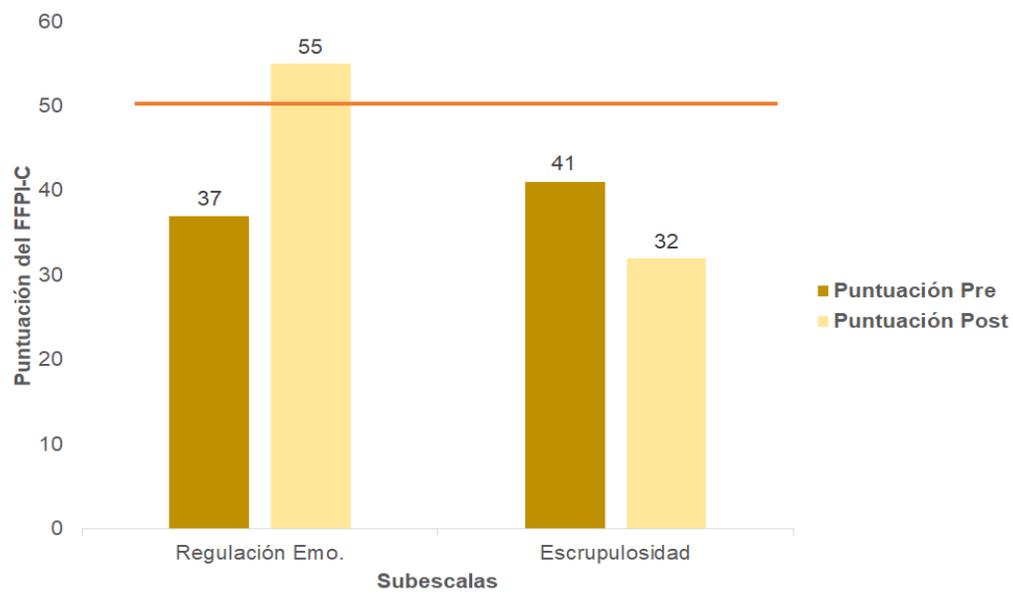
*Puntajes PRE y POST en el inventario cinco factores de la Personalidad (FFPI-C, amabilidad, extraversión y apertura a la experiencia).*



Por otro lado, la escala de regulación emocional también vio un aumento a diferencia de la escala de escrupulosidad que se observa una reducción en el puntaje obtenido (Ver figura 30).

**Figura 30.**

*Puntajes PRE y POST en el inventario cinco factores de la Personalidad (FFPI-C, regulación emocional y escrupulosidad)*

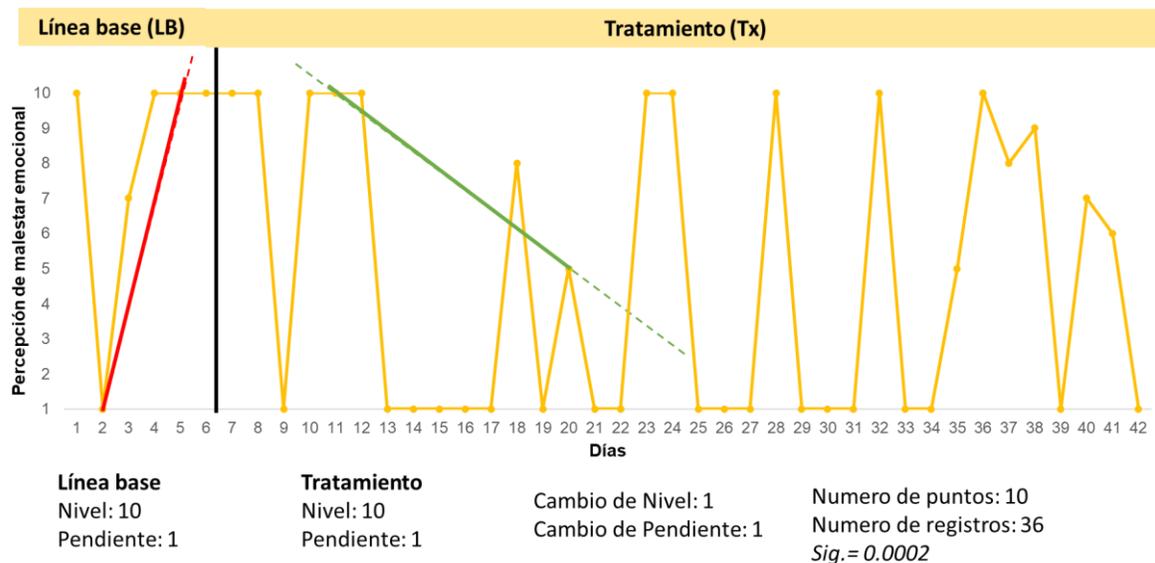


## RESULTADOS SPLIT MIDDLE TECHNIQUE

Para llevar a cabo el análisis de efectividad de la intervención se utilizó la *técnica de partición de mitades* (Kazdin, 1982) la cual permite analizar la tendencia o pendiente dentro de las fases de la intervención y compararlas para así determinar si existieron cambios significativos entre la línea base y la intervención. Esta estrategia utiliza los datos recabados a través del *Análisis Funcional de la Conducta* mediante el uso de autorregistros. Los registros tuvieron como objetivo identificar la percepción de malestar emocional, comunicación violenta y percepción de bienestar. A continuación, se muestran los resultados de la intervención sobre el malestar emocional percibido en cual se buscaba que la paciente identificara su malestar a lo largo de cada día de la semana a lo largo de la intervención. De forma general se muestra que durante la línea base se reportaba hasta un 80% de presencia de malestar, luego durante el tratamiento se reporta una presencia del 42%. Se observa que existió un cambio de nivel y pendiente y se obtuvo una significancia de 0.0002 (Ver figura 31).

**Figura 31.**

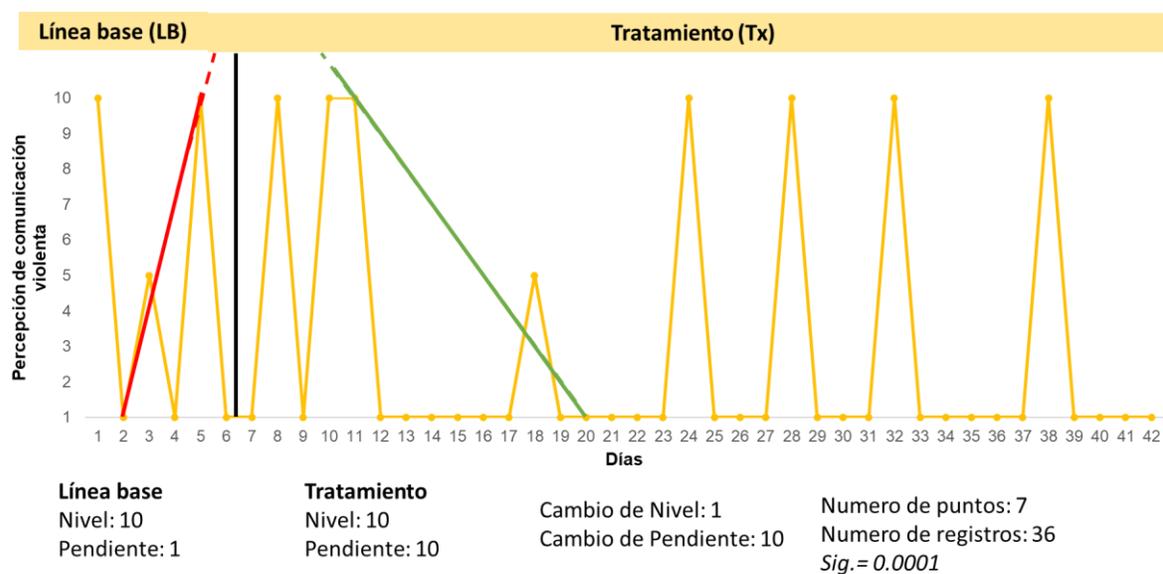
*Efectividad de la intervención sobre el malestar emocional.*



A continuación, se muestran los resultados de la intervención sobre la comunicación violenta percibido en la cual se buscaba que la paciente reconociera la manera en que se comunicaba con los demás. Se muestra que el uso de una comunicación violenta al principio era de un 47%, después, durante el periodo de intervención el uso fue de un 29%. Se muestra que existió un cambio de nivel y pendiente y se obtuvo una significancia de  $0.0001$  (Ver figura 32).

**Figura 32.**

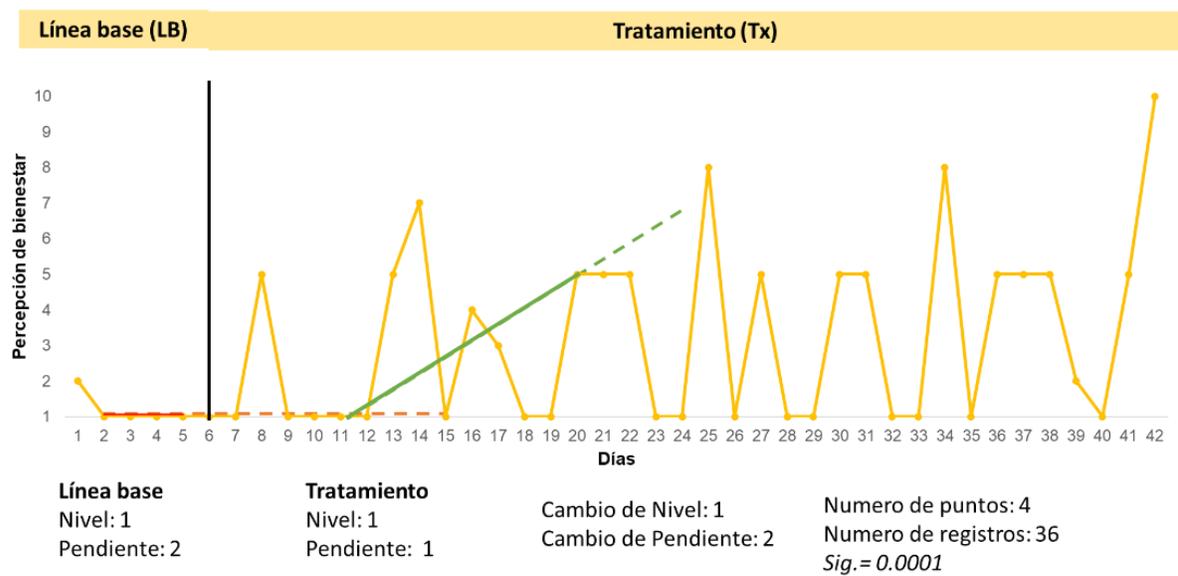
*Efectividad de la intervención sobre la comunicación violenta percibida.*



Finalmente se muestran los resultados de la intervención sobre el bienestar percibido en cual se buscaba que la paciente identificara su bienestar a lo largo de cada día de la semana a lo largo de la intervención. Se muestra que durante la línea base la percepción de bienestar era del 12% mientras que para la fase de tratamiento se reconoce un 33%. Se muestra que existió un cambio de nivel y pendiente y se obtuvo una significancia de  $0.0001$  (Ver figura 33).

**Figura 33.**

*Efectividad de la intervención sobre el bienestar percibido.*



## DISCUSIONES

En la primera fase se tuvo como objetivo describir el perfil socioemocional de adolescentes inscritos a un programa educativo de nivel medio o secundaria. Los resultados arrojan que solo el 28.5% de los adolescentes evaluados habían tenido una relación de noviazgo hasta ese momento, esto es interesante ya que, esta población tenía una mayor participación de mujeres lo cual contrasta con la tendencia mostrada por el ENDIREH 2011 y 2016 que mostraba un alza en la tasa de mujeres que para los 15 años ya habían tenido al menos una relación de noviazgo y que aumentaba hasta un 63%.

A su vez, teniendo en cuenta el bajo porcentaje de participantes con al menos un noviazgo hasta el momento, se identificó que menos de la mitad de los participantes (41.61%) manifestaron dificultades en sus relaciones íntimas. Estos resultados se pueden asociar con la situación actual del 2021, fecha en que se realizó este estudio, donde las restricciones por la pandemia han limitado la convivencia entre los adolescentes lo que, a su vez, evidentemente, limita el poder generar interés romántico por otra persona, asimismo, esta situación dificulta el desarrollo habilidades sociales, ya que, aunque se cuenta con medios digitales para entablar relaciones sociales, parecen insuficientes e inclusive complejas. Estos testimonios son contrarios a lo encontrado por Ramírez (2021) donde la muestra estudiada rompía la sana distancia con su pareja, además de que la casa se convirtió en *el lugar de reunión, como si fuera ahora el cine, café restaurante*, entre otras, es importante aclarar, que la muestra del estudio es con estudiantes universitarios, lo cual evidentemente enmarca diferencias muy grandes, sin embargo, analizar que probablemente la edad y la capacidad de autonomía permitió que los noviazgos de personas mayores pudieran perdurar con el tiempo, además de la familiarización con los medios digitales como redes sociales (RRSS) se puede intuir que para el grupo de edad adolescente, el tener que desarrollarse a través de los medios digitales fue más bien una brecha que un apoyo.

En este estudio, la mayoría de los adolescentes reconoce la violencia física como acto de violencia en el noviazgo, sin embargo, pareciera ser que este conocimiento solo llega hasta ahí, dejando en un segundo nivel las circunstancias emocionales y psicológicas que pudieran causarles malestar o generarlo. Es importante reconocer la continua urgencia de mantener a los adolescentes informados sobre los comportamientos que pueden ser enmarcados dentro del fenómeno de la violencia, donde está no sólo radica en el daño físico o las palabras hirientes, sino que también existen comportamientos como el *ghosting* y el *gaslighting* que sin ser directamente agresivos, sí son un forma de violentar al otro, este estudio coincide con lo expresado por Molina (2020) quien menciona que entre los adolescentes el reconocimiento de otras violencias diferentes al daño físico es bajo.

Lo anterior también puede relacionarse con la poca percepción de violencia reportada por los participantes, dónde casi el 75% mencionó no haber presenciado ningún tipo de violencia en el noviazgo en la pareja por parte de amigos, familiares o vecinos. Esto puede deberse a que al tener principalmente en mente que la violencia son golpes, ignoran cualquier otro tipo de comentario o situación que pudiera ser un acto violento. Si bien, en este apartado sólo se les preguntó si habían observado o experimentado violencia en el noviazgo o de pareja, los resultados aquí expuestos coinciden con lo mencionado por otros autores (Cárdenas, 2020; Valenzuela-Varela & Vega-López, 2015) dónde se expresa que existe mayor probabilidad de ejercer violencia cuando se ha estado expuesto a contextos familiares violentos y asimismo, podría esperarse que los adolescentes ejerzan más violencia psicológica siendo que no la reconocen como tal.

Respecto a los resultados descriptivos de los instrumentos psicométricos se encontró que los adolescentes evaluados presentaban altos niveles de desregulación emocional, esto coincide con lo esperado para este grupo de edad, el cual debido a su etapa en el desarrollo manifiesta intensas emociones y bajo control de estas (Pérez y Díaz, 2014). Sin embargo, es importante mantener la atención en el grado en que esta regulación emocional permanece en el tiempo y

se vuelve más intensa ya que dificultades en el proceso emocional pueden repercutir en el bienestar físico y mental de los adolescentes, así como favorecer la aparición de conductas de riesgo como la ideación suicida (Sanchez et al, 2022) y agresiones a los pares independientemente del tipo de relación (Estévez y Jiménez, 2017).

Ahora, referente al perfil de rasgos de personalidad de los adolescentes evaluados se encontró que la población evaluada para este estudio presenta puntajes promedio en *amabilidad*, *extraversión* y puntaje bajo o muy bajo en *apertura a la experiencia*, *escrupulosidad* y *regulación emocional*. Estos resultados coinciden con Van den Akker y colaboradores (2021) dónde el periodo de la adolescencia y de pubertad en la que se encuentra la muestra de este estudio se caracteriza por niveles más bajos de escrupulosidad, apertura a la experiencia y regulación emocional. Asimismo, la diferencias por sexo corresponde a lo esperado dónde son las mujeres quienes presentan menores puntajes en regulación emocional.

Al hacer un análisis de relación entre las subescalas de la Escala de Desregulación Emocional y las subescalas del Cuestionario para evaluar Conocimientos sobre y Actitudes hacia la Violencia se encontró un asociación débil y positiva entre la *Claridad Emocional* y las Actitudes hacia la violencia. Se menciona que el factor de claridad implica el reconocimiento de la experiencia emocional, la capacidad de reconocer e identificar las emociones y su relación con actitudes favorables de violencia podría deberse precisamente a este mismo proceso cognitivo dónde al no reconocer en ninguna dirección (de la persona hacia uno mismo y viceversa) el malestar emocional podría generar estrategias poco efectivas e inadecuadas de regulación emocional que podrían desencadenar comportamientos violentos. Lo planteado aquí coincide con García (2019) quien menciona que dificultades en la regulación emocional sugieren que si desde un primer momento no se reconocen las emociones experimentadas, la capacidad de

control de impulsos se ve reducida y a su vez aumenta la probabilidad de agresiones hacia la pareja.

En otros resultados se encontró una asociación fuerte entre la Escala de Desregulación Emocional y el factor de regulación emocional del Inventario cinco Factores de la Personalidad, lo cual se entiende que una presencia intensa de este rasgo puede sugerir dificultades en la regulación emocional, lo cual puede repercutir negativamente en los objetivos y metas del sujeto como puede ser el establecer una relación ética de cualquier índole. Lo cual coincide con la relación positiva entre el factor de regulación emocional y el factor de dificultades en las conductas dirigidas hacia metas. Este resultado coincide con los presentados por Del Valle y colaboradores (2020).

Finalmente, para la primera fase se corrió un análisis de relación entre los factores de personalidad y la puntuación total del cuestionario de creencias hacia la violencia encontrando una débil relación negativa entre el rasgo de amabilidad y la puntuación de violencia, sugiriendo que una presencia alta de este rasgo disminuye la aceptación de la violencia en las relaciones de pareja. Por último, aunque no se ha encontrado mucha información sobre aquellos factores que podrían promover la no aceptación de actitudes violentas se ha encontrado que rasgos muy altos en extraversión, regulación emocional y apertura podrían funcionar como factores de riesgo para perpetración de violencia (Ulloa et al., 2016).

Ahora, referente a los resultados obtenidos por la muestra en la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE-2) se encontró que de manera general el desempeño fue normal, sin embargo, rubros como el tiempo en laberintos se encontró un desempeño peor, esto implicaría que los participantes tienen dificultades para detener una respuesta automática y así mismo generar una estrategia dirigida a un objetivo o una meta. Esto mismo se refuerza con lo obtenido en el Stroop forma B en la cual se evalúa la capacidad del control inhibitorio. Estos resultados coinciden con lo expuesto en la literatura donde

para empezar se reconoce que el desarrollo de las funciones ejecutivas sigue en proceso y esto caracteriza al sujeto con comportamiento impulsivos, de toma de riesgo, emociones inestables, entre otras lo cual repercute principalmente en la falta de control inhibitorio (Codina et al., 2022). Se reconoce que esta serie de factores generan una vulnerabilidad en los adolescentes de adoptar comportamientos que impidan el logro en sus distintas esferas de la vida como puede ser la pareja o bien lo académico, entre otras.

Lo anterior se mantiene en la línea con lo encontrado en este estudio donde se presentan relaciones moderadas entre las dificultades de regulación emocional y las pruebas Stroop, que muestran precisamente la dificultad que tiene los sujetos de sostener las emociones que presentan siendo estas inestables y caóticas, manifestando los problemas que podrían tener los participantes para tener un comportamiento organizado (Donovan, 2021). Por otro lado, se encontraron relaciones entre los factores de desregulación emocional y rubros de las subpruebas del BANFE-2. Por ejemplo, se encontró una relación moderada entre la no aceptación de las perseverancias del Wisconsin y la No-aceptación de la experiencia emocional. Las perseverancias refieren a una incapacidad del participante de generar una nueva hipótesis o hacer un cambio en un planteamiento inicial, en otras palabras se evalúa la flexibilidad cognitiva, esta relación puede sugerir que parte del proceso para un cambio cognitivo y emocional implica una aceptación de un contexto desfavorable, por lo cual un estado emocional caótico intenso, que genera malestar en un individuo sin estrategias adecuadas de afrontamiento desencadena un pensamiento rígido que dificulta la adecuada adaptación a los retos presentes (Andrés, et al., 2016). Finalmente, el último factor asociado fue el de conciencia que se relacionó con los aciertos Stroop A, se encontró una relación moderada y positiva, la cual podría referir que a un mayor reconocimiento del estado emocional experimentado existe un mejor control inhibitorio, siendo esto una habilidad indispensable para la regulación emocional, pues conociendo que sucede en uno mismo o en el entorno es que se puede ejercer un cambio en este.

Se hizo un análisis de relación entre las subescalas del cuestionario de creencias sobre la violencia y las subpruebas del BANFE-2. Se encontró una relación positiva entre el tiempo empleado para la prueba de laberintos y la violencia en situaciones cotidianas. Esta relación podría obedecer a que precisamente en el contexto del día a día se presenta mayor dificultad para generar una respuesta bien planeada y organizada por lo que influye en la capacidad para detener el impulso primario de responder violentamente. Asimismo, se encontró una relación moderada y negativa entre la violencia en situaciones cotidianas y el tiempo necesario para la prueba de señalamiento autodirigido, esta relación podría indicar que tener un mejor ordenamiento mental del contexto presente repercute en estrategias mejores para la resolución de problemas sin el uso de violencia como respuesta. Otra subescala que relacionó con las subpruebas del BANFE-2 fueron los errores y errores de mantenimiento en el Wisconsin con las Actitudes Hacia la Violencia. La relación podría hablar de que dificultades en la flexibilidad cognitiva favorecen el mantenimiento de ideas favorables a la violencia, esto bajo el concepto que también existe una inatención a la consecuencia de comportamientos sustentados en estas creencias. Se encontró otra relación moderada y negativa entre los mitos de la violencia y perseverancias diferidas. Estas dos últimas relaciones son difíciles de explicar pues parecieran ser contrarias a lo esperado, sin embargo, pudiera ser que una explicación de esto es que, las relaciones no hablan de una deficiencia en la memoria de trabajo, sino que más bien el contexto y *feedback* que reciben los participantes se podría percibir como favorable a la violencia por lo cual se mantienen dichas creencias (Jouriles, 2012). Finalmente, se encontraron relaciones entre la subescala de Expresión Saludable del Amor y las subpruebas de laberintos y Stroop forma A y B. Las relaciones encontradas sugieren que un adecuado control inhibitorio, mediante un proceso de planeación y detención de impulsos favorece la puesta en marcha de creencias y expresiones saludables de interacción.

Por último, se hizo un análisis de relación entre los rasgos de personalidad y subpruebas del BANFE-2 se encontró relación entre el rasgo de apertura y los aciertos y error no-Stroop del Stroop forma B.

Asimismo, se encontró relación entre el rasgo de extraversión y el error tipo Stroop de la forma A. Ahora, el tiempo empleado para la prueba de señalamiento autodirigido, para el Stroop forma A y forma B se relacionaron con el rasgo de regulación emocional. Finalmente, el rasgo relaciona negativamente con las omisiones en la prueba de señalamiento autodirigido, siendo que refleja la capacidad de los individuos de mantener la información mentalmente, lo cual permite una mejor ejecución de estrategias dirigidas a objetivos. Lo encontrado en esta fase dos corresponde con lo reportado en la literatura, la cual menciona que los individuos con déficit en funciones ejecutivas podrían fácilmente ser sobrepasados en situaciones sociales retadoras y responder de forma impulsiva y agresiva. Asimismo, se reporta que la agresión en jóvenes corresponde con la dificultad de inhibir respuestas conductuales y una pobre habilidad para la planeación, así como deficiencia en la resolución de problemas. La relación entre el proceso cognitivo explícito y las funciones ejecutivas es vital porque dependiendo cual sea la *percepción de logro* puede determinar la implicación de estas, pues una creencia favorable de violencia desencadenará un estilo de respuestas más impulsivo que uno donde el sistema de creencias explícito no favorezca el uso de violencia. Si bien, la muestra empleada para este estudio no corresponde a perpetradores clasificados, se reconoce la existencia de múltiples variables de riesgo que corresponden a un perfil potencialmente maltratador tanto en hombres y mujeres.

Lo anterior, reafirma la necesidad de establecer intervenciones preventivas en este grupo de edad, debido a la carga de vulnerabilidad que se presenta, asimismo se reconoce la importancia de integrar aspectos de las neurociencias, como puede ser el desarrollo de Funciones Ejecutivas, para no sólo establecer un origen del fenómeno sino también como fuente para generar estrategias que

permitan la contención de las variables de riesgo mencionadas para este grupo de edad (DePrince, 2013; Jouriles, 2012). Considerando estos hallazgos en las fases descriptivas se estableció una tercera fase en la cual el propósito era diseñar y validar por jueces expertos una intervención cognitivo-conductual que obedeciera a los estándares de un programa basado en evidencia (Ybarra et al., 2015). Por lo cual se procedió a realizar una búsqueda de la literatura para establecer cuáles eran las estrategias que habían probado mayor utilidad y efectividad para atender las necesidades presentadas en la población; estas se dividieron en rubros de regulación emocional y percepción de violencia en el noviazgo. Dentro de estos componentes se decidió establecer subcomponentes de psicología positiva para fomentar la presencia de pensamientos, emociones y comportamientos positivos y no sólo la ausencia de malestar emocional o conocimiento de la violencia. La propuesta fue validada por jueces expertos a nivel de los objetivos, procedimientos y resultados esperados, denotando que en todo momento se buscó la implementación de los mejores recursos teóricos y prácticos para la toma de decisiones de intervenciones, tomando en cuenta las expectativas del investigador, la experiencia profesional de los jueces y las necesidades de los participantes (Ybarra, et al., 2015). Es así como mediante el proceso de validación se estableció que el sustento teórico práctico de la intervención sería beneficioso para los participantes por lo que se esperaba obtener resultados positivos.

Finalmente, para la fase de estudio, se implementó la intervención validada por jueces expertos. El objetivo de esta última fase fue determinar el efecto de la intervención cognitivo-conductual para regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo. Respecto a los resultados obtenidos en los instrumentos psicométricos se muestra una disminución en las dificultades para la regulación emocional, que, si bien mantuvieron un puntaje alto, esto podría hablar de que la participante estaba cerca de presentar un estado emocional clínico y la intervención funcionó como un factor preventivo para que la sintomatología se mantuviera y aumentara. Se hipotetiza que las cuestiones familiares por las cuales atravesaba la participante durante el periodo de evaluación e intervención aunado al propio

contexto social que se vive por la pandemia influyeron para que se presentara esta intensa sintomatología. La participante en varias ocasiones manifestó haber perdido el interés y la oportunidad de hacer las cosas que antes disfrutaba y realizaba, que sentía mucha soledad, además de que su única fuente de apoyo era su pareja.

Por otro lado, después de la intervención también se muestra una reducción en los puntajes de creencias y actitudes favorables a la violencia, esto coincide con lo expuesto por Pick y colaboradores (2010) quien expresa que una intervención psicoeducativa es efectiva para el reconocimiento creencias y actitudes sobre la violencia en el noviazgo que favorecen su aparición y su normalización. Asimismo, se reconoce que los puntajes se mantuvieron altos, esto puede deberse a la propia condición emocional de la participante lo cual pudiera representar un inconveniente para el interés y aprehensión de la información.

Si bien, esta intervención no tuvo como objetivo en ningún momento generar cambios en el perfil de personalidad, si se reconocía la importancia de caracterizar a este nivel a la población evaluada, en el caso de la participante se notó un aumento en el puntaje de rasgos como la extraversión, apertura a la experiencia y regulación emocional, asimismo se muestra un mantenimiento en el rasgo de amabilidad y una disminución en el rasgo de escrupulosidad. Se intuye que los cambios producidos por la intervención a nivel cognitivo y conductual favorecieron el cambio que la participante reconociera un nuevo repertorio conductual que pudiera aumentar o reducir ciertos rasgos que antes no describían a la participante.

Como ya se mencionó antes, para determinar la efectividad de la intervención se empleó la técnica de partición de mitades, esta elección obedece a que en muchas ocasiones para determinar la significancia de una intervención solamente se emplean pruebas estadísticas utilizadas principalmente para medir grupo dejando de lado la significancia clínica, que favorece la intervención individual (López-Gómez et al., 2017; Remor & Amoros, 2009). Mediante la técnica de partición se lograron identificar las diferencias clínicas obtenidas por la participante. Se muestra que durante la línea base se reportaba hasta un 80% de presencia de

malestar emocional, luego durante el tratamiento se reporta una presencia del 42%. Se observa que existió un cambio de nivel y pendiente y se obtuvo una significancia de 0.0002. Por otro lado, se muestra que el uso de una comunicación violenta al principio era de un 47%, después, durante el periodo de intervención este uso se observa en un 29%. Se observa que existió un cambio de nivel y pendiente y se obtuvo una significancia de 0.0001. Finalmente, durante la línea base la percepción de bienestar era del 12% mientras que para la fase de tratamiento se reconoce un 33%. Se observa que existió un cambio de nivel y pendiente y se obtuvo una significancia de 0.0001.

Estos resultados coinciden con otros estudios (Burke et al., 2019; Fernández-González et al., 2020; Hegarty et al., 2019; Hernando, 2007; Holditch et al., 2019; Mathews et al., 2016; Muñoz-Fernández et al., 2019; Murta et al., 2016; Murta et al., 2020; Pick et al., 2010; Póo y Vizcarra, 2011; Wolfe, et al., 2010) donde técnicas focalizadas en el cambio de ideas, comportamientos asociados con la violencia, mitos de amor romántico, roles y estereotipos de género, regulación emocional, habilidades sociales de empatía y asertividad son útiles para generar cambios en actitudes y creencias hacia la violencia. Asimismo, se reconoce que el cultivo de emociones positivas como optimismo, gratitud, esperanza, empatía, compasión y perdón, así como, el cultivo de relaciones positivas bajo estrategias de comunicación asertiva y habilidades sociales favorece el incremento de bienestar percibido y a la reducción de estrategias inadecuadas de comunicación y regulación emocional (Hervás y Vázquez, 2017; Lima y Straffon, 2018; Remor y Amorós, 2012).

Como parte de este estudio se identificaron factores que no se tenían considerados al principio de la investigación, primeramente, se refiere la falta de socialización generada por la pandemia de COVID-19 que obligó a los adolescentes a mantenerse en casa y trasladar sus actividades diarias al mundo virtual. Esto pudo haber generado en los adolescentes un desinterés en el establecimiento de relaciones romántico-afectivas y un retraso en el proceso de maduración de este, lo cual podría verse reflejado con el paso del tiempo en personas carentes de

habilidades sociales (en amistades y románticas) y la identificación de necesidades afectivas. En este mismo sentido, también se hipotetiza que si esta intervención hubiera sido aplicada a contextos grupales muchos adolescentes se verían ajenos a los temas ya que no reflejan su realidad, pues al apenas salir de su confinamiento pueden aparecer inquietudes y comportamientos relacionados con el noviazgo, ya que como se dijo en apartados pasados, la tecnología podría haber sido visto más bien como una desventaja que como un beneficio para este grupo de edad.

Por otro lado, si bien esta edad es caótica a nivel de comportamiento emocional y conductual, es muy probable que el reto de la pandemia haya repercutido en los adolescentes, donde los recursos con los que se cuentan no son suficientes para afrontar dicho contexto. Esto podría arrojar adolescentes con sintomatología clínica.

### **Limitaciones**

- La principal limitante fue el reajuste en los objetivos y procedimientos planteados en un principio para el estudio debido a la contingencia de COVID-19 y las constantes variaciones en la nueva normalidad.

### **Recomendaciones**

- En caso de replicar un diseño de caso único, establecer otros objetivos con un carácter más cualitativo.
- Implementar un diseño con grupos y diversificar las escuelas de aplicación.
- Establecer estrategias para la promoción de funciones ejecutivas.
- Contar con mediciones de seguimiento a 6 meses y a 12 meses después la intervención

## **CONCLUSIONES**

El problema de la violencia en el noviazgo es multicausal, lo cual dificulta su intervención, sin embargo, esta misma causa debería impulsar la intervención multidisciplinaria en cualquier nivel de atención; desde el primario hasta el terciario. Se ha encontrado en la literatura que la violencia en el noviazgo está ligada con los procesos cognitivos los cuales son mayormente moldeables a lo largo de la niñez y adolescencia por lo que programas de promoción y prevención tiene mayor potencialidad en esta etapa. Es necesario mantener el foco en esta problemática y atenderla desde edades tempranas del desarrollo para reducir costos tanto económicos y sociales. Asimismo, tratar el fenómeno en sí mismo y no como una variable de la violencia marital o de pareja permitirá ser más detallistas con los factores que favorecen o no su aparición y mantenimiento.

## REFERENCIAS

- Abbing, A., de Sonnevile, L., Baars, E., Bourne, D., & Swaab, H. (2019). Anxiety reduction through art therapy in women. Exploring stress regulation and executive functioning as underlying neurocognitive mechanisms. *PloS one*, *14*(12), e0225200. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225200>.
- Alegría, M. & Rodríguez, A. (2015). Violencia en el noviazgo: perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión. *Actualidades en Psicología*, *29* (118), 57-72.
- Almonte, C., & Halpem. (2015). Características generales de la psicopatología infantil y de la adolescencia. En C. Almonte, & M. Elena, *Psicopatología infantil y de la adolescencia (segunda edición)* (págs. 115-116). Mediterráneo.
- Andrés, M., Castañeiras, C., Stelzer, F., Juric, L., & Introzzi, I. (2016) Funciones Ejecutivas y Regulación de la Emoción: Evidencia de su relación en niño. *Psicología desde el caribe*. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Ardila, A., & Ostrosky, F. (2012). Guía para el diagnóstico neuropsicológico. American Board of Professional Neuropsychology.
- Arguis, R. R., Bolsas, P. A., Hernandez, P. S., & Salvador, M. M. (2012). *Programa "Aulas Felices" Psicología Positiva aplicada a la educación*. Educación Navarra. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Bandura, A. (1975). Análisis de la agresión. En A. R. Bandura, *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (págs. 307-350). Trillas.
- Barraca, J. (2009). Habilidades Clínicas en la terapia conductual de tercera generación. *Clínica y salud*, *20*(2), 109-117.
- Beck, A., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (2010). *Terapia cognitiva de la depresión (vigésima edición)*. Descleé de Brouwer.
- Blonch, L., Moran, E. K., & Kring, A. M. (2010). On the need for conceptual and definitional clarity in emotion regulation research and psychopathology. En A. M. Kring, & M. Sloan D, *Emotion regulation and psychopathology. A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (págs. 283-309). The Guildford Press.

- Burke, C., Martsolf, D., Crane, S., McCord, A., Romero, L., & Al-Khattab, H. (2019). A feasibility test of an online intervention to prevention dating violence in emerging adults. *Archives of Psychiatric Nursing*, 33, 37-44.
- Cabrera, P. A. (marzo de 2010). documentos violencia de género. Obtenido de Aconsejame: <http://www.aconsejame.net/doc-violenciagenero-documento.pdf>
- Capaldi, D. M., Knoble, N. B., Shortt, J. W., & Kim, H. K. (2012). A systematic Review of Risk Factor for Intimate Partner Violence. *Partner Abuse*, 231-280.
- Carlson, N. (2014). Emociones. En N. R. Carlson, *Fisiología de la conducta (11a edición)*. Descleé de Brouwer.
- Caro, I. (2007). *Manual teórico-práctico de psicoterapias cognitivas*. Descleé de Brouwer.
- Castillo, I., Ledo, H., & Ramos, A. (2012). Psicoterapia conductual en niños: estrategia terapéutica de primer orden. *Norte de salud mental*, 10(43), 30-36
- Castro, R., & Casique, I. (2010). *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos*. CRIM-UNAM.
- Castro, R., & Casique, I. (2019). Patrones de direccionalidad de la violencia en el noviazgo: prevalencia y posibles explicaciones. En R. Castro, & I. Casique, *Nuevas rutas y evidencias en los estudios sobre violencia y sexualidad de adolescentes mexicanos: contribuciones con base en una encuesta en escuelas (Enessaep)* (págs. 75-110). CRIM-UNAM.
- Cepa, A., Heras, D., & Lara, F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International journal of developmental and educational psychology*, 1, 75-81.
- Chen, S. R., Tseng, C. L., Kuo, S. Y., & Chang, Y. K. (2016). Effects of a physical activity intervention on autonomic and executive functions in obese young adolescents: A randomized controlled trial. *Health Psychology*, 35(10), 1120–1125. <https://doi.org/10.1037/hea0000390>
- Consejo Nacional de Población. (2014, 13 de febrero). Las relaciones de pareja, un enfoque estadístico. <https://www.gob.mx/conapo/prensa/las-relaciones-de-pareja-un-enfoque-estadistico?idiom=es>
- Corral, V. V. (2012). *Sustentabilidad y psicología positiva: Una visión optimista de las conductas proambientales y prosociales*. El Manual Moderno

- Cova, F., Deonna, J., & Sander, D. (2015). Introduction: Moral Emotions. *Topoi*, 34, 397-400.
- Darwin, C. (1873). *The expression of emotions in animals and man*. Alizana, 19-84.
- Daset, L. & Cracco, C. (2013). Psicología basada en la evidencia: algunas cuestiones básicas y una aproximación a través de una revisión bibliográfica sistemática. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 209-220.
- Del Valle, M., Zamora, E. V., Khalil, Y., & Altamirano, M. (2020). Rasgos de personalidad y dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Psicodebate*, 20(1), 56 - 67. <https://doi.org/10.18682/pd.v20i1.1877>
- Derry, D., & Tucker, D. (1992). Neural mechanisms of emotion. *Journal of consulting and clinical psychology*, 329-338
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333 (6045), 959-964.
- Dunn, J. (2003). Emotional development in early childhood: a social relationship perspective. En R.J. Davison, K.R. Scherer, y H.H. Goldsmith (eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 332-346). Oxford University Press.
- Echeburúa, E., & Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Siglo XXI.
- Eckman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Ekman, P., & Davidson, R. J. (Eds.). (1994). *Series in affective science. The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press.
- Engen, G. H., & Singer, T. (2013). Empathy Circuits. *Current Opinion in Neurobiology*, 23, 275-282.
- Enríquez-Canto, Y., Ortiz-Montalvo, Y. J., Ortiz-Romani, K. J., & Díaz-Gervasi, G. M. (2020). Análisis ecológico de la violencia sexual de pareja en mujeres peruanas. *Acta Colombiana de Psicología*, 272-286.
- Esquivel, F. (2010). Desarrollo emocional y psicopatología infantil. En A. Esquivel, *Psicoterapia infantil con juego* (pp. 29-50). El Manual Moderno.
- Farnsworth, J. K., Drescher, K. D., Nieuwsma, J. A., Walser, R. B., & Currier, J. M. (2014). The Role of Moral Emotions in Military Trauma: Implications for the Study and Treatment of Moral Injury. *Review of General Psychology*, 18, 249-262.

- Fellmeth, G. L., Heffernan, C., Nurse, J., Habibula, S., & Sethi, D. (2013). Educational and skills-based interventions for preventing relationship and dating violence in adolescents and young adults. *Cochrane Database Syst Rev*, 19(6). 10.1002/14651858.CD004534.pub3.
- Fernández-Abascal, E. G., García, R. B., Jiménez, S. P., Martín, D. D., & Domínguez, S. F. (2013). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-González, L., Calvete, E., & Sánchez-Álvarez, N. (2020). La eficacia de una intervención breve basada en la Teoría Incremental de la Personalidad para la prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo adolescentes: un ensayo clínico aleatorizado. *Psychosocial Intervention*, 29(1). <http://doi.org/10.5093/pi2019a14>
- Flores, J. (2006). *Neuropsicología de lóbulos frontales*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Flores, J., Castillo-Preciado, R., & Jiménez-Miramonte, N. (2014) Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*. 30(2), 463-473.
- Flores, J., Ostrosky, F., & Lozano, A. (2014) *Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y lóbulos Frontales- 2*. El Manual Moderno
- Flores, J. & Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47-58.
- Foody, M., Mazzone, A., Laffa, D. A., Loftson, M., & Norman, J. (2021). “It’s not just sexy pics”: An investigation into sexting behaviour and behavioural problems in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106662>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>.
- García-Alandete, J. (2014). Psicología Positiva, Bienestar y Calidad de Vida. *En-claves del pensamiento*, 13-29.
- García, S., & Olvera, G. (2020). El amor romántico, su socialización en familias con adolescentes de Querétaro. *Emerging Trends in Education*, 66-89.

- García-Díaz, V., Lana-Pérez, A., Fernández-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L., & Rodríguez-Díaz, F. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*, 398-405.
- González, O. M. (2015). *Desarrollo neurológico de las funciones ejecutivas en preescolar*. Manual Moderno.
- Gracia-Leiva, M., Puente-Martinez, A., Ubillos-Landa, S., & Páez-Rovira, D. (2019). La violencia en el noviazgo (VN): una revisión de metaanálisis. *Anales de psicología*, 300-313.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (págs. 3-24). Guilford Press.
- Halgin, R. & Krauss, S. (2009). *Psicología de la anormalidad: Perspectivas clínicas en los trastornos psicológicos*. McGraw-Hill.
- Hatfield, E., & Rapson, R. L. (2000). Physical attractiveness. En W. E. Craighead & C. B. Nemeroff, *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science*, (pp. 1203-1205).
- Hegarty, K., Tarzia, L., Valpied, J., Murray, E., Humphreys, C., Taft, A., Novy, K., Gold, L., & Glass, N. (2019). An online healthy relationship tool and safety decision aid for women experiencing intimate partner violence (I-DECIDE): a randomised controlled trial.
- Hernández, G. J., & Torres, O. M. (2017). Enamoramiento y degradación de la pareja. En L. G. García, & P. O. Cruz, *Problemáticas contemporáneas. Retos y perspectivas de la violencia y convivencia escolar* (págs. 387-394). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Hernández, I. A. (18 de noviembre de 2018). Lesionan a ocho mujeres diario. Independiente, pág. o/. Obtenido de <https://www.elindependientedehidalgo.com.mx/lesionan-ocho-mujeres-diario/>
- Hernando, G. A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 325-340.
- Hervás, G. (2009). Psicología Positiva: Una introducción. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23-41.

- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología conductual*, 19(2), 347-372. <https://cutt.ly/0gNg7IG>
- Hidalgo, M., & González-Fierro, M. (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Anales de pediatría continuada*, 12(1), 42-46. [http://doi.org/10.1016/S1696-2818\(14\)70167-2](http://doi.org/10.1016/S1696-2818(14)70167-2)
- Holditch, N. P., Vivolo-Kantor, A., Tracy, A., Latzman, N., Little, T., DeGue, S., Lang, K., Fuino, E. L., Ghazarian, S., KamWa, M. W., Taylor, B., Jonhson, L., Kuoh, H., Burton, T., Fortson, B., Mumford, E., Nelson, S., Joseph, H., Anne, V, L., Teten, T. A. (2019). An RCT of Dating Matters: Effects on teen Dating Violence and Relationship Behaviors. *American Journal of Preventive Medicine*, 57(1), 13-23. doi: 10.1016/j.amepre.2019.02.022.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Izard, C. (1989). The structure and functions of emotions: implications for cognitions, motivation and personality. En E. Cohen, *The G. Stanley Hall lecture series*. American Psychological Association.
- Kazdin, A. (2000). *Modificación de conducta y sus aplicaciones prácticas (segunda edición)*. El Manual Moderno.
- Landa, E., Martínez, A., & Sánchez, J. (2013). Medicina basada en la evidencia y su importancia en la medicina conductual. *Psicología y Salud*, 23(2), 273-282.
- Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2011). *Emotion Regulation in Psychotherapy: a Practitioners Guide*. Guilford Press.
- Lee, T. L., Fiske, S. T., Glick, P., & Chen, Z. (2010). Ambivalent sexism in close relationships: (Hostile) power and (benevolent) romance shape relationship ideals. *Sex Roles*, 62, 583–601.
- Lewis, S. F., & Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature, *Clinical Psychology Review*, 21(1), 105-127. [http://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00042-2](http://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00042-2).

- Lima, Q. A., & Straffon, O. D. (2018). Intervención cognitivo conductual con componentes de psicología positiva para desarrollar fortalezas de carácter en niños con y sin sintomatología depresiva. tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. UAEH Biblioteca Digital <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2131>
- López-Gómez, I., Chaves, C., Hervas, G., & Vazquez, C. (2017). Comparing the acceptability of a positive psychology intervention versus a cognitive behavioural therapy for clinical depression. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 24(5), 1029-1039. doi:10.1002/cpp.2129
- Lupano, P. M., & Castro, S. A. (2010). Psicología Positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, 43-56.
- Malti, T., & Latzko, B. (2012). Moral Emotions. En V. Ramachandran, *Encyclopedia of human behavior (2nd ed)* (págs. 644-649). Elsevier.
- Mañas, I. (2007). Nuevas terapias psicológicas: la tercera ola de terapias de conducta o terapias de tercera generación. *Gaceta de Psicología*. 40, 26-3
- Marrero, R-J., Carballeira, M., Martín, S., Mejías, M., Hernández, J-A. (2016). Effectiveness of a positive psychology intervention combined with cognitive behavioral therapy in university students. *Anales de psicología*, 32(3), 728-740. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.261661>
- Marroquí, M. (2014). Interiorización de los falsos mitos del amor romántico en jóvenes. *Reidocrea*. (20)3. 142-146.
- Martín, D. M., Domínguez, S. F., & Fernández-Abascal, E. (2013). Capítulo 8. La hostilidad, el humor, la felicidad y el amor. En E. Fernández-Abascal, R. García, S. Jiménez, D. Martín, & S. Domínguez, *Psicología de la emoción* (373-430). Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Martin, G., & Pear, J. (2008). *Modificación de Conducta qué es y cómo aplicarla (octava edición)*. Prentice Hall.
- Martínez, S. J., Ramos, E. D., Argüello, L. K., & Pescador, A. E. (2019). Estudio sobre conceptualización de la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios. En Z. J. Ocaña, L. G. García, & P. O. Cruz, *Dimensiones y perspectivas acerca de la*

*violencia en América Latina* (págs. 435-446). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Mathews, C., Eggers, S., Townsend, L., Aaro, L., De Vries, P., Mason-Jones, A., De Koker, P., McClinton, A. T., Mtshizana, Koech, J., Wubs, A., De vries, H. (2016). Effects of PREPARE, a Multi-component, Shool-Based HIV and Intimate Partner Violence (IPV) Prevention Programme on Adolescent Sexual Risk Behaviour and IPV: Cluster Randomised Controlled Trial, *AIDS and Behavior*, 20, 1821-1840. DOI 10.1007/s10461-016-1410-1

Mazadiego, I. T., & Norberto, G. J. (2011). El amor medido por la escala triangular de Sternberg. *Psicolatina*, 22(1), 1-10.

Melamed, A. F. (2016) Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 49, 13-38

Mercadillo, R., Díaz, J.L., & Barrios, F. (2007) Neurobiología de las emociones morales. *Salud Mental*, 30 (3), 1-11.

Mestre, N. & Gull, B. (2012). Emociones básicas y sociales. En N. Mestre, *La regulación de las emociones: Una vía a la adaptación personal y social* (pp. 130-137). Psicología Pirámide.

Minici, A., Rivadeneira, C., & Dahab, J. (2001). ¿Qué es la terapia cognitivo conductual? *Revista de terapia cognitivo conductual*, 1, 1-6.

Moll, J., Oliveira-Souza, R., Zahn, R. y Grafman, J. (2008). *Moral psychology. The neuroscience of morality: emotion, brain disorders, and development* (v. 3). The MIT Press.

Momeñe, J., Jáuregui, P., & Estévez, A. (2017). El papel predictor del abuso psicológico y la regulación emocional en la dependencia emocional. *Psicología Conductual*, 25(1), 65-78.

Moneta, M. E. (2014). Apego y pérdida. Redescubriendo a John Bowlby. *Revista chilena de pediatría*, 85(3), 265-268.

Morales, M., & Díaz, D. (2013). Noviazgo: evolución del significado psicológico durante la adolescencia. *Uaricha*, 2031.

- Murta, S. G., De Oliveira, P. P., Da Silva, M. S., Venâncio, M. J., Balbino, A., Caricatti, R. M., Akira, M., M., Araújo Dos Santos, T. A., De Vries, H. (2020). Dating SOS: a systematic and theory-based development of a web-based tailored intervention to prevent dating violence among Brazilian youth. *BMC Public Health*, 20(1). doi: 10.1186/s12889-020-08487-x.
- Murta, S. G., Moore, R. A., Vilela, M. A., Alves, C. E., Brito dos Santos, K., Torres, B. K., & Galdino, V. L. (2016). Efecto de un programa de prevención de la violencia en el noviazgo. *Psico-USF*, 21(2), 381-393. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210214>
- Olivares, F. E., & Icháustegui, R. T. (2011). Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe sobre la salud en el mundo 2002. Reducir los riesgos y promover una vida sana*. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Violencia infligida por la pareja*. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la salud (2017, 19 de octubre). *Desarrollo en la adolescencia*. [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Violencia contra la mujer*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Ortega-Andrade, N., Dávalos-Romo, M., Rivera-Guerreo, A., & Guajardo-Espinoza, J. (2019). Inteligencia emocional, felicidad y enojo, en relación a la violencia psicológica en el noviazgo de jóvenes universitarios. *European Scientific Journal*, 15(28), 166-184.
- Ostrosky, F., & Vélez, A. (2013). Neurobiología de las emociones. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13(1), 1-13.
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. K. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 11-19.
- Pazos, M., Oliva, A., & Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 148-159.

- Pérez, A. (2000). *Tratamientos psicológicos: una perspectiva conductual*. Universidad de la Laguna.
- Pérez-Álvarez, M. (2006). La terapia de conducta de tercera generación. *EduPsykhé*, 5(2), 159-172.
- Pfeifer, J. & Allen, N. (2020). Puberty initiates cascading relationships between neurodevelopmental, social, and internalizing processes across adolescence. *Biological Psychiatry*, <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2020.09.002>
- Pick, S., Iwin, L., Martha, G., & Prado, A. (2010). Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia; Programa breve de sensibilización sobre violencia en el noviazgo. *Salud Mental*, 33(2), 153-160.
- Pintado, S., & Castillo, M. A. (2017). Propuesta de un programa de intervención piloto basado en la Psicología Positiva para la reducción de síntomas de depresión. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 9, 60-67.
- Pocoroba, V. E. (2013). *Violencia en el noviazgo*. Boletín UNAM-DGCS-461.
- Póo, A. M., & Vizcarra, M. B. (2011). Diseño, implementación y evaluación de un programa de prevención de la violencia en el noviazgo. *Terapia psicológica*, 20(2), 213-223.
- Ramírez, C. & Núñez, D. (2010). Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 15(2), 273-283.
- Ramírez, D. (14 de febrero de 2018). *Se registran 284 crímenes pasionales en cinco años*. Excelsior. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2018/02/14/1220222>
- Ramos, E. D., Martínez, S. J., Sotelo, C. M., & Jocobi, Z. M. (2017). Violencia en el noviazgo en adolescentes. En L. G. García, & P. O. Cruz, *Problemáticas contemporáneas. Retos y perspectivas de violencia y convivencia escolar* (págs. 395-403). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Reeve, J. (2010). Naturaleza de las emociones: las cinco eternas emociones. En J. Reeve, *Motivación y Emoción (Quinta edición)* (222-242). McGraw-Hill Interamericana.
- Reidl, M. L., & Jurado, C. S. (2007). ¿Qué son las emociones? En M. L. Reidl, & C. S. Jurado, *Culpa y Vergüenza. Caracterización Psicológica y Social* (pág. 41). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Remor, E., & Amorós, G. M. (2012). Efecto de un programa de intervención para la potenciación de las fortalezas y los recursos psicológicos sobre el estado de ánimo, optimismo, quejas de salud subjetivas y la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 75-85.
- Rey-Anacona, C. A. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia Psicológica*, 143-154.
- Reyes, O., & Tena, S. (2016). Psicología de las emociones. En O, Reyes, & S, Tena, Regulación emocional en la práctica clínica. Una guía para terapeutas (pp. 1-3). El Manual Moderno.
- Reynoso-Erazo, L., & Seligson, I. (2005). *Psicología Clínica de la Salud: un enfoque conductual*. El Manual Moderno.
- Ribes, E. (1972). Terapias conductuales y modificación del comportamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 4(1), 7-21.
- Ribes, E. (2012). Skinner y la psicología: lo que hizo, lo que no hizo y lo que nos corresponde hacer. *Apuntes de Psicología*, 30(1), 77-91.
- Rivera., A. S., Díaz., L. R., Méndez., R. F., Jaén., C. C., García., M. M., Romero., P. A ... (2017). *8 escalas: El lado negativo de las relaciones de pareja*. El Manual Moderno.
- Romero-López, M., Benavides-Nieto, A., Fernández-Cabezas, M., & Pichardo, M. (2017). Intervención en funciones ejecutivas en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 253-261.
- Romero-Palencia, A., Rivera, A. S., & Higareda, S. J. (2019). Manifestaciones de violencia en el mantenimiento de relaciones de pareja. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 8(15), 64-67.
- Rosado y Rosado, M., Sosa, C, E., & Paredes, C. (2016). El contexto de la violencia hacia la mujer en las relaciones de pareja. En S.M. Álvarez, E.M. Escoffié, M. Rosado y Rosado y M. Sosa-Correa, *Terapia en contexto: Una aproximación al ejercicio psicoterapéutico* (79-85). Manual Moderno.
- Rosselló, J. & Revert, X. (2008). Modelos teóricos en el estudio de las emociones [archivo pdf]. <https://www.researchgate.net/publication/210281670>

- Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., & Michel, E., Roebbers., C. Improving executive functions in 5- and 6-year-olds: Evaluation of a small group intervention in prekindergarteden and kindergarten children. *Infant and Child Development*, 21 (4), 411-429. doi:[10.1002/icd.752](https://doi.org/10.1002/icd.752)
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. Á., Amor, P. J., & López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología*, 47-56.
- Rubio-Garay, F., López-González, M. A., Carrasco, M. A., & Amor, P. J. (2017). Prevalencia de la violencia en el noviazgo: Una revisión sistemática. *Papeles de psicólogo*, 135-147.
- Rueda, M. R., & Paz-Alonso, P. M. (2013). Las funciones ejecutivas y el desarrollo afectivo. En R. E. Tremblay, M. Bolvin, R. De V. Peters, J. B. Morton, *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera infancia*. España.
- Ruiz, M., Díaz, M., & Villalobos, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Descleé De Brouwer.
- Saénz, C. (05 de febrero de 2014). Violencia en el noviazgo. Milenio. Obtenido de <https://www.milenio.com/opinion/caritina-saenz/parlando/violencia-en-el-noviazgo>
- Secretaria de Seguridad Publica. (2012). *Guía del taller prevención de la violencia en el noviazgo*. Subsecretaria de Prevención y Participación Ciudadana. <http://www.gentediversa.org.mx/documentos/noviazgoSeguro/GuiaPrevencionViolenciaNoviazgo.pdf>.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building block of well-being. *The journal of positive psychology*, 13(4), 333-335.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An intrudction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sepúlveda, G., & Capella, C. (2015). Desarrollo psicológico del escolar y sus trastornos: lo evolutivo y lo psicopatológico. En V. C. Almonte, & M. Montt, *Psicopatología infantil y de la adolescencia* (pp. 35-41). Mediterráneo.
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2019, 13 de febrero). *Violencia en el noviazgo: no es amor, no es amistad*.

<https://www.gob.mx/sipinna/es/articulos/violencia-en-el-noviazgo-no-es-amor-no-es-amistad?idiom=es>

- Soriano, C., Guillazo, G., Redolar, R., Torres, M., & Martínez, A. (2007). Sistemas reguladores y emocionales. En C. Soriano, G. Guillazo, R. Redolar, M. Torres, A. Martínez, *Fundamentos de Neurociencia* (pp. 289-324). Editorial UOC.
- Stemmler, G. (2002). Methodological consideration in the psychophysiological study of emotion. En R. Davidson, H. Goldsmith, K. Scherer, *Handbook of affective science* (pp 225-255). Oxford University Press.
- Taquette, S. R., & Monteiro, D. (2019). Causes and consequences of adolescent dating violence: a systematic review. *Journal of injury & violence research, 11*(2), 137–147. <https://doi.org/10.5249/jivr.v11i2.1061>
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology, 58*, 347-372.
- Teruel, D. S., & Bello, M. A. R. (2014). Factores protectores que promueven la resiliencia ante el suicidio en adolescentes y jóvenes. *Papeles del psicólogo, 35*(3), 181-192.
- Tirapu-Ustárroz, J., García, A., Luna, P., Verdejo, A., & Ríos, M. (2011). Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta. En J. Tirapu, A. García, M. Ríos, & A. Ardila (eds.), *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*. Viguera. (pp. 87-116).
- Torrelles, N. C., Alsinet, M. C., Blasco, B. A., & Jordan, B. N. (2016). Bases para desarrollar un modelo mentorización basado en la Psicología Positiva. UT. *Revista de Ciències de l'Educació, 2*, 70-83.
- Tovar J. & Ostrosky F. (2013) ¿Cómo reconocemos una acción como una acción moral? En J. Tovar & F. Ostrosky, *Mentes criminales ¿Eligen el mal? Estudios de cómo se genera un juicio moral*. (págs. 1-45). El Manual Moderno.
- Ulloa, E. C., Hammett, J. F., O'Neal, D. N., Lydston, E. E., & Leon Aramburo, L. F. (2016). The Big Five Personality Traits and Intimate Partner Violence: Findings From a Large, Nationally Representative Sample. *Violence and victims, 31*(6), 1100–1115. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-15-00055>
- Vallejo-Slocker, L., & Vallejo, M. (2016). Sobre la desensibilización sistemática. Una técnica superada o renombrada. *Acción Psicológica, 13*(2).

- Van den Akker, A. L., Briley, D. A., Grotzinger, A. D., Tackett, J. L., Tucker-Drob, E. M., & Harden, K. P. (2021). Adolescent Big Five personality and pubertal development: Pubertal hormone concentrations and self-reported pubertal status. *Developmental psychology*, 57(1), 60–72. <https://doi.org/10.1037/dev0001135>
- Velázquez, G. (2011). La violencia durante el noviazgo en adolescentes. *Elementos: Ciencia y Cultura*, 39-44.
- Verdejo-García, A., & Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235.
- Walker, L. (2012). *El síndrome de la mujer maltratada*. Desclée de brouwer.
- Werner, K., & Gross, J. (2010). Emotion regulation and Psychopatology: A concept Framework. En A. Kring & D. Sloan, *Emotion regulation adn psychopatology. A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13-37). Guilford Press.
- Wolfe, D. A., Crooks, C. V., & Hughes, R. (2011). La cuarta R: Un programa escolar de prevención de la violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 193-200. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a7>
- Yates, A. (1979). La definición de terapia conductual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2(2), 113-121.
- Ybarra, J., Orozco, L., & Valencia, A. (2015). *Intervención con apoyo empírico: Herramientas fundamentales para el psicólogo clínico y de la salud*. El Manual Moderno.
- Yépez, E., Padilla, G., & Garcés, A. (2020). Desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia. *Revista de filosofía, letras y ciencias de la educación*, 5(1), 103-113.
- Yubero, S. (2006). Capítulo 14. Socialización y aprendizaje social. En D. Péz, *Psicología social, cultura y educación* (págs. 819-844). Pearson Educación.

# ANEXOS

## Anexo 1. Ejemplo de materiales de uso clínico

The materials shown are:

- MANUAL DE LA PAREJA NO-TOXICA**: A manual for participants on non-toxic relationships.
- MITOS DEL AMOR ROMANTICO**: A worksheet with 7 myths (e.g., 'El amor es como la pizza', 'El amor es como el queso') and a reflection section 'ESCRIBE TU APLENSIÓN'.
- ¿CUÁL ERES TÚ?**: A quiz about attachment styles: EVITATIVO, ANSIOSO, TEMEROSO, SEGURO.
- Amor vs Apego**: A worksheet comparing love and attachment, with a reflection section 'ESCRIBE TU APLENSIÓN'.
- OBSESIONARIES**: A worksheet with a video of a woman with pink hair and a reflection section 'ESCRIBE TU APLENSIÓN'.
- NOVEDADES Y TIPOS DE VIOLENCIA**: An infographic on physical, psychological, and sexual violence, with a reflection section 'ESCRIBE TU APLENSIÓN'.
- Verdadero FALSO**: A video-based activity with a reflection section 'ESCRIBE TU APLENSIÓN'.
- SEXUALIDAD**: An infographic on sexual health with 5 points, with a reflection section 'ESCRIBE TU APLENSIÓN'.
- LAS EMOCIONES NEGATIVAS**: An infographic on negative emotions (Enojo, Tristeza, Ansiedad, Miedo) with a reflection section 'ESCRIBE TU APLENSIÓN'.
- DIARIO DE GRATITUD**: A gratitude journal with prompts like '¿DE QUÉ TE TIENES AGRADECIDO HOY?' and '¿CÓMO TE HUBIERA SENTIDO QUE FUERA DIFERENTE HOY?'. Includes a reflection section 'ESCRIBE TU APLENSIÓN'.
- EMOCIONES POSITIVAS**: An infographic on positive emotions (Gratitud, Orgullo, Respeto, Alegría, Amor, Esperanza, Diversión, Intelecto, Sorpresa, Asombro) with a reflection section 'ESCRIBE TU APLENSIÓN'.

## Anexo 2. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD  
AREA ACADEMICA DE PSICOLOGÍA  
MAESTRIA EN PSICOLOGIA DE LA SALUD

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

El Licenciado en Psicología Luis Vicente Rueda León estudiante de la maestría en Psicología de la Salud como parte de las actividades programadas en la investigación que lleva por nombre "*intervención cognitivo conductual para la regulación emocional y prevención de violencia en el noviazgo*" en colaboración con el Cuerpo Académico de "*Salud Emocional*" del *Instituto de Ciencias de la Salud (ICSA)* perteneciente a la *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)*. Solicita el consentimiento para aplicar una batería de instrumentos psicológicos y, en caso de ser seleccionado aleatoriamente, una intervención psicológica a su hijo(a). Lo anterior se apegan en todo momento a lo dispuesto en el código ético del psicólogo y el aval por parte del comité de ética del instituto académico, por lo que se mantendrá la confidencialidad de la participación de los niños y niñas.

La aplicación de la batería y la intervención se realizarán en horarios y días previamente establecidos. Dicha batería medirá la forma en que su hijo o hija expresan sus emociones, cuales son sus rasgos de personalidad más notorios, y actitudes o creencias presentes sobre las relaciones de noviazgo. Asimismo, como objetivo y beneficios de su participación en la intervención psicológica se pretende la enseñanza, identificación y modificación de conductas o pensamientos que pudieran generar malestar en su hijo o hija, así como el reconocimiento de comportamientos y creencias que favorecen la probabilidad de que se vea inmerso(a) en dinámicas violentas en las relaciones de pareja. Se resalta que dicha intervención no presenta ningún tipo de costo o riesgo para su hijo o hija.

Finalmente, como responsable de esta actividad se encuentra la Dra. Andrómeda I. Valencia Ortiz profesora investigadora del ICESA, UAEH, quien es nacionalmente reconocida por su larga experiencia en la docencia y el trabajo con niños, adolescentes y adultos.

He leído y comprendo las características de la investigación-intervención que realiza el Cuerpo Académico de Salud Emocional de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en el cual esta invitado a participar a mi hijo(a):

\_\_\_\_\_  
(Nombre de su hijo o hija)

ACEPTO que mi hijo (a) participe en este proyecto

**Anexo 3.** Cuestionario para evaluar conocimientos sobre y actitudes hacia la violencia

.

---

**Cuestionario para evaluar conocimientos sobre y actitudes hacia la violencia**

**Instrucciones.** El siguiente cuestionario contiene afirmaciones relacionadas con experiencias y comportamientos en el noviazgo. Responde cada afirmación según tu lo consideres con base en tus propias vivencias o lo hayas visto con alguien más. Por favor escoge una opción para cada una de las siguientes expresiones, indicando así hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo.

0 = Totalmente de acuerdo

1 = De acuerdo

2 = Ni de acuerdo ni desacuerdo

3 = En desacuerdo

4 = Totalmente en desacuerdo

**Nota:** Si estas contestando desde tu teléfono móvil puedes ponerlo en posición horizontal para poder ver todas las respuestas.

---

*Violencia en situaciones cotidianas (8 casos).*

Un chico y una chica de 18 años se acaban de hacer novios. El chico trabaja como asistente en un hospital las noches de los fines de semana. Por lo tanto, la chica muchas veces asiste a fiestas en compañía de amigos sin que esté presente su novio. Él sospecha que ella aprovecha para engañarlo y, por eso, suele llamar a los amigos comunes para saber cómo se portó ella en la fiesta y revisa su celular para detectar llamadas o mensajes de otros chicos.

**¿Hay señales de violencia en el comportamiento?**

0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
--------------------------	---------------	-----------------------------	---------------	-----------------------------

Una pareja de adolescentes lleva saliendo un tiempo y ya tienen una vida sexual activa. No obstante, en varias ocasiones un miembro de la pareja tiene mayores deseos de tener un encuentro sexual, sin embargo, su pareja no lo desea, por lo que su pareja le comienza a insistir intensamente para convencerle hasta que cede.

**¿Hay señales de violencia en el comportamiento?**

0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
--------------------------	---------------	-----------------------------	---------------	-----------------------------

Habitualmente una pareja de novios sale al centro de la ciudad para pasear y tener el día juntos, sin embargo, ya ha ocurrido en varias ocasiones que un miembro de la pareja se da cuenta que su pareja está viendo a otros u otras, esto hace que comience un conflicto

**¿Hay señales de violencia en el comportamiento?**

0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
--------------------------	---------------	-----------------------------	---------------	-----------------------------

A una pareja de novios les gusta mucho salir cada fin de semana a fiestas o reuniones, sin embargo, la mayoría de las veces el chico le hace comentarios a la chica sobre la ropa que lleva, estos comentarios comúnmente terminan en que la chica tiene que cambiarse de vestimenta o directamente le pide que ya no la use.

**¿Hay señales de violencia en el comportamiento?**

0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
--------------------------	---------------	-----------------------------	---------------	-----------------------------

En los últimos meses, una pareja de adolescentes ha tenido múltiples discusiones, en las cuales un miembro de la pareja ha amenazado al otro de abandonarlo si no cambia de opinión respecto el asunto del problema.

**¿Hay señales de violencia en el comportamiento?**

0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
--------------------------	---------------	-----------------------------	---------------	-----------------------------

Constantemente un integrante de una pareja de adolescentes habla con indirectas, haciendo que el otro miembro de la relación se sienta constantemente culpable y criticado

**¿Hay señales de violencia en el comportamiento?**

0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
--------------------------	---------------	-----------------------------	---------------	-----------------------------

En una pareja de adolescentes casi siempre que hay una discusión un integrante de la pareja decide dejar de escribirle o llamarle al otro hasta que se siente más tranquilo y regresa como si nada hubiera pasado

**¿Hay señales de violencia en el comportamiento?**

0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
--------------------------	---------------	-----------------------------	---------------	-----------------------------

En varias ocasiones, cuando una pareja de adolescentes sale y algún integrante de la relación se siente incómodo en el lugar o están teniendo un pleito, este integrante comienza a hacer un escándalo o escena en el lugar, sin importar si es un lugar público.

**¿Hay señales de violencia en el comportamiento?**

0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
--------------------------	---------------	-----------------------------	---------------	-----------------------------

## *Actitud hacia la violencia (7 afirmaciones)*

Por favor escoge una opción para cada una de las siguientes expresiones, indicando así hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo.

- 0 = Totalmente de acuerdo
- 1 = De acuerdo
- 2 = Ni de acuerdo ni desacuerdo
- 3 = En desacuerdo
- 4 = Totalmente en desacuerdo

Está bien que...	0	1	2	3	4
...una chica o chico decida separarse de su novio o novia porque siente que él o ella no le valora o le menosprecia.	X				
**...una chica o chico acepte que su pareja le ponga apodosos de "cariño" o le haga comentarios incómodos o hirientes en forma de burla o chiste					X
**...un chico o una chica se aleje de amigos, familiares, compañeras/os de su escuela o trabajo para evitar que su pareja se moleste					X
**... chicos o chicas lleguen a peleas con golpes de considerarse necesario					X
**... un chico o chica haga a un lado sus propias creencias y valores por aceptar los de su pareja					X
**...un chico o chica haga y atienda los gustos y necesidades de su pareja antes que los propios					X
**...un chico o chica llame o escriba constantemente a su pareja para saber qué está haciendo					X

## *Mitos sobre la violencia en pareja (10 afirmaciones)*

Por favor escoge una opción para cada una de las siguientes expresiones, indicando así hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo.

- 0 = Totalmente de acuerdo
- 1 = De acuerdo
- 2 = Ni de acuerdo ni desacuerdo
- 3 = En desacuerdo
- 4 = Totalmente en desacuerdo

<b>La violencia solo ocurre en parejas, en las cuales los miembros tienen problemas familiares, económicos o de otro tipo.</b>				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
<b>La violencia entre novios o parejas solo ocurre en países de pocos recursos económicos</b>				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
<b>La violencia en pareja sólo es causada por los celos</b>				

0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
<b>Las parejas que viven violencia son porque alguno de ellos padecen una enfermedad mental</b>				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
<b>Las personas que maltratan a sus parejas son consumidores de sustancias como alcohol o drogas</b>				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
<b>Las personas que maltratan a sus parejas es porque han sido maltratados por su familia</b>				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
<b>Existen personas que tienen características específicas que aumentan la posibilidad de ser maltratadas</b>				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
<b>Las personas maltratadas por sus parejas no dejan la relación porque les gusta el maltrato</b>				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
<b>Si una persona es maltratada en su relación de pareja, será porque algo hizo</b>				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
<b>**Solamente es violencia cuando hay golpes o daño físico</b>				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo

## *Formas saludables de expresar el amor (8 preguntas).*

Por favor escoge una opción para cada una de las siguientes expresiones, indicando así hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo.

0 = Totalmente de acuerdo

1 = De acuerdo

2 = Ni de acuerdo ni desacuerdo

3 = En desacuerdo

4 = Totalmente en desacuerdo

<b>1. **Falta amor en una relación de noviazgo si ...</b>				
... los novios han dejado de sentir celos cuando a su pareja le parece atractivo/a otra persona.				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
<b>2. **¿Existe amor en una relación de noviazgo si ...</b>				
... los novios toleran absolutamente todo el uno del otro?				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
<b>3. **Falta amor en una relación de noviazgo si...</b>				
...algún miembro de la pareja sale a divertirse sin compañía de su pareja				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
<b>4. **¿Existe amor en una relación de noviazgo si...</b>				
...algún miembro de la pareja se enoja porque ve a su novio/a muy contento por ver a un antiguo amigo o amiga?				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
<b>5. **Falta amor en una relación de noviazgo si...</b>				
...los novios en ocasiones tardan en responder los mensajes o se dejan en visto				
0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo

**6. \*\*¿Existe amor en una relación de noviazgo si...**

...un miembro de la pareja quiere que su pareja le dedique la mayor parte del día o casi todo el día?

0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
--------------------------	---------------	-----------------------------	---------------	-----------------------------

**7. \*\*Falta amor en una relación de noviazgo si...**

...la pareja tiene muchas y diversas ideas que no son iguales a las de su pareja

0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
--------------------------	---------------	-----------------------------	---------------	-----------------------------

**8. \*\*¿Existe amor en una relación de noviazgo si...**

... algún miembro de la pareja tiene miedo del comportamiento de su pareja?

0. Totalmente de acuerdo	1. De acuerdo	2. Ni acuerdo ni desacuerdo	3. Desacuerdo	4. Totalmente en desacuerdo
--------------------------	---------------	-----------------------------	---------------	-----------------------------

## Anexo 4. Inventario de dificultades en la Regulación emocional (DERS-E) para adolescentes

**Instrucciones:** Las siguientes expresiones te describen con más o menos precisión. Por favor marca con una X en cada una de las siguientes expresiones, indicando con qué frecuencia consideras que te pasa lo siguiente.

0	1	2	3	4
Casi nunca (0-10%)	A veces (11 – 35%)	Casi la mitad del tiempo (36 – 65%)	La mayoría de las veces (66 -90%)	Casi siempre (91 a 100%)

<b>Cuando me siento mal...</b>	0	1	2	3	4
Tengo claros mis sentimientos					
Pongo atención a como me siento					
Mis emociones me sobrepasan y están fuera de control					
No tengo idea de cómo me siento					
Me cuesta trabajo entender por qué me siento como me siento					
Le hago caso a mis sentimientos					
Sé exactamente como me siento					
Estoy confundido/a por cómo me siento					
Puedo reconocer como me siento					
Me enoja conmigo mismo por sentirme de esa manera					
Me cuesta trabajo hacer mis deberes.					
Creo que así me sentiré por mucho tiempo					
Me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas					
Siento que soy débil					
Me siento culpable por sentirme de esa manera					
Me cuesta trabajo concentrarme					
Me cuesta trabajo controlar lo que hago					
Creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor					
Me molesto conmigo mismo/a por sentirme de esa manera					
Me empiezo a sentir muy mal conmigo mismo/a					
Creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por cómo me siento					
Pierdo el control de cómo me porto					
Se me dificulta pensar en algo más					
Me toma mucho tiempo sentirme mejor					