

TESIS DOCTORAL

2017

**BIENESTAR Y RECURSOS PSICOLÓGICOS
EN ALUMNOS DE ESCUELAS DE
TAUROMAQUIA**

DAVID GUILLÉN CORCHADO

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PROGRAMA EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD

**DIRECTORA: PILAR SANJUÁN SUÁREZ
CO-DIRECTORA: ANA MARÍA PÉREZ-GARCÍA**

*A mis queridos padres, origen de todo
y a mi mujer e hijos, sentido de todo.*

Agradecimientos

La realización de un trabajo de ésta índole ha sido posible gracias a la ayuda de muchas personas, a las cuales estaré eternamente agradecido, y sin las cuales no habría llegado hasta aquí.

Tengo mucho que agradecer a mi profesor y amigo Marcos Rios, con quien realicé mis estudios predoctorales y a quien tras proponerle mi idea sobre la línea de investigación, tuvo el grandísimo acierto de ponerme en las manos de las profesoras Pilar Sanjuán y Ana María Pérez, de las que he recibido mucho afecto y quienes han tenido una enorme paciencia y dedicación conmigo. Gracias a su trabajo, generosidad, enseñanzas, revisiones y consejos, puedo realizar uno de mis sueños.

Gracias a otro extraordinario duo, mis amigos Julia Mayas y Pedro Montoro, quienes han sabido transmitirme paciencia y mucho ánimo para afrontar este reto. Les agradezco su amistad y comprensión, sobre todo en los momentos más críticos.

Por supuesto agradezco a los directores, tutores, profesores y alumnos de todos los centros de formación taurina y de enseñanza reglada, quienes muy afectuosamente me han atendido, abierto las puertas de sus respectivos centros y ayudado a dar contenido a este trabajo. Me gustaría aquí hacer una mención especial a mi amigo y director de la escuela taurina de Madrid Jose Luis Bote, quien puso a mi disposición todos los medios a su alcance y quien con su cariñoso

trato, me hizo comprender en mayor medida la dinámica formativa de las escuelas taurinas.

Agradezco a mis padres todo lo que han hecho por mí. Siempre intentaron darme la mejor educación dentro de sus posibilidades, y de los que estoy enormemente orgulloso. Me siento muy feliz de poder devolverles parte de su gran dedicación para hacer de mí un hombre de bien.

A Lucía, por estar siempre a mi lado, sin ninguna duda la persona que más ha hecho porque yo cumpla este sueño. Receptora de dudas, desvelos, éxtasis y derrotas. Le agradezo por confiar siempre en mi, considero que este trabajo también es suyo, pues sin su esfuerzo y paciencia en casa no habría sido posible.

Y por último, quiero agradecer a mis hijos David y María, mis grandes motivadores, quienes me han animado y dado energía con sus comentarios y juicios valiosos.

INDICE

PRESENTACIÓN DE LA TESIS	19
PARTE I: REVISIÓN TEÓRICA	21
1. INTRODUCCIÓN A LA TAUROMAQUIA	23
1.1. Impacto económico de la tauromaquia	35
1.2. Toros y cultura	36
1.3. Las escuelas de tauromaquia	42
1.4. Los toros y la universidad	47
1.5. Resumen	49
2. PERSONALIDAD: CONCEPTO Y PERSPECTIVAS DE ESTUDIO	53
2.1. Rasgos de personalidad	58
2.2. Rasgos de personalidad, adolescencia y alumnos de tauromaquia	66
2.3. Resumen	84
3. AUTOEFICACIA: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS	89
3.1. Autoeficacia en la adolescencia	94
3.2. Autoeficacia y rendimiento taurino	100
3.3. Resumen	109
4. AFRONTAMIENTO: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS	113
4.1. Afrontamiento y adolescencia	118

4.2. Afrontamiento en los alumnos de escuelas de tauromaquia	126
4.3. Resumen	131
5. BIENESTAR: CONCEPTO Y PERSPECTIVAS DE ESTUDIO	135
5.1. Bienestar subjetivo y rasgos de personalidad	149
5.2. Bienestar subjetivo y autoeficacia	153
5.3. Bienestar subjetivo y afrontamiento	155
5.4. Bienestar subjetivo en alumnos de escuelas de tauromaquia	160
5.5. Resumen	166
PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO	171
1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	173
1.1. Bienestar	176
1.2. Rasgos de personalidad	179
1.3. Autoeficacia	184
1.4. Afrontamiento	186
1.5. Regulación emocional	189
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	193
3. MÉTODO	199
3.1. Participantes	199

3.2. Procedimiento e instrumentos	201
3.2.1. <i>Inventario de cinco factores de personalidad (NEO-FFI)</i>	203
3.2.2. <i>Escala de autoeficacia general (EAEG)</i>	205
3.2.3. <i>Escala de afrontamiento para adolescentes (EAA)</i>	206
3.2.4. <i>Escala de intensidad emocional reducida (EIE-R)</i>	209
3.2.5. <i>Cuestionario de regulación emocional (CRE)</i>	211
3.2.6. <i>Cuestionario de control emocional percibido (CCEP)</i>	212
3.2.7. <i>Escalas de afecto positivo y negativo (PANAS)</i>	214
3.2.8. <i>Medida de satisfacción vital (ESV)</i>	216
3.3. Análisis de datos	217
4. RESULTADOS	219
4.1. Análisis preliminares	219
4.2. Análisis de las diferencias entre los grupos	221
4.3. Análisis conjunto de las variables que predicen el bienestar subjetivo	222
4.3.1. <i>Análisis para predecir el balance afectivo</i>	226
4.3.2. <i>Análisis para predecir la satisfacción vital</i>	230

4.4. Análisis de las diferencias entre grupos extremos en bienestar subjetivo	234
5. DISCUSIÓN	249
5.1. Diferencias entre los grupos	249
5.2. Variables que predicen el bienestar subjetivo	255
5.3. Diferencias entre grupos extremos en bienestar subjetivo	262
5.4. Limitaciones y direcciones de investigación	267
5.5. Conclusiones	271
REFERENCIAS	275
ANEXOS	311
ANEXO I: Listado de las escuelas taurinas donde se han reclutado a los alumnos de tauromaquia	313
ANEXO II: Listado de los centros de enseñanza reglada donde se han reclutado a los alumnos del grupo control	315
ANEXO III: Correspondencia dirigida a directores de los distintos centros de enseñanza	317
ANEXO IV: Hoja de información y consentimiento	319
ANEXO V: Hoja de datos personales de alumnos de escuelas de tauromaquia	321

ANEXO VI: Hoja de datos personales de alumnos del grupo control	323
ANEXO VII: Inventario NEO reducido de cinco factores (NEO Five Factor Inventory- NEO-FFI)	325
ANEXO VIII: Escala de autoeficacia general (EAEG)	329
ANEXO IX: Escala de afrontamiento para adolescentes (EAA)	331
ANEXO X: Escala de intensidad emocional reducida (EIE-R)	333
ANEXO XI: Cuestionario de regulación emocional y 3 ítems del cuestionario de control emocional percibido (CRE+3CCEP)	337
ANEXO XII: Escala de afecto positivo y negativo (PANAS)	339
ANEXO XIII: Medida de satisfacción vital (ESV)	341

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Uro (Bos primigenius) de las cuevas de Altamira	25
Ilustración 2. Salto de la garrocha. Tauromaquia de Francisco de Goya	27
Ilustración 3. "La estocada" de Pablo Picasso	39

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Número de profesionales taurinos inscritos en el registro general de profesionales taurinos durante el año 2015. (Adaptada de las estadísticas de asuntos taurinos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Año de publicación 2016)	33
Figura 2. Festejos taurinos (en porcentajes) celebrados en España durante el año 2015, desglosado por categorías (Adaptada de las estadísticas de asuntos taurinos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Año de publicación 2016)	34
Figura 3. Festejos taurinos celebrados en España durante los años 2007-2015. (Adaptada de las estadísticas de asuntos taurinos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Año de publicación 2016)	35
Figura 4. Evolución de la asistencia a festejos taurinos (en porcentajes) y según características. (Adaptada de las estadísticas de asuntos taurinos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Año de publicación 2016)	40
Figura 5. Indicadores (en porcentajes) de participación cultural anual en la población analizada y entre aquellas personas que asistieron a espectáculos taurinos durante el año 2015. (Adaptada de las estadísticas de asuntos taurinos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Año de publicación 2016)	42
Figura 6. Modelo de personalidad. Adaptado de Costa y McCrae (1994)	55
Figura 7. Perspectivas en el estudio del bienestar y la felicidad. Adaptado de Ryan y	140

Deci (2001)	
Figura 8. Interacción grupo x satisfacción vital para el afrontamiento improductivo	242
Figura 9. Interacción grupo x bienestar subjetivo para extraversión	246
Figura 10. Interacción grupo x bienestar subjetivo para afrontamiento centrado en el problema	247

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Número de escuelas taurinas inscritas en el registro general de escuelas taurinas por comunidades autónomas. (Adaptada de las estadísticas de asuntos taurinos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Año de publicación 2016)	46
Tabla 2. Rasgos del Modelo de los Cinco Grandes y facetas que lo integran	63
Tabla 3. Características sociodemográficas de los participantes	201
Tabla 4. Coeficientes de fiabilidad alpha de Cronbach de las medidas evaluadas	220
Tabla 5. Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) y resultados de los análisis de varianza en función del grupo (Escuelas Taurinas vs. Control)	222
Tabla 6. Correlaciones entre las distintas variables en el grupo Control	224
Tabla 7. Correlaciones entre las distintas variables en el grupo Escuelas Taurinas	225

Tabla 8. Resultados del análisis de regresión jerárquico para predecir el balance afectivo en el grupo Control	227
Tabla 9. Resultados del análisis de regresión jerárquico para predecir el balance afectivo en el grupo Escuelas Taurinas	229
Tabla 10. Resultados del análisis de regresión jerárquico para predecir la satisfacción vital en el grupo Control	231
Tabla 11. Resultados del análisis de regresión jerárquico para predecir la satisfacción vital en el grupo de Escuelas Taurinas	232
Tabla 12. Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) y resultados del análisis de varianza en función de los grupos (altos vs. bajos) en balance afectivo en el grupo Control	236
Tabla 13. Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) y resultados del análisis de varianza en función de los grupos (altos vs. bajos) en balance afectivo en el grupo de Escuelas Taurinas	237
Tabla 14. Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones Típicas) y resultados del análisis de varianza en función de los grupos (altos vs. bajos) en satisfacción vital en el grupo Control	239
Tabla 15. Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones Típicas) y resultados del análisis de varianza en función de los grupos (altos vs. bajos) en satisfacción vital en el grupo Escuelas Taurinas	241

Tabla 16. Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones Típicas) y resultados del análisis de varianza en función de los grupos (altos vs. bajos) en bienestar subjetivo en el grupo Control	244
Tabla 17. Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones Típicas) y resultados del análisis de varianza en función de los grupos (altos vs. bajos) en bienestar subjetivo en el grupo Escuelas Taurinas	245

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Componentes del bienestar subjetivo. Adaptado de Diener y colaboradores (1999)	144
Cuadro 2. Resumen de resultados significativos o marginalmente significativos del modelo final de los análisis de regresión jerárquica para predecir los componentes del bienestar subjetivo	234
Cuadro 3. Resumen de resultados significativos o marginalmente significativos de las diferencias entre grupos extremos en balance afectivo, satisfacción vital y bienestar subjetivo en el grupo Control y en el grupo de Escuelas Taurinas	248

PRESENTACIÓN DE LA TESIS

La adolescencia es una etapa vital especialmente complicada debido a los múltiples cambios biológicos y psicológicos que se producen, así como a las importantes presiones sociales a las que se ven sometidos los jóvenes y que confieren a este período vital una especial vulnerabilidad para el inicio y desarrollo, tanto de conductas de riesgo como de malestar psicológico. Dada la importancia de este período para la salud psicológica, la presente disertación se centra en el estudio de rasgos de personalidad, recursos psicológicos (como autoeficacia y afrontamiento), intensidad y regulación emocional, así como bienestar subjetivo tanto en un grupo de adolescentes que están matriculados en distintas escuelas de tauromaquia repartidas por la geografía española, como en otro grupo de adolescentes matriculados sólo en la enseñanza reglada.

Los estudiantes de tauromaquia, que compaginan sus estudios reglados con la asistencia a los centros de educación taurómaca, deben afrontar además personalmente en su entorno (compañeros de colegio, profesores, amigos), la continua crítica social a la que se ve sometida actualmente "La Tauromaquia". Debido a esta especie de estigmatización e incompreensión social, estos adolescentes se encuentran sometidos a una enorme presión psicológica que deben

gestionar eficazmente para poder al menos ejercer esta actividad dignamente.

Mi interés por cómo estos adolescentes gestionaban toda esta presión surgió a raíz de un trabajo con imágenes emocionales (International Affective Picture System) con participantes reclutados de escuelas de tauromaquia, donde pude comprobar la completa falta de información e investigación sobre este colectivo concreto. Esta situación me llevó a plantearme realizar un estudio sobre las características psicológicas que presentan estos adolescentes para poder hacer frente a la continua presión a la que se ven sometidos, a valorar cómo el desarrollo psicológico óptimo conduce al crecimiento personal, la satisfacción y a la superación de metas personales. La correcta gestión de estas variables, se traduce en mayor bienestar, que es un buen predictor de la salud mental en la edad adulta.

La presente tesis se estructura en dos partes. La primera parte, que se centra en los aspectos teóricos, incluye una revisión de los constructos psicológicos de interés. Además, y con el fin de contextualizar, se incluye una breve introducción sobre la tauromaquia, revisando el impacto económico y la influencia que ejerce la cultura y la universidad sobre ésta disciplina, así como en qué consisten las escuelas de tauromaquia. En la segunda parte se expone detalladamente el estudio empírico llevado a cabo.

PARTE I: REVISIÓN TEÓRICA

1. INTRODUCCIÓN A LA TAUROMAQUIA

No existe un acuerdo unánime sobre los orígenes concretos de la tauromaquia, si bien parece que se debió a un cúmulo de circunstancias, tanto en su génesis como su llegada hasta nuestros días.

En la escenificación taurómaca existen dos actores principales sin los que su aportación no podría entenderse lo que se conoce por espectáculo taurino, como son el toro bravo y el torero.

Respecto al primero de ellos, los primeros datos históricos y referencias escritas sobre la existencia del toro bravo aparecen en Asia menor y Egipto (Barga, 1995). Así, diversos estudios paleontológicos relacionados con el origen de los bóvidos, afirman que el ascendiente de todas las razas del toro bravo actual fue el Uro (*Bos primigenius*), que fue domesticado en el periodo neolítico y era utilizado como animal de tiro para el arado en las actividades agrícolas, y en menor medida como recurso cárnico.

Desde nuestras raíces prehistóricas, este animal ha sido dotado de una compleja simbología. Este rumiante para diferentes civilizaciones y culturas ha simbolizado la fuerza, la virilidad, la capacidad para engendrar, la fertilidad, la deidad protectora de la agricultura y la muerte.

El hombre se ha enfrentado a él a lo largo de la historia para demostrar su valentía, su poder, representando, por ello, el triunfo de la vida sobre la muerte. Es esta representación de poder, lo que suscita una enorme capacidad de atracción tanto simbólica como emocional en el hombre, siendo la principal causa de sustento y perpetuación de esta actividad a lo largo de los siglos.

La vinculación del toro con la cultura mediterránea está atestiguada en múltiples manifestaciones artísticas documentadas que avalan su existencia en juegos y/o fiestas con toros (Álvarez de Miranda, 1998; Caro, 1946; Flores, 1999, 2000; Jordá, 1976), evidenciándose en España por la conservada variedad de pinturas rupestres en la que aparecen numerosos grabados de toros, como los presentes en las cuevas de Altamira en Santillana del Mar (Cantabria), donde los cazadores del paleolítico superior, hace unos 15000 años dejaron constancia de la existencia del Uro de un modo pictórico (Ilustración 1), o en peña Candamo (Asturias), en la cueva de los Casares (Guadalajara), en la roca de los Moros (Lérida), en la cueva Remigia (Castellón), en el barranco de las Olivanas (Teruel), en Minateda (Albacete), Alpera (Albacete) (Domingo, Alberdi, Sánchez y Cerdeño, 2005).

Bienestar y recursos psicológicos en alumnos de escuelas de tauromaquia

Este es un arte que se desplaza de norte a sur y de este a oeste en toda la península ibérica. Hacia el norte predominan los grabados y hacia el sur las pinturas (Claramunt, 1988).

Pero no es hasta los últimos y decadentes años del Imperio Romano, cuando aparecen documentadas las primeras noticias sobre la participación de toros en espectáculos públicos. Estas prácticas eran llamadas "veneraciones", o luchas de animales contra otros animales y hombres luchando contra animales (Blázquez, 1962).



Ilustración 1. Uro (*Bos primigenius*) de las cuevas de Altamira.

La Crónica de España de Alfonso X el Sabio (1390) recoge noticias sobre lidiar, correr y bohordar (arrojar bohordas) toros, en los reinados de Alfonso II El Casto (791-842) y Alfonso III el Magno (866-910). En el siglo XI se corrían y se lidiaban toros con motivo de la celebración de enlaces matrimoniales, como la del infante Sancho de Estrada con Doña Urraca de Flores en 1080, o las bodas de Blasco

Muñoz y Sancha Díaz en 1107 en la localidad de Varea (Logroño) (Lozano y Montoya, 2007).

Por todo esto, la tradición de correr a los toros se ejecutaba para festejar bodas, coronaciones, bautizos, victorias en batallas, homenajes fúnebres, canonización de santos, etc. Este entretenimiento, solía ser practicado a caballo por la nobleza e imitado a pie por el pueblo llano (Ilustración 2).

A partir de 1619 en sitios como en la plaza mayor de Valladolid, así como en la plaza mayor y en el parque de buen retiro de Madrid, se solían practicar torneos medievales donde los caballeros se enfrentaban entre sí, y más tarde se soltaban toros. En estos torneos, se valoraba el toreo a caballo, que por definición era como lo realizaban los aristócratas.

Sin embargo la acción de auxiliar, que podían hacer los plebeyos para llamar la atención al toro, no merecía ninguna mención por parte de los cronistas oficiales (Menéndez, 1991).

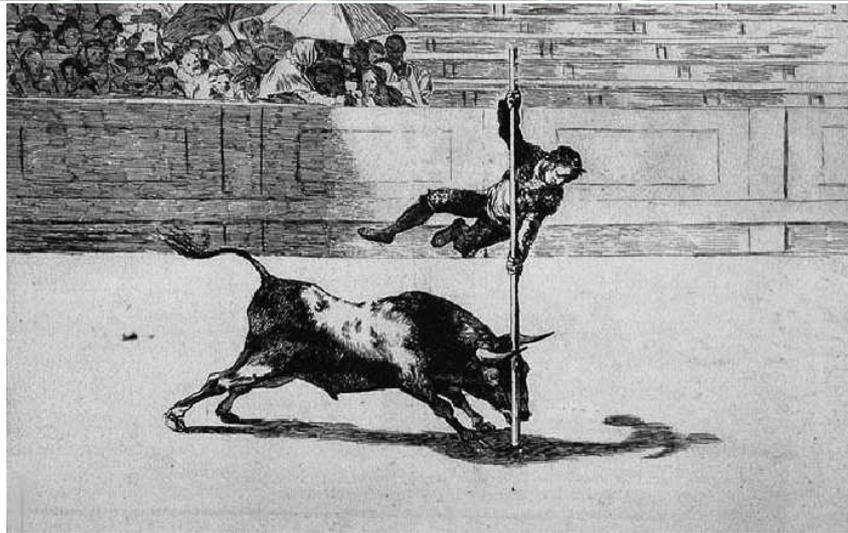


Ilustración 2. Salto con la garrocha. Tauromaquia de Francisco de Goya.

El ascenso social de la lidia de toros, ilustra en los siglos XVI y XVII la preocupación de la nobleza por reafirmar la disposición valerosa y un determinado mundo de valores. Así antes y después del renacimiento y barroco, la fiesta de los toros es eminentemente popular. En la ilustración, el absolutismo, la España romántica y liberal hasta la crisis de los noventa y ocho, todo tiene un correlato taurino (Claramunt, 1988).

Por ello muchos historiadores taurinos (Bagües, 1951; Millán, 1892; Vargas, 1807) afirman que en el siglo XVIII surge definitivamente y con toda su fuerza el toreo a pie (Santonja, 2010). Es a partir de este momento cuando empezó a configurarse el toreo como hoy lo conocemos, en el que el protagonista es un hombre que torea a pie.

Con el repaso histórico queda evidenciado que la fiesta de los toros poseía un enorme arraigo popular y gozaba de la simpatía de una gran mayoría de la población. Sin embargo esa simpatía de la que antaño gozaba la fiesta de los toros, actualmente ha decaído enormemente, dividiendo por ello a la sociedad española en simpatizantes o aficionados y detractores o antitaurinos. Esta fractura social está situándose actualmente en todos los estamentos de la sociedad española y por ello la tauromaquia está sufriendo un continuo ataque y desgaste, que persigue como objetivo la abolición de todas las actividades relacionadas con la utilización del toro bravo en espectáculos públicos.

Entre las posibles causas que desencadenaron la generación y aumento de esta corriente proteccionista, se encuentra la masiva despoblación de las zonas rurales, mucho más en contacto con el animal en libertad. Ello ha supuesto un aumento de la población en zonas urbanas, en las que es habitual la presencia de animales de compañía catalogados como mascotas, desembocando en un masivo cambio de concienciación ciudadana hacia un sentimiento animalista-proteccionista.

Esta corriente emocional tendente a la protección animalista, va en paralelo al de humanización de los mismos, aunque también

Bienestar y recursos psicológicos en alumnos de escuelas de tauromaquia

convive con la indiferencia de la mayoría de las personas sobre las condiciones de vida de otras especies animales que sirven de alimentación.

Esta actual corriente de antipatía ya ha sido vivida en otras épocas de la historia reciente de España. Buen ejemplo de ello lo encontramos con el edicto ejecutado por Juan de Torquemada, quien en 1456 con su obra "Summa de Ecclesia" afirma la ilicitud del toreo. O la reina Isabel I (1451-1504), quien trató de reformar la tauromaquia para evitar muertes, proponiendo el enfundado de los cuernos. Con Carlos I (1500-1558) y Felipe II (1527-1598), se recuperó su prestigio, a pesar de la bula papal "Salute Gregis", decretada por Pío V en 1567, por la cual prohibía las corridas de toros bajo pena de excomunión (García Añoveros, 2007). En 1785 Carlos III dictó una pragmática prohibiendo las fiestas de toros de muerte en todos los pueblos del reino, a excepción de los que hubiese concesión perpetua o temporal, con destino público de sus productos cárnicos.

A pesar de todos estos ataques encaminados a la abolición de este tipo de espectáculos, la tauromaquia sigue arraigada en la cultura popular. Y desde entonces hasta nuestros días la liturgia y

vestimenta de los actores presentes en las corridas de toros ha permanecido inalterable.

Sin embargo se han producido profundos cambios en la organización, reglamentación y asociación de sus profesionales. Así, se han creado registros generales de categorías profesionales, incluyéndose éstos en el estatuto general de trabajadores y en la seguridad social, y en el año 2013 se han transferido las competencias administrativas desde el Ministerio del Interior al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

En el citado registro general de profesionales taurinos (RGPT) se inscriben los profesionales del sector. Las categorías profesionales se encuadran dentro de cada una de las secciones contempladas en el registro. Así, podemos encontrar: matadores de toros (sección I), matadores de novillos con picadores (sección II), matadores de novillos sin picadores (sección III), rejoneadores (sección IV), banderilleros y picadores (sección V), toreros cómicos (sección VI) y mozos de espada (sección VII).

La inscripción en el registro tiene carácter obligatorio, no pudiendo intervenir en los espectáculos taurinos en los que se exija la profesionalidad de los participantes, quienes no acrediten la vigencia

de su inscripción en la correspondiente sección (Real Decreto 145/1996).

Respecto a los espectáculos taurinos, éstos pueden presentarse en varias modalidades o escenificaciones posibles. A estos efectos pueden enumerarse como: 1) corridas de toros donde los profesionales inscritos en la sección I del RGPT, lidian toros de edad entre cuatro y seis años en la forma y conforme a los requisitos exigidos en el reglamento (RD 145/1996); 2) novilladas con picadores o festejos taurinos realizados por profesionales inscritos en la sección II del RGPT, en los que se lidian novillos de edad entre tres y cuatro años en la misma forma exigida para las corridas de toros; 3) festivales donde se lidian reses despuntadas, utilizando los intervinientes trajes camperos conforme a lo reflejado en el RD 145/1996; 4) rejoneo o festejos taurinos de toreo a caballo, realizados por profesionales inscritos en la sección IV del RGPT, en los que la lidia de toros o novillos se efectúa a caballo en la forma prevista en el Reglamento (RD 145/1996). Dentro de ellos se distingue a efectos estadísticos entre rejoneo con toros y rejoneo con novillos; 5) becerradas donde los profesionales del toreo o simples aficionados lidian machos de edad inferior a dos años bajo la responsabilidad en todo caso de un profesional inscrito en las secciones I o II del RGPT o en la condición de banderillero de la

categoría primera de la sección V, que actúa como director de lidia; 6) novilladas sin picadores donde profesionales inscritos en la sección III del RGPT lidian reses de edad entre dos y tres años sin la suerte de varas o la utilización del caballo de picar; y 7) toreo cómico donde se lidian reses de modo bufo o cómico en los términos previstos en este Reglamento (RD 145/1996).

En el Figura 1 se presenta el número de profesionales taurinos inscritos en España en el año 2015 en función de las diferentes categorías, según la última referencia estadística elaborada por la Subdirección General de Estadística y Estudios, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Cultura y Deporte del estado español. Los resultados de esta estadística indican que en 2015, el número total de profesionales inscritos en el RGPT, ascendió a un total de 10481 profesionales. Del total de profesionales inscritos, 258 son mujeres, correspondiendo al 2,5% de esta población taurina, frente al 97,5% de hombres.

Así mismo cabe destacar, dado que serán el foco de atención de la presente investigación, que de la totalidad de actores taurinos, 2287, es decir el 21,82% del total, son jóvenes que forman parte del grupo de novilleros sin picadores, grupo que equivale a los alumnos que están formándose en las distintas escuelas de tauromaquia repartidas por el territorio español.

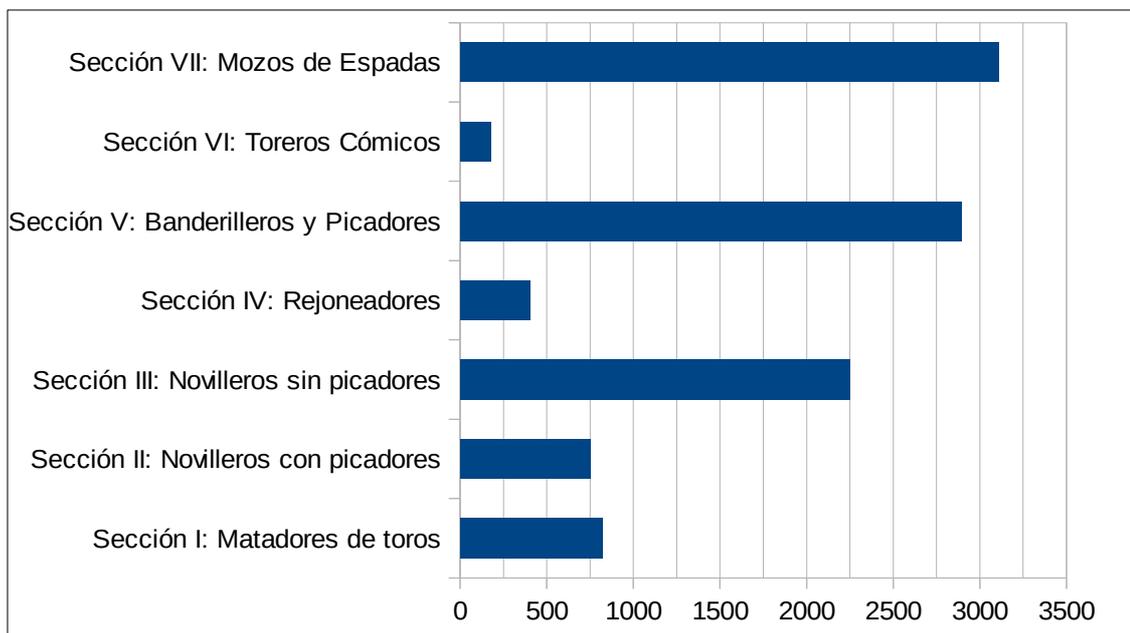


Figura 1. Número de profesionales taurinos inscritos en el reglamento general de profesionales taurinos durante el año 2015. (Adaptada de las estadísticas de Asuntos Taurinos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2016).

Por otra parte, en la temporada taurina celebrada en España en el año 2015 asistieron a los espectáculos taurinos 6 millones de espectadores, para un total de 1736 festejos celebrados. En la Figura 2 pueden compararse detalladamente los festejos celebrados en España durante el año 2015, desglosados por categorías.

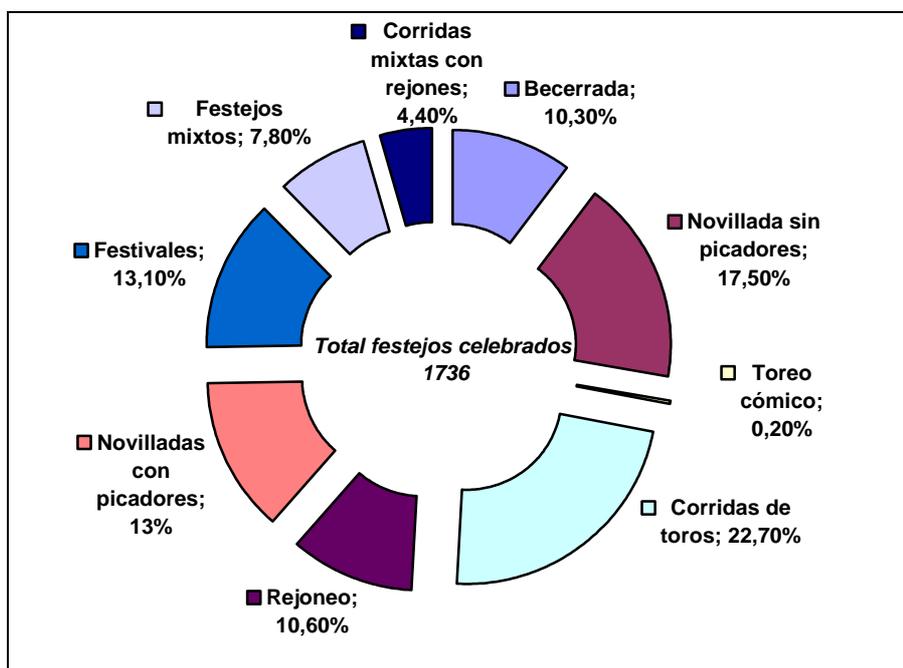


Figura 2. Festejos taurinos (en porcentajes) celebrados en España durante el año 2015 desglosados por categorías. (Adaptada de las estadísticas de Asuntos Taurinos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2016).

Sin embargo el número de festejos taurinos celebrados en España ha ido progresivamente decayendo. Esta caída en el número de festejos se interrumpió en el año 2014 con una ligera recuperación, pero en 2015 volvió a descender el 7,1% respecto al año anterior. En la Figura 3, pueden comprobarse los datos absolutos de las corridas de toros celebradas en España desde el año 2007 al año 2015.

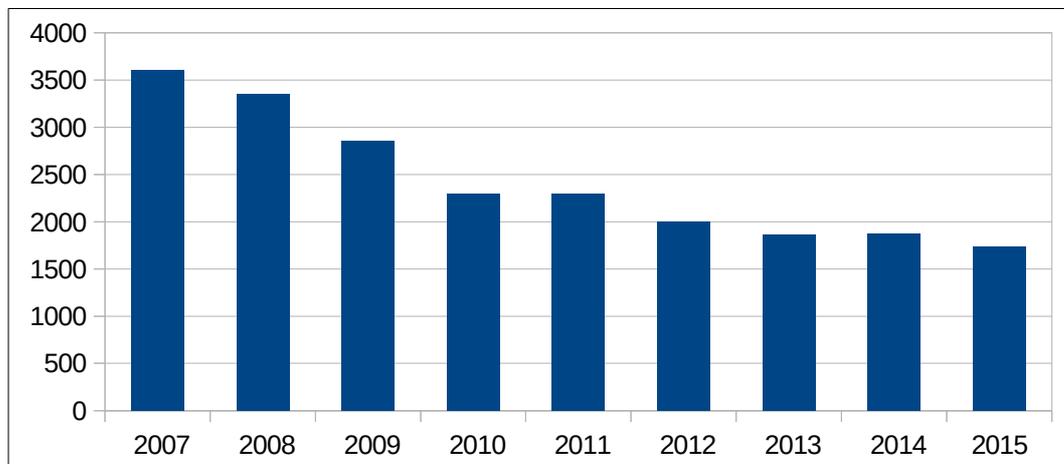


Figura 3. Festejos taurinos celebrados en España durante los años 2007-2015. (Adaptada de las estadísticas de Asuntos Taurinos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2016).

1.1. Impacto económico de la tauromaquia

Como se ha citado, la temporada taurina celebrada en España durante el año 2015, que se prolonga desde el mes de enero al de noviembre del citado año, cerró con un total de 1736 festejos, a los que asistieron un total de 6 millones de personas. Por ello este espectáculo público es el segundo espectáculo en número de espectadores de los celebrados en España, sólo superado por el cine (Lamet, 2015).

Esta asistencia tuvo un impacto económico global de más de 3500 millones de euros y dio empleo a 199000 personas. Esta cifra

equivale a más del 1% de los trabajadores activos de España, y éste producto interior bruto, supuso un 0,32% del producto interior bruto (PIB) de España (Lamet, 2015).

Los festejos taurinos celebrados en las plazas españolas proporcionaron al estado español 45 millones de euros en concepto de IVA, sólo por la recaudación en las taquillas. El montante económico de la suma de todas las actividades empresariales taurinas, reflejó un total de IVA de 139 millones de euros. Debido a la celebración de festejos taurinos se obtuvieron indirectamente 1610 millones de euros al año de otros sectores como son los hoteles, los bares y los restaurantes. Por cada 50 euros invertidos en la compra de una entrada se generaron otros 118 euros adicionales para la economía local, es decir que por cada euro invertido en toros, los negocios de la ciudad se llevaron otros 2,3 euros (Lamet, 2015). No en vano, el toro es uno de los iconos turísticos asociados con España.

1.2. Toros y cultura

La aparición en escena del toro bravo y la celebración de espectáculos públicos con la presencia de este mamífero, es propia de los países bañados por el mar mediterráneo. Esta actividad tan arraigada en la

cultura mediterránea, forma parte de un bien cultural-tradicional inmaterial, que solamente continúa perpetuándose en España, en Francia, y en distintos países americanos como México, Ecuador, Perú, Colombia y Venezuela.

En España la temática taurina ha impregnado y calado en la dinámica creativa de muchas personalidades relacionadas con el mundo del arte. Existen múltiples ejemplos de ello, como lo fue la figura del citado Francisco de Goya, la del pintor Pablo Picasso, quien cuenta con innumerables obras de temática taurina entre las que se encuentra "La estocada" (Ver Ilustración 3), o la de Salvador Dalí, quien pintó una numerosa colección de temática taurina y quien daba enorme importancia a las emociones experimentadas en una plaza de toros. El propio Dalí manifestaba que el mejor lugar para inspirarse artísticamente es en las corridas de toros, ya que "es el lugar donde puedes morirte de una sobredosis de susto y de gusto".

De igual manera, Ramón Pérez de Ayala, Antonio Machado, Gerardo Diego, Vicente Aleixandre, Miguel Hernández, Salvador de Madariaga, Camilo José Cela, José de Zorrilla, Pedro Salinas o Gerardo Diego, resaltaron a través de sus obras, la importancia del toreo en la cultura española. Así Federico García Lorca manifestó que "la fiesta de toros es la fiesta más culta que hay hoy en el mundo, y

el toreo es probablemente la riqueza poética y vital mayor de España” (Bagaría, 1936).

Por último citar que el poeta Rafael Alberti traspasó su afición taurina al plano profesional, ya que incluso llegó a actuar como banderillero a las órdenes del torero Ignacio Sánchez Mejías. El caso concreto del torero Sánchez Mejías es de vital importancia, porque además de matador de toros, y en ocasión del aniversario de la muerte de Góngora, tuvo por iniciativa propiciar la primera reunión de lo que más tarde se conoció como la generación del 27, y de la cual fue miembro destacado. Torero este extraordinariamente polifacético y creativo, quién además de escritor de obras de teatro de éxito, fue actor de cine, automovilista y presidente de un club de fútbol de la primera división española.

Por otra parte, el lenguaje taurino aporta muchos términos, giros y adjetivos a la dialéctica popular. Así muchos de los términos taurinos han llegado hasta nuestro vocabulario cotidiano, como es el hecho de trabajar duro o afrontar una difícil situación, en la que utilizamos expresiones como “coger el toro por los cuernos” o “cambiar la seda por el percal”, etc.



Ilustración 3. La estocada, Pablo Picasso.

Y para acabar esta breve revisión de la relación existente entre toros y cultura, a continuación se detallan los hábitos culturales mantenidos por las personas asistentes a este tipo de espectáculos públicos. Para ello se ha utilizado la encuesta de hábitos y prácticas culturales elaborada en España cuatrienalmente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Dicha encuesta se dirigió a una muestra de 16000 personas para una población de 15 años en adelante.

Respecto al género de los asistentes encuestados, los niveles de asistencia fueron significativamente superiores en los varones, que en las mujeres (Figura 4). Atendiendo a las edades de los encuestados, las mayores tasas de asistencia a los toros se registraron en el grupo

central de edades, de 35 a 54 años. Se pudo comprobar como con el paso de los años aumenta la asistencia a los toros en todas las franjas de edad, y es en los más jóvenes, de 15 a 24 años, donde en mayor medida aumentó el porcentaje de asistencia.

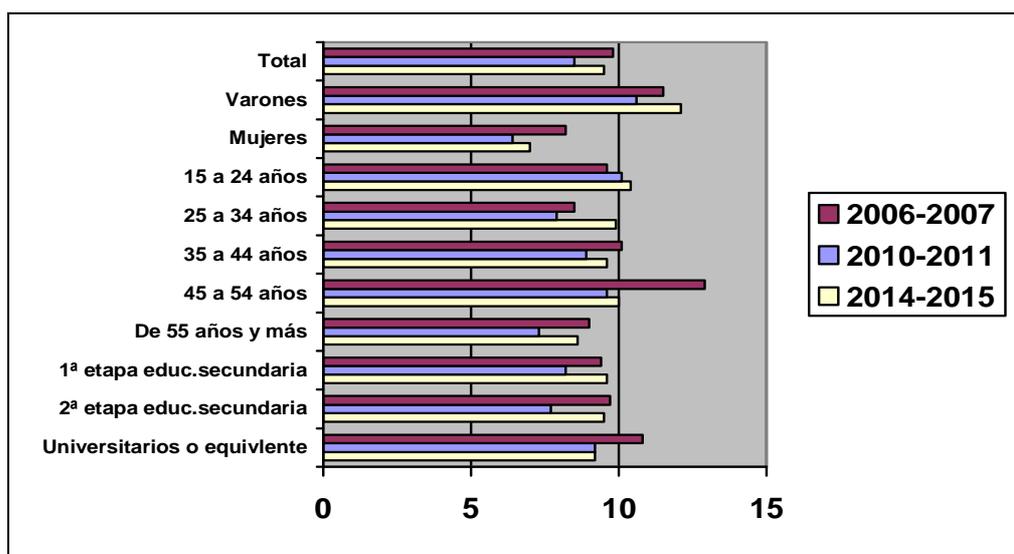


Figura 4. Evolución de la asistencia a festejos taurinos (en porcentajes) según características sociodemográficas. (Adaptada de las estadísticas de Asuntos Taurinos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2016).

Respecto al nivel de estudios de los encuestados, que fue igualmente objeto de análisis, los indicadores señalados ascendieron al aumentar el nivel de estudios.

Siguiendo con la relación con la cultura, se ha podido comprobar que existió una fuerte relación entre la asistencia a toros y otras actividades culturales. Así, en el colectivo asistente a espectáculos taurinos, se observó un incremento de las tasas de

Bienestar y recursos psicológicos en alumnos de escuelas de tauromaquia

visitas a museos, en concreto el 40,5%, frente al 33,2% del conjunto de la población analizada que no asistía a ningún tipo de espectáculo taurino. Entre los visitantes a monumentos y yacimientos, el 58,6% había asistido a espectáculos taurinos, frente al 42,8 % de la población analizada no asistente. En la visita a archivos y bibliotecas fue del 37% frente al 31,2% de la población no asistente. En el porcentaje de personas que leen asiduamente, fue del 65,8% frente al 62,2% de la población analizada no asistente. En la visita a proyecciones cinematográficas, el porcentaje fue del 59,3%, frente al 54%. Estos incrementos fueron más intensos si nos centramos en la asistencia al teatro, el 31,2% frente al 23,2%, o a conciertos musicales, el 40,9% frente al 29,2% (Figura 5).

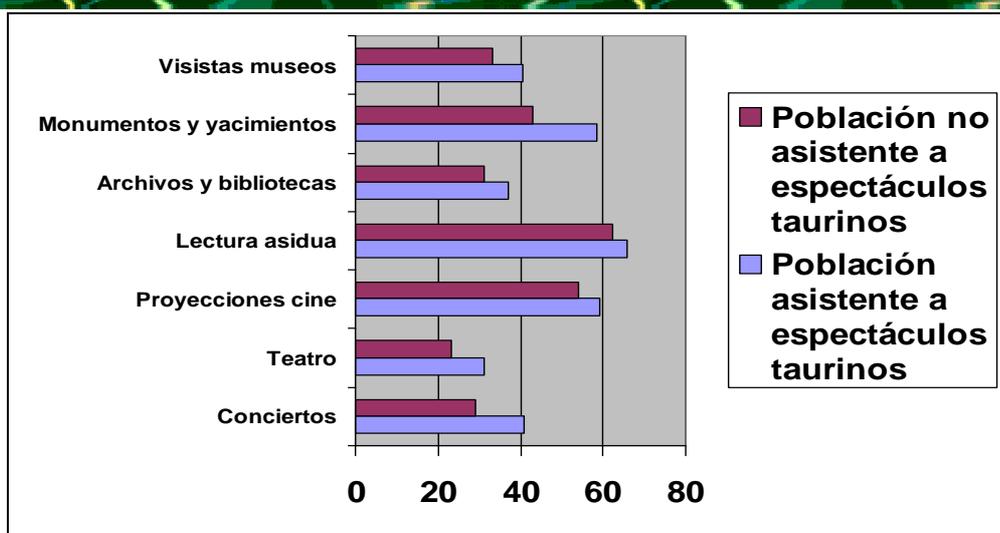


Figura 5. Indicadores (en porcentajes) de participación cultural anual entre aquellas personas que asistieron a espectáculos taurinos y aquellos que no lo hicieron durante el año 2015. (Adaptada de las estadísticas de Asuntos Taurinos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2016).

1.3. Las escuelas de tauromaquia

Las escuelas de tauromaquia son centros de formación donde se enseña a jóvenes algunos de los oficios presentes en el mundo taurino. Dígase matadores de toros, banderilleros, picadores, mozos de espadas, empresarios taurinos, etc. Personas que enfocarán su vida profesional con oficios donde el toro de lidia es el protagonista. Aunque el principal objetivo de estos centros es formar alumnos que lleguen a ser matadores de toros.

La enorme competitividad imperante en este sector y las pocas citas presentes en el calendario taurino donde ya existen muchos toreros esperando su oportunidad, hace que sólo los más selectos y brillantes lleguen a este estatus profesional. De ahí el interés porque

Bienestar y recursos psicológicos en alumnos de escuelas de tauromaquia

los alumnos aprendan esos otros oficios asociados, como alternativas profesionales. Si bien el principal objetivo académico de estas escuelas es la búsqueda de una formación humanista, focalizada en el desarrollo de personas íntegras y responsables.

Los alumnos de tauromaquia tienen estructurada su formación en distintos bloques académicos, entre los que se encuentran los bloques teórico, técnico y físico. En el bloque teórico estos alumnos aprenden a diferenciar los posibles patrones comportamentales de todas las castas genéticas de la extensa cabaña brava. Ya que las diferencias surgidas a través de las distintas ganaderías, han dividido la raza en linajes, que se han denominado tradicionalmente castas, los cuales presentan diferentes niveles de flujo genético entre sí, con un comportamiento característico para cada uno de ellos.

Ciertos patrones genéticos van acompañados de ciertos patrones conductuales, por lo que esta diversidad conductual presente en las reses bravas, es muy fluctuante debido a la intervención de muchas causas, como son su aludida distintividad genética, la climatología, la alimentación, el manejo, etc.

Del mismo modo dentro de este bloque teórico, se incluye toda la reglamentación jurídica de la que se nutre este tipo de

espectáculos públicos, así como cultura taurina como biografías de toreros, faenas taurinas exitosas, etc.

Para su formación técnica-taurina, los alumnos de escuelas de tauromaquia comienzan aprendiendo a torear de salón o a torear artísticamente sin animales de por medio, con la sola presencia de compañeros, profesores o un espejo. Los profesores desde estos primeros momentos tratan de inculcarles una serie de movimientos que no tienen automatizados ni memorizados. Y una vez que tienen automatizados toda esta serie de movimientos, se les enseña a reconocer los distintos terrenos de la plaza por donde deben colocarse para una correcta lidia del toro bravo y la utilización de todos los instrumentos y vestidos necesarios para ejecutar una lidia correcta.

Respecto al bloque físico, un preparador físico titulado trabaja en la confección y realización de las rutinas físicas adecuadas, encaminadas a la preceptiva y óptima preparación física del alumno.

Una vez que el alumno puede desenvolverse en todo este entramado teórico de conocimiento táctico, técnico y ganadero, es llevado al campo para probar su valor delante de una res brava, acorde a su edad y a sus características físicas.

Es por ello que desde el principio de su etapa formativa, el alumno de tauromaquia tiene que poner en práctica una serie de estrategias cognitivas y conductuales para manejar esta específica demanda externa, que en estos momentos les será exigida por su profesor y más tarde por el profesional especializado, público, prensa, etc. Por todo ello, el alumno se ve sometido a una enorme presión competitiva para poder destacar entre sus compañeros de escuela taurina, y así poder actuar en recintos públicos con espectadores. Pues para poder competir en estas circunstancias, deben destacar entre sus compañeros, ya que sólo los más aventajados disfrutarán de este "premio" de ir a torear a las ganaderías o poder actuar con público en plazas de toros. Para ello deben poseer ciertas cualidades personales y así poder focalizar la atención en los detalles técnicos demandados, organizar eficazmente la información recibida, desarrollar un efectivo control de sus emociones, planificar sus respuestas, ejecutar las acciones apropiadas y comprometerse en su posterior aplicación. Aquellos que no son capaces de interpretar y gestionar de forma adecuada todas estas estrategias, experimentan un empeoramiento en la capacidad de ejecución y abandonan este tipo de formación.

La primera experiencia en la formación taurina como escuela de tauromaquia aparece en la ciudad de Zamora en el año 1964. Hasta

entonces los jóvenes aprendían el “oficio” de la mano de consagrados profesionales taurinos, sin una metodología y dinámica uniforme y estandarizada.

Tabla 1. Número de escuelas taurinas inscritas en el registro general de escuelas taurinas por comunidades autónomas. (Adaptada de las estadísticas de Asuntos Taurinos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2016).

	2013	2014	2015
Andalucía	21	26	26
Aragón	-	2	2
Cantabria	1	1	1
Castilla y León	2	2	2
Castilla-La Mancha	7	9	11
Cataluña	1	1	1
Comunidad Valenciana	4	4	4
Extremadura	1	1	2
Comunidad de Madrid	4	4	4
Región de Murcia	2	2	2
TOTAL	43	52	55

Pero no fue hasta el 4 de Octubre de 1976, cuando nació la denominada escuela nacional de tauromaquia, sita en el recinto ferial de la casa de campo de la ciudad de Madrid. Entre los primeros matriculados en este inicio de la formación taurina, aparecen setenta y ocho alumnos, de los cuales cinco eran chicas, una de las cuales de

nacionalidad Americana, Honey Anne Haskin, se anunciaba en los carteles taurinos como Ana de los Ángeles (Ramón, 2002).

Actualmente la creación de escuelas taurinas se contempla dentro del plan de compatibilidad de las enseñanzas específicas taurinas, con la escolarización obligatoria de los alumnos en la enseñanza secundaria obligatoria o bachillerato en su caso.

En la Tabla 1 se detallan el número total de escuelas inscritas en el RGPT ubicadas en España y por comunidades autónomas.

1.4. Los toros y la Universidad

La celebración de festejos con la presencia de toros, ha estado tradicionalmente unida a la Universidad. Concretamente en los festejos que se celebraban con ocasión de la investidura del grado de doctor en las principales universidades españolas como las de Valladolid y Salamanca, donde estaba fuertemente consolidada la costumbre de incluir corridas de toros en las citadas investiduras (De la Cruz, 1987).

En la universidad de Valladolid el grado de doctor se otorgaba con la celebración de varios actos que duraban dos días consecutivos. La primera jornada consistía en un paseo procesional a caballo, presidido por el doctorando y su padrino. La segunda jornada

comenzaba con un nuevo paseo procesional con música, con los mismos componentes del día anterior y en el mismo orden, terminando en la capilla San Juan Evangelista, situada dentro del recinto universitario. En este lugar el doctorando prestaba juramento y se le colocaba el birrete de doctor y el anillo. A continuación todos los asistentes se dirigían a la casa del nuevo doctor, quien debía agasajar con abundantes y variadas viandas. Cada graduado debía comprar cuatro toros para su posterior lidia y diversión de todos los asistentes, o bien dar a la universidad los 12000 maravedíes para que ella los comprase. Una práctica común consistía en unir a varios aspirantes para ahorrar gastos, pero como los toros se multiplicaban por cuatro y ello suponía varias jornadas, con el consiguiente aumento en los gastos en comidas y bebidas de los asistentes, se creó una normativa que permitía correr dos toros por grado, para que no se prolongase en exceso.

El 10 de septiembre de 1507 se doctoró uno de los abogados más prestigiosos de Valladolid, el doctor Espinosa, por cuyo motivo se corrieron toros en la plaza de Santa María. Con el doctorado del regidor y procurador en Cortes por la Villa de Valladolid Francisco Gómez, se consolidó la plaza mayor de esta localidad como lugar adecuado para estos eventos. El 7 de febrero de 1595 la Chancillería de Valladolid, ratificó una ejecutoria de la propia universidad contra

seis doctores médicos por reducir notablemente la colación a la universidad y los toros ofrecidos. En consecuencia, el rector mandó apresar preventivamente a los doctores en la cárcel de la universidad, ordenando que se depositaran prendas para organizar otra corrida de toros, y las colaciones correspondientes (Casares, 2009).

Como apunta Torremocha (2007) “esta fiesta, tan al gusto de toda la sociedad, era la que más se identificaba con la celebración del doctorado, porque procesiones y convites se hacían también en el grado de licenciado, pero corridas de toros sólo había cuando se concedía la borla de doctor (p. 12)”.

1.5. Resumen

Como previamente se ha comentado, parece ser que la aparición de la tauromaquia no puede concretarse con exactitud. Si bien los primeros datos históricos de la existencia de este animal aparecen en Asia y en Egipto (Barga, 1995). En la península ibérica queda constatada su presencia con la representación de numerosas pinturas rupestres y grabados localizados en distintas cuevas de la geografía española, datadas en más de 15000 años de antigüedad.

A partir del siglo XI existe prueba documentada de la utilización de éste bóvido como animal destinado a las labores agrícolas, como símbolo de fertilidad o como representación de poder. Ya que aquel

individuo que pudiera someterlo o dominarle, reafirmaría su disposición valerosa ante la adversidad. Fue a partir del siglo XVIII cuando el toreo a pié se consolidó socialmente en España. Sin embargo esta bonanza taurina ha sufrido múltiples críticas a lo largo de la historia.

Actualmente parece existir cierta fractura social, surgida por el cambio de concienciación de gran parte de la sociedad hacia el proteccionismo animal. Fruto de esta lucha entre detractores y seguidores, han surgido múltiples estudios que avalan la presencia de la tauromaquia como bien inmaterial objeto de conservación. Tal es el caso de aquellos que ponen en alza la importancia económica que reposta este sector o aquellos otros que citan la relevancia cultural que ha supuesto a través de los tiempos. Relevancia surgida tanto por las referencias de las múltiples personalidades citadas, que se vieron relacionadas de una u otra manera culturalmente con la tauromaquia, como por la aportación que realiza a la riqueza dialéctica popular.

Los resultados estadísticos que anualmente el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes confecciona sobre los hábitos culturales de las personas que asistieron durante el año 2015 a espectáculos taurinos, informaron de mayor tasa de asistencia en las

Bienestar y recursos psicológicos en alumnos de escuelas de tauromaquia

personas de mayor edad, de sexo masculino y de mayor nivel educativo. Así como mayor hábito de lectura, de asistencia a los museos, al cine y al teatro de los asistentes a espectáculos taurinos respecto a los que no asistían a este tipo de espectáculos (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes- Estadística de Asuntos Taurinos 2011-2015).

Por otro lado las escuelas de tauromaquia son centros de formación, donde se enseña a torear a jóvenes con edades comprendidas entre 12 y 18 años. El programa académico que siguen estos alumnos, está compuesto por los bloques: teórico, técnico-taurino y físico. Sin embargo actualmente este programa no está homologado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de España.

Por último se constata la estrecha relación que ha mantenido los toros con la universidad, y más concretamente con la investidura de grado de doctor, que como apunta Torremocha (2007) era la fiesta que más se identificaba con la celebración del doctorado.

2. PERSONALIDAD: CONCEPTO Y PERSPECTIVAS DE ESTUDIO

El estudio de la personalidad constituye una de las principales áreas de investigación en psicología, cuyo contenido destaca por su enorme complejidad. Fruto de esta complejidad, se han realizado muchas conceptualizaciones y definiciones que destacan distintos aspectos dependiendo de las diferentes aproximaciones teóricas.

Por ello y con la pretensión de recoger todas esas características en una definición, realizamos un breve recorrido teórico donde se recogen varias de las más significativas. Así Allport (1970) define la personalidad como "la organización dinámica en el interior del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característico (p.28)". Por otra parte Cattell (1950), postula la personalidad como una serie de rasgos o características relativamente estables del comportamiento del individuo, útil para una multitud de situaciones diferentes. Bermúdez (1985), integrando diferentes perspectivas, define la personalidad como "una organización relativamente estable de aquellas características estructurales y funcionales, innatas y adquiridas bajo las especiales condiciones de su desarrollo, que conforman el equipo peculiar y definitorio de conducta con que cada individuo afronta las distintas situaciones (p. 38)".

De esta manera la personalidad es una organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que dan orientaciones y pautas (coherencia) a la vida de una persona (Pervin, 1998).

Uno de los aspectos importantes considerados al definir la personalidad es que ésta incluye características y estilos relativamente estables. Por lo que asumir un determinado nivel de estabilidad en la personalidad, no es sólo inevitable, sino bastante deseable (Heatherton y Nichols, 1994).

Costa y McCrae (1994) tomaron como estrategia metodológica, la búsqueda de elementos comunes de muchas definiciones de personalidad, y consideraron que en una definición de personalidad deberían estar presentes los siguientes aspectos:

1) Una organización dinámica o conjunto de procesos que integran el flujo de la experiencia y la conducta.

2) Unos sistemas psicofísicos, que representan tendencias y capacidades básicas del individuo.

3) Una forma característica de pensar y comportarse, como son los hábitos, las actitudes o en general la adaptación peculiar del individuo a su entorno.

4) Unas influencias externas, incluyendo tanto la situación inmediata como las influencias sociales, culturales o históricas.

5) La biografía objetiva, o cada acontecimiento significativo en la vida de cada uno.

6) El autoconcepto o el sentido del individuo de quien es él.

A partir de estos elementos, se representa un modelo de la personalidad (ver Figura 6) donde las tendencias básicas incluirían las disposiciones personales, innatas o adquiridas, que pueden ser o no cambiables o modificables con la experiencia a lo largo del ciclo vital, como los rasgos, la orientación sexual, la inteligencia o las habilidades artísticas (Ver Pérez-García y Bermúdez, 2011, para una revisión).

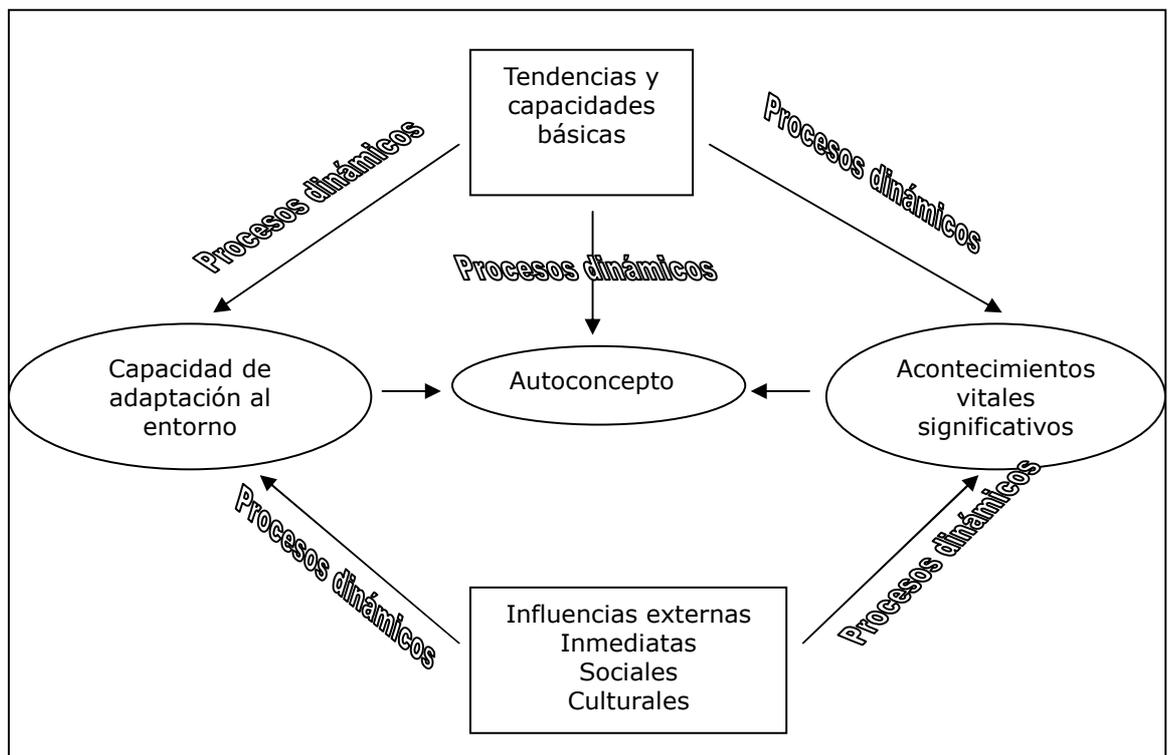


Figura 6. Modelo de personalidad (Adaptada de Costa y McCrae, 1994).

De acuerdo con McAdams (McAdams, 1994; McAdams y Pals, 2006; McAdams y Olson, 2010), y desde una conceptualización integradora de la personalidad, se pueden distinguir tres niveles en la personalidad:

1) La persona como actor. Perspectiva ésta conocida como disposicional, donde los rasgos son características psicológicas generales, individuales e internas, que dan consistencia a la conducta, a los pensamientos y a los sentimientos a lo largo del tiempo.

2) La persona como agente, que haría referencia a la perspectiva motivacional. Autores como Freud, Adler, Rogers, Maslow o Bandura se basaron en la visión motivacional o social-cognitiva para proponer teorías acerca de la personalidad. Este enfoque enfatiza el dinamismo de la conducta humana, proponiéndose como aspectos motivacionales de la vida humana, un conjunto de constructos de personalidad, que incluirían motivos, metas, planes, voluntades, estrategias, valores, virtudes y esquemas cognitivos. Las personas serían agentes que organizan sus vidas en torno a la consecución de sus metas, harían elecciones, actuarían de forma relativamente consistente en distintas situaciones y a lo largo del tiempo como forma de autodeterminación (McAdams y Olson, 2010).

3) La persona como autor, o perspectiva narrativa. Donde el desarrollo de la persona se concibe como una historia, en la que el narrador elabora imágenes, entornos, personajes y temas socioculturales. Por ello la compleja interacción entre la cultura y la individualidad psicológica está presente en la identidad narrativa, proporcionando de esta manera la cultura, una extensa colección de historias, con las que el autor establece su propia identidad narrativa (McAdams y Olson, 2010). Las personas nacen como actores sociales, en su niñez se convierten en agentes sociales y al final de la adolescencia se vuelven autores en sociedad.

Así a lo largo de los años, apoyándose para ello en la literatura con una gran variedad de constructos de personalidad, la psicología ha avanzado en el conocimiento de variables psicológicas individuales.

En la actualidad las dos teorías con mayor impacto y desarrollo al respecto, son la teoría de los rasgos de personalidad, fundamentalmente el modelo de los cinco grandes rasgos (McCrae y Costa, 2008), y la teoría sociocognitiva (Mischel, 2004) que se centra en los motivos, metas, valores y esquemas. Para los propósitos de esta disertación nos centraremos en los rasgos de personalidad.

2.1. Rasgos de personalidad

El rasgo de personalidad, probablemente sea el concepto que más investigación ha generado en psicología de la personalidad y el que ha tenido una mayor repercusión en el campo de las aplicaciones (Romero, 2005).

A lo largo de la historia de la psicología, han sido muchos los intentos para clasificar los rasgos de personalidad, en busca de dimensiones básicas y de taxonomías que permitieran ordenar la gran cantidad de atributos que describen las diferencias individuales (Cattell, 1957; Eysenck y Eysenck, 1985).

Al hablar de los rasgos, debemos referirnos a Allport, quien en su obra "Personalidad: una interpretación psicológica" de 1937, reflexiona sobre los rasgos de personalidad y los califica como predisposiciones a responder o manejar de una manera congruente y duradera ante diferentes tipos de estímulos y demandas del ambiente. Por tanto, el concepto de rasgo, ha sido utilizado ampliamente en psicología de la personalidad para referirse a patrones comportamentales o disposicionales hacia ciertos estilos de conducta relativamente amplios, estables y consistentes tanto temporal como situacional y culturalmente (Moreno, 2007; Winter, John, Stewart, Klohn y Duncan, 1998). De acuerdo con su

conceptualización, los rasgos constituyen la estructura básica de la personalidad.

El modelo de rasgos imperante en la actualidad, es el que postula cinco grandes rasgos de personalidad (Costa y McCrae, 1997). Este modelo es fruto de la interacción de dos líneas de investigación, la basada en lo que se ha conocido como hipótesis léxica (Goldberg, 1990), y la basada en la tradición factorial (John y Srivastava, 1999; McCrae y John, 1992).

La hipótesis léxica mantiene que las diferencias individuales más importantes y de mayor relevancia social, están recogidas en el lenguaje. Las personas a lo largo de los años, han ido desarrollando términos para referirse a las distintas características de la personalidad (Goldberg, 1990). Por tanto el lenguaje es considerado como una fuente fiable de datos referidos a las características que pueden definir y construir la personalidad humana. De esta manera, esta hipótesis implica la creencia de que el lenguaje natural contiene términos descriptivos que codifican las diferencias entre individuos.

No obstante, es necesario señalar que este planteamiento sobre el lenguaje natural presenta una limitación fundamental, ya que es posible que existan otras disposiciones de personalidad que no se hayan codificado en el lenguaje natural, como muchos términos utilizados por los científicos que no son fiel reflejo de este tipo de

lenguaje. Incluso cuando este tipo de lenguaje haya aglutinado todas las formas relevantes en las que las personas difieren, no queda claro que ésta sea la mejor manera de entender la personalidad (Sanjuán, 2003).

Por otra parte, la citada tradición factorial asume que puede llegarse a describir los elementos básicos de la personalidad, mediante técnicas estadísticas que permitan reducir gran número de datos descriptivos, a un número menor que los aglutine a todos. Este análisis puede ser aplicado a adjetivos, ítems, etc., contenidos en los cuestionarios de personalidad.

Partiendo de la hipótesis léxica, Goldberg (1981) sostuvo la existencia de una estructura de la personalidad basada en cinco grandes factores, utilizando para su definición la expresión de "Los cinco grandes", con la intención de destacar que cada dimensión englobaba un importante número de rasgos más específicos.

Así el estudio léxico de las factores de personalidad, ha pasado a lo largo de los años por numerosas reducciones de términos, para lograr de esta manera describir el comportamiento de un ser humano. Y no sería hasta la irrupción de los trabajos de Paul Costa y Robert McCrae (1990), cuando el modelo pasa a ser conocido como el modelo de los "cinco grandes factores de la personalidad".

Este modelo ha sido examinado y estudiado en numerosas ocasiones (John, 1990; Wiggins y Trapnell, 1997). Sin embargo fue de la mano de McCrae y Costa, quienes trabajando desde el laboratorio de personalidad y cognición, del centro de investigación gerontológico del Instituto Nacional de Salud de Baltimore (Estados Unidos), logran que este modelo alcance su actual esplendor.

Estos autores postulan una versión fuerte del modelo, que sostiene la existencia real y biológica de los rasgos de personalidad, donde la herencia genética tiene un peso considerable.

Así el modelo de los cinco grandes factores de personalidad, recoge cinco rasgos básicos que diferencian a los individuos en sus estilos emocionales, interpersonales, experienciales, actitudinales y motivacionales (McCrae, 1991). Por lo que la personalidad estaría configurada por cinco dimensiones amplias, que implicarían y explicarían tendencias estables y consistentes de respuesta (John, 1990). Estas dimensiones o factores son la extraversión, la afabilidad, el tesón, el neuroticismo, y la apertura a la experiencia o apertura mental.

En este punto y para una amplia comprensión de los rasgos que configuran este modelo (Ver Tabla 2), cabe destacar que el rasgo extraversión implica la disponibilidad energética del individuo, la intensidad de la interacción entre las personas, la necesidad de

estímulos y la capacidad de disfrutar. Con facetas como cordialidad, gregarismo, asertividad, actividad, búsqueda de emociones y emociones positivas (Ashton, Lee, y Paunonen, 2002; Depue y Collins, 1999; John y Srivastava, 1999). Se ha mostrado que las personas extravertidas manifiestan valorar su vida en términos de alegría, excitación, felicidad, activación y energía (Dollinger, Leong y Ulicni, 1996). Estas personas suelen ser habladoras, optimistas, tener más amigos, e invierten más tiempo en situaciones sociales. Debido a estas habilidades tienen mayor probabilidad de encontrar sus interacciones sociales más reforzantes (Watson y Clark, 1997).

El rasgo afabilidad se refiere a la búsqueda de interacciones interpersonales. Las personas con altas puntuaciones en este rasgo destacan por ser generosas, confiadas, serviciales, indulgentes y sinceras. Presenta las facetas de confianza, franqueza, altruismo, actitud conciliadora, modestia y sensibilidad hacia los demás.

El rasgo tesón se refiere al grado de organización, persistencia, control y motivación que presenta el individuo, respecto a la conducta dirigida hacia un objetivo. Incluye las facetas de competencia, orden, sentido del deber, necesidad de logro, autodisciplina y deliberación. Este rasgo se ha relacionado positivamente con satisfacción laboral y probabilidad de éxito (DeNeve y Cooper, 1998; Organ y Lingl, 1995).

Bienestar y recursos psicológicos en alumnos de escuelas de tauromaquia

Tabla 2. Rasgos del Modelo de los Cinco Grandes y facetas que lo integran.

Rasgos de personalidad		Facetas
Extraversión	Cordialidad	Gregarismo
	Asertividad	Actividad
	Búsqueda de emociones	Emociones positivas
Afabilidad	Confianza	Franqueza
	Altruismo	Actitud conciliadora
	Modestia	Sensibilidad a los demás
Tesón	Competencia	Orden
	Sentido del deber	Necesidad de logro
	Autodisciplina	Deliberación
Neuroticismo	Ansiedad	Hostilidad
	Depresión	Ansiedad social
	Impulsividad	Vulnerabilidad
Apertura mental	Fantasía	Estética
	Sentimientos	Acciones
	Ideas	Valores

El rasgo neuroticismo equivale a la inestabilidad emocional y la experiencia de estados emocionales negativos. Y es definido como un

continuo desde la ansiedad, el nerviosismo, la tristeza y la tensión, hasta la estabilidad emocional (Gross, 1998). Incluye las facetas de ansiedad, hostilidad, depresión, ansiedad social, impulsividad y vulnerabilidad (Costa y McCrae, 1992). Individuos con altas puntuaciones en este factor se caracterizan por la tendencia a experimentar miedo, tristeza, malestar, activación fisiológica, ansiedad, hostilidad, depresión, impulsividad y vulnerabilidad (Wolfradt, Hempel y Miles, 2003); es decir, que las personas que puntúan alto en dicho rasgo experimentan con frecuencia emociones negativas como preocupación, inseguridad, sufrimiento psicológico y adopción de estrategias de afrontamiento no adaptativas. Se ha encontrado que las personas que puntúan bajo en neuroticismo son más felices y están más satisfechas con la vida que quienes puntúan alto (DeNeve y Cooper, 1998; Schmutte y Ryff, 1997). Por lo tanto, el neuroticismo es esencialmente negativo, los individuos con este rasgo de personalidad, experimentan más eventos vitales negativos que otro tipo de individuos (Magnus, Diener, Fujita y Pavot, 1993). Por ello los sujetos que presentan baja puntuación en este rasgo, experimentarán mayor estabilidad emocional.

Y por último el rasgo apertura a la experiencia o apertura mental, se refiere a la predisposición o receptividad experimentada a la búsqueda de nuevas experiencias. Los individuos que obtienen

altas puntuaciones en este rasgo son curiosos, creativos, originales e imaginativos. Este rasgo presenta las facetas de fantasía, estética, receptividad sentimental, tendencia a cambiar de actividades, apertura a nuevas ideas y disposición a reexaminar los valores sociales, políticos y religiosos (McCrae, 1996).

Por todo ello, y como anteriormente hemos apuntado, actualmente existe un gran consenso en considerar el modelo de los cinco grandes factores de la personalidad (Digman, 1990; Goldberg, 1993; McCrae y Costa, 1995, 2003) como la propuesta taxonómica más adecuada de la estructura de la personalidad.

Aunque existen diferentes escalas para la evaluación de los cinco factores (véase De Raad y Perugini, 2002), el cuestionario desarrollado por Costa y McCrae conocido como NEO-PI (*Neuroticism, Extraversion, Openness Personality Inventory*; Costa y McCrae, 1985) es uno de los más importantes. Posteriormente complementaron el anterior, dando lugar al NEO-PI-R, en el que se incluyeron también las facetas de afabilidad y tesón (Costa y McCrae, 1992).

Este instrumento es probablemente el más utilizado en la evaluación de la personalidad adulta, tanto en el ámbito de la investigación como en el aplicado. Por ello el NEO-PI-R ha sido adaptado a diferentes lenguas y culturas. Tal ha sido la universalidad de esta herramienta en la evaluación de la personalidad, que se ha

replicado en más de cincuenta culturas diferentes (McCrae y Terracciano, 2005).

Esta universalidad ha desembocado en la confección de múltiples instrumentos de evaluación y estudios de casos. Por lo que Carlson (1984) explicaba el modelo de los cinco grandes factores de personalidad, como un árbol de navidad en el que los resultados acerca de la estabilidad, heredabilidad, validez de criterio, invarianza respecto a las culturas y validez predictiva, se encuentran colgando como ornamentos. Esta citada transculturalidad en el estudio de los rasgos de personalidad, tiene como principal pretensión y objetivo fundamental, demostrar que los rasgos recogidos en el modelo de los cinco grandes factores, son universales y se presentan en todas las culturas.

2.2. Rasgos de personalidad, adolescencia y alumnos de escuelas de tauromaquia

La influencia ejercida por los rasgos de personalidad en la conducta individual ha sido muy estudiada y completada por la investigación en múltiples contextos, entre los que podemos destacar, la prevención de enfermedades, la promoción del bienestar o el rendimiento laboral y académico. Por todo ello se ha mostrado un enorme interés, del que han surgido una gran cantidad de investigaciones (Bermúdez,

1999; DeNeve y Cooper, 1998; Rueda y Pérez-García, 2004; Rueda, Pérez-García y Bermúdez, 2003; Smith y Williams, 1992; Van Heck, 1997).

Sin embargo, este conocimiento que se ha ido completando principalmente con muestras de adultos, presenta pocos análisis de su aplicabilidad con sujetos adolescentes.

Algunas investigaciones sobre los rasgos de personalidad en población adolescente, se han centrado en mostrar cómo éstos son particularmente inestables durante la infancia y la adolescencia (Roberts y DelVecchio, 2000; Roberts, Walton y Wiechtbauer, 2006). Entre los elementos que parecen contribuir a generar esa cierta inestabilidad, aparecen los cambios biológicos-hormonales reflejos de la maduración física (McCrae et. al., 2000) y la influencia ejercida por el entorno social (Hopwood et al., 2011; Roberts, Wood y Smith, 2005).

Sobre la evaluación de esta estabilidad o inestabilidad temporal de los rasgos de personalidad, Costa y McCrae (1988) sometieron a estudio a diferentes muestras de sujetos adultos empleando diseños longitudinales. En este sentido evaluaron las dimensiones neuroticismo, extraversión y apertura mental, tomando datos con autoinformes (aportados por los propios sujetos) y heteroinformes (aportados por el/la esposa/o del sujeto), con un intervalo de seis

años entre la primera y segunda medición. Adicionalmente y con intervalo entre evaluaciones de tres años, se tomaron datos de autoinformes sobre las dimensiones de afabilidad y tesón. Los análisis realizados mostraron que los coeficientes de estabilidad (coeficientes de correlación entre la primera y segunda evaluación) a partir de los datos de autoinformes y heteroinformes, presentaron una significativa estabilidad, tanto cuando se consideró la aportación del propio sujeto como la de sus esposos/as.

Para completar el estudio sobre la estabilidad temporal, Costa y McCrae (1992) calcularon la correlación entre la edad y los cinco grandes factores de la personalidad en un estudio transversal obteniendo correlaciones de -0,12 para extraversión, neuroticismo y apertura mental, de 0,17 para afabilidad y de 0,09 para tesón. Estos resultados sugieren que se produce algún cambio en la personalidad asociado a la edad, aunque dada la intensidad de las correlaciones parece que el cambio es muy pequeño, en el sentido de que se producen una disminución con la edad de los valores medios de extraversión, neuroticismo y apertura mental, y por el contrario un cierto incremento con la edad de las dimensiones afabilidad y tesón. Esta evaluación parece ser lineal, salvo en el caso del neuroticismo, con unos valores que descendían hasta aproximadamente los 75 años, ascendiendo a partir de esa edad.

Revisiones posteriores avalan estos resultados (Costa y McCrae, 1994). Así McCrae y colaboradores (1999) encontraron resultados similares con sujetos procedentes de Alemania, Italia, Portugal, Croacia y Corea del Sur. En su estudio de corte transversal encontraron el mismo patrón de resultados expuesto. Por ello este análisis con culturas distintas, es una prueba de que las diferencias encontradas son cambios madurativos universales de la personalidad. Así de acuerdo con Costa y McCrae, la personalidad muestra ligeros cambios con la edad, siendo bastante estable a través del tiempo.

Por otra parte y tras una revisión de la literatura al respecto, hemos podido comprobar que no se han realizado estudios que analicen la personalidad y/o rasgos de personalidad en el contexto de la tauromaquia, tanto en las escuelas como en su ejercicio profesional. Sin embargo, sí existen investigaciones en otros contextos que presentan cierto parecido razonable con el que aquí nos interesa y que nos pueden servir de comparativa y/o análisis para los objetivos de la presente investigación. Tal es el caso de aquellas actividades relacionadas con la práctica deportiva, tanto en aquellas modalidades que entraña un gran riesgo físico, como aquellas otras que precisan un gran esfuerzo, aunque no sean de riesgo. También es objeto de revisión el papel ejercido por los rasgos de personalidad en el rendimiento académico de los adolescentes, así

como la práctica de actividades que presentan o se desarrollan con cierta plasticidad escénica o artística.

Respecto a ésta última, existen numerosas investigaciones que han suscitado un enorme interés sobre el papel que ejercen los rasgos de personalidad en las personas que trabajan en la escenografía. Algunas investigaciones han indicado que los actores se muestran relativamente extrovertidos y osados (Goldstein, 2009; Goodman y Kaufman, 2014; Marchant-Haycox y Wilson, 1992). En esta línea Golden (1940), en su estudio sobre las diferencias en la personalidad entre estudiantes interesados por la actuación y aquellos que no mostraron este interés, concluyó que aquellos estudiantes interesados por la actuación, mostraron mayores valores en intereses estéticos y menos en los prácticos. Nettle (2006) en su investigación con actores profesionales, concluyó que los mismos, manifestaron altos niveles de extraversión, apertura mental, afabilidad y un estilo cognitivo empático. Presumiblemente, la extraversión proporciona una respuesta ante las fuertes recompensas interpersonales de ser el centro de atención de una audiencia. Igualmente su investigación mostró que estos actores profesionales mostraban una tendencia hacia un mayor neuroticismo.

De la misma manera Greengross y Miller (2009) investigaron sobre el papel ejercido por los rasgos psicológicos que presentan

unos actores que ejecutan una forma de puesta en escena tan actual y especial como son los cómicos, monologuistas o cuenta cuentos. Los comediantes de monólogos constituyen un grupo con características únicas o singulares, ya que muestran una gran creatividad para el entretenimiento, interpretando e inventando historias, y estableciendo para ello un feedback automático y directo con la audiencia presente en sus espectáculos. Sus representaciones están sometidas a una doble presión, por una parte la ejercida por el público y por otra parte la ejercida por sus propios compañeros ya que existe una gran competitividad por "encontrar un hueco". Aquí concurren unas circunstancias especiales, como es el hecho de haber aparecido en escena de una manera autodidacta, y de no haber recibido una educación escénica especializada, ya que no existen formalmente academias donde aprender el oficio o colegios especializados al respecto.

Así, los datos de este estudio indicaron que los comediantes profesionales son un grupo vocacional con rasgos de personalidad que los distinguen de otros grupos profesionales. Los comediantes puntuaron más alto que el grupo de estudiantes con el que se les comparó, en la apertura mental, pero más bajo en las dimensiones de extraversión y afabilidad. Al mismo tiempo Greengross y Miller observaron que al comparar entre los cómicos profesionales y los

escritores de comedia, se mostró que los primeros puntuaron más alto en apertura mental, extraversión y afabilidad. Estos autores indicaron que tal y como se predijo, los cómicos están más abiertos a las experiencias que los escritores de comedia y que la población media. Los cómicos son innovadores y tienen una perspectiva creativa para mirar las cosas que les rodea, manteniéndose puntualmente en sintonía con la cultura popular y con los ciudadanos interesados por este tipo de eventos. Esto es consistente y coincidente con estudios previos que mostraron que otros grupos creativos como poetas, escritores y actores, tienden a mostrar altas puntuaciones en la dimensión apertura mental (Nettle, 2006; Nowakowska, Strong, Santosa, Wang y Ketter, 2005).

Respecto a las investigaciones relacionadas con la práctica deportiva, hay que destacar que el rendimiento motor de un joven deportista está muy influenciado por componentes ligados a su personalidad (De la Torre-Navarro, 1998; Grosser y Starischka, 1988; Rojas-Quirós, 2013). Entre estas variables destacan la capacidad de liderazgo, el manejo de las situaciones de presión o de estrés, la toma de decisiones, etc.

De cómo la madurez influye en el desarrollo de la personalidad de deportistas jóvenes da testimonio Tattersfield (1971). Maduración entendida como el proceso de desarrollo psíquico y físico. Este autor

proporcionó pruebas longitudinales de que la participación de los adolescentes en los deportes antes de alcanzar la madurez, influía en el desarrollo de la personalidad. Por ello evaluó los perfiles de personalidad de un grupo de jóvenes que participaron en un programa de natación durante un período de entrenamiento de cinco años, y observó que los jóvenes presentaban cambios significativos hacia una mayor extraversión y estabilidad emocional.

El origen de la personalidad es biológico y va desarrollándose desde la niñez hasta convertirse en estructuras estables en la adultez (Costa y McCrae, 2008). Este desarrollo de la personalidad en el deportista, se comprende desde la interacción entre la genética del sujeto (herencia) y la influencia ambiental de la actividad física y el deporte (Allen, Greenless, y Jones, 2013; García-Naveira y Ruiz, 2013; González, Garcés de los Fayos y Ortega, 2014). Distintas investigaciones han indicado que a medida que aumentaba la edad de los deportistas se fueron desarrollando los rasgos apertura mental y tesón, como medio para hacer frente a las demandas del contexto y de la tarea. Aspectos que contribuyeron a la selección de los más aptos para que estos continuasen en un ámbito de rendimiento, competencia y exigencia (García-Naveira, Ruiz y Pujals, 2011; Ruiz, 2005; Ruiz y García-Naveira, 2013).

Así, el estudio de la personalidad en el deporte, sigue ejerciendo una gran atracción para la consecución de éxitos deportivos (Cox, 2009; Vealey, 2002; Weinberg y Gould, 2010). Por lo que parece suficientemente demostrado que existe una positiva relación entre la personalidad y el rendimiento deportivo, donde los rasgos de personalidad presentes en cada sujeto, concretamente el tesón, pueden ayudar a predecir la conducta y el éxito deportivo (Arbinaga y Caracuel, 2008; Marrero, Martín-Albo y Núñez, 2000), aunque esta relación no es de causa y efecto, ya que también intervienen otros factores como el motivacional (Weinberg y Gould, 2010).

Otro de los enormes atractivos, consiste en descifrar si existen diferencias en personalidad en función de la práctica o no deportiva, modalidad deportiva o rendimiento deportivo. El estudio de este tipo de variables se encuentra inmerso en numerosas revisiones, que van subsanando las distintas limitaciones metodológicas observadas, como es la variedad de teorías e instrumentos utilizados.

Lo que parece claro es que la práctica deportiva se asocia positivamente con los rasgos de personalidad (Hoyt, Rhodes, Hausenblas y Giacobbi, 2009; Rhodes y Smith, 2006). Concretamente con los rasgos de tesón (tendencia al orden, autodisciplina y orientación al logro) y extraversión (sociabilidad, actividad, búsqueda

de estimulación) y negativamente con el rasgo neuroticismo (inestabilidad emocional, ansiedad y vulnerabilidad a la depresión). En esta línea Ruiz (2012) estudió mediante diseños transversales los rasgos de personalidad presentes en deportistas que practicaban deportes de combate en el marco de la Universidad Autónoma de Madrid. Los resultados indicaron que los deportistas obtuvieron mayores puntuaciones en las dimensiones de estabilidad emocional y apertura mental, que los no deportistas, teniendo en cuenta para ello la edad y el género del participante.

En este sentido Ruiz y García-Naveira (2016) investigaron la diferencia en personalidad en función de la práctica o no de fútbol, y en función de la edad de los jugadores. Respecto a la práctica o no de fútbol, los autores concluyeron que existieron diferencias en personalidad entre practicantes y no practicantes. En concreto los jugadores de fútbol obtuvieron mayores puntuaciones en los rasgos de estabilidad emocional, extraversión y tesón, que los no deportistas, confirmando este estudio las conclusiones respecto a la positiva intervención de estos rasgos de personalidad (Arbinaga y Caracuel, 2008; Bakker, Whiting, y Van Der Drug, 1992; Cox, 2009; García-Naveira, 2010; García-Naveira y Ruiz, 2013; Marrero et al., 2000; Rhodes y Smith, 2006; Rodríguez, 2003; Wann, 1997; Weinberg y Gould, 2010).

Es significativa la dimensión extraversión, la cual puede aportar unas características importantes en el deportista, dado que es una faceta muy útil para enfrentarse a situaciones competitivas, presentes en este marcado contexto social.

Respecto a las diferencias en personalidad encontradas en función de la edad de los jugadores de fútbol, informaron que los jugadores de mayor edad, obtuvieron mayores puntuaciones en los rasgos estabilidad emocional, apertura a la experiencia y tesón, que los futbolistas de menor edad. Por lo que la experiencia deportiva, puede ser un elemento importante de influencia sobre la apertura mental, la estabilidad emocional y el tesón del deportista, hacia nuevas experiencias y acontecimientos atractivos.

En este mismo sentido, Rodríguez (2003) llevó a cabo un estudio transversal sobre la personalidad de deportistas, teniendo en cuenta distintas modalidades (fútbol, artes marciales, atletismo, baloncesto y natación), sexo (hombres y mujeres) y edades (niños, jóvenes y adultos), observando que la edad de los deportistas jugó un papel destacado en el desarrollo de la personalidad, de manera que en la medida que aumentó la edad, también lo hicieron distintas variables psicológicas (estabilidad emocional, autoestima, autoeficacia, cohesión y cooperación).

Al igual que Ruiz (2005), quien utilizó el Big Five Questionnaire (BFQ) en su versión en español (Bermúdez, 1995) en una muestra de judokas españoles, e informó que en cuanto a las diferencias según las categorías, en el género masculino, concretamente los adultos, obtenían mayores puntuaciones que los cadetes (14-15 años) en las dimensiones afabilidad y tesón. Además, los adultos obtuvieron mayores puntuaciones que los infantiles (12-13 años), cadetes y juniors (juveniles 16-18 años) en la dimensión estabilidad emocional. Por último, los adultos obtuvieron mayores puntuaciones que los cadetes en la dimensión apertura a la experiencia. Por todo ello este autor concluyó que la actividad deportiva es un factor importante en la evolución y desarrollo de la personalidad del deportista.

García-Naveira y colaboradores (2011), aplicaron el Five Factor Inventory (NEO-FFI; Costa y McCrae, 2008) a jugadores de fútbol entre los 14 y 24 años, repartidos en tres categorías según la edad: cadetes, juveniles y adultos. Los resultados mostraron que existen diferencias en los rasgos neuroticismo, apertura a la experiencia y tesón. En concreto, en cuanto al rasgo neuroticismo, los jugadores adultos obtuvieron menores puntuaciones que los jugadores juveniles. Respecto al rasgo apertura a la experiencia, los jugadores adultos obtuvieron mayores puntuaciones que los jugadores juveniles. Analizando el rasgo tesón, los jugadores adultos obtuvieron

mayores puntuaciones que los jugadores cadetes. Por último, no se obtuvieron diferencias en los rasgos extraversión y afabilidad en los grupos anteriormente citados.

Por todo ello, la búsqueda de elementos predictivos que aumenten el rendimiento del deportista, es el maná que todo técnico o entrenador de futuras estrellas deportivas desearía manejar. En este mundo tan competitivo donde se valora tanto a las estrellas deportivas de las distintas nacionalidades, proliferan las investigaciones al respecto, así Ruiz y García-Naveira (2013) investigaron sobre las posibles diferencias en personalidad en función de la categoría por edad deportiva, la relación entre la personalidad y el rendimiento deportivo, y como elementos novedosos y prácticos, buscaron la posible capacidad predictiva del modelo de los cinco grandes factores para la búsqueda de sujetos que presentaran un elevado rendimiento deportivo. Para ello aplicaron el cuestionario NEO-FFI (Costa y McCrae, 2008). En este caso la población estuvo comprendida en tres categorías, cadetes, juveniles y adultos. Los resultados indicaron que para la muestra total de deportistas, los rasgos apertura a la experiencia y el tesón, se relacionaron positivamente con el rendimiento deportivo, mientras que el rasgo neuroticismo lo hizo de forma negativa. De igual manera los deportistas pertenecientes a la categoría de adultos obtuvieron

mayores puntuaciones en los rasgos apertura a la experiencia y tesón que los de las categorías juveniles y cadetes, mientras que los juveniles tuvieron un mayor rasgo de neuroticismo que los adultos.

Todos estos resultados parecen confirmar que la personalidad y la práctica deportiva se asocian positivamente con los rasgos de tesón como son autodisciplina y orientación al logro, así como con el rasgo extraversión. Y negativamente con el rasgo neuroticismo (García-Naveira et al., 2011; Ruiz, 2005; Ruiz y García-Naveira, 2013).

De esta manera los defensores de la teoría del rasgo apoyan el uso de estas variables porque proporcionan una teoría relevante y una metodología estadística multivariada. Por ello están siendo sistemáticamente utilizados en el estudio de la personalidad en la actividad física y el deporte (Cox, 2009; García-Naveira, 2010; Ruiz, 2004, 2008; Ruiz y García-Naveira, 2013).

La mayoría de estudios aquí referenciados han manejado una muestra control de no deportistas para comprobar si la personalidad evolucionaba igual en sujetos control y en deportistas (Cox, 2009; García-Naveira, 2010; Ruiz y García-Naveira, 2016); así como dejado constancia de cómo la práctica deportiva influye en la personalidad (Hoyt et al., 2009; Rhodes y Smith, 2006), y ésta a su vez en el rendimiento del deportista (Rojas-Quirós, 2013).

Hasta ahora se ha hecho alusión a aquellas modalidades deportivas, que si bien entrañan un gran esfuerzo físico, aparentemente no parecen conllevar un gran riesgo físico. Por lo que ese tipo de conductas de riesgo, asimilables en cierto modo a la práctica taurina por el elevado riesgo físico que conlleva, resulta de gran interés para el presente trabajo.

La manifestación de una conducta de riesgo, o la búsqueda de una actividad deportiva que presente un elevado riesgo físico, podría ser explicada como consecuencia de una búsqueda de sensaciones por parte del sujeto (Zuckerman, 1979) y una elevada impulsividad (Eysenck, 1967; Eysenck y Eysenck, 1985).

Eysenck y Eysenck (1978) postulan como rasgos principales a tener en cuenta en una persona que manifiesta la intención de buscar actividades que presentan riesgo, la impulsividad y la osadía. Por todo ello el estudio de cómo los rasgos de personalidad pueden ejercer cierta influencia en los deportistas que practican este tipo de modalidades de riesgo, parte inicialmente de las conclusiones de aquellos estudios con deportistas en general, en los que se informa que este tipo de sujetos se diferencian de los grupos control, por ser más extravertidos, estables y tener elevadas puntuaciones en psicoticismo (Eysenck, Nias y Cox, 1982). Estas conclusiones son las mismas alcanzadas por Gomá y Puyané (1991) a excepción de la

dimensión psicoticismo, quienes en su estudio con alpinistas, esquiadores y escaladores, en comparación con sus controles (sujetos que no practicaban ninguna modalidad deportiva) encontraron que los sujetos que practicaban actividades arriesgadas, eran significativamente más extravertidos, más estables y no se diferenciaban en la dimensión de psicoticismo. Los alpinistas fueron el grupo que obtuvo una puntuación más alta en extraversión y más baja en neuroticismo. Estos resultados son similares a los obtenidos con otros grupos con características similares de alto riesgo físico como son los bomberos (Gomá, Pérez y Torrubia, 1988), o personas que practicaron la travesía en moto o bicicleta por el Sahara (Gomá y Puyané, 1989).

Por último, otro de los puntos anteriormente citados y analizados, es la relación que mantienen los rasgos de personalidad y el rendimiento académico en los adolescentes. En esta relación, el rasgo de personalidad que despierta mayor interés es el tesón, el cual parece ser un buen predictor del rendimiento académico (Kappe y van der Flier, 2010), y se encuentra positivamente relacionado con otras variables como la inteligencia (Escorial, García, Cuevas y Juan-Espinosa, 2006).

Es decir, es probable que los estudiantes organizados, autodisciplinados, con gran capacidad de trabajo y necesidad de

logro, se desempeñen mejor en las tareas académicas que aquellos estudiantes que no poseen estas características personales. En este sentido Hair y Hampson (2006) examinaron el papel de la impulsividad y los rasgos de personalidad de los cinco grandes como predictores del rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios; los resultados confirmaron que de los cinco grandes rasgos, únicamente el tesón mostró una correlación positiva y significativa con el rendimiento académico.

Neuenschwander, Cimeli, Röthlisberger y Roebbers (2013) estudiaron la contribución de los factores de personalidad de los cinco grandes en el rendimiento académico en niños inmersos en la escuela primaria. Los resultados mostraron evidencias de que la estabilidad emocional y la apertura mental estaban relacionadas de forma positiva con el rendimiento académico en edad escolar. La apertura mental fue el factor de personalidad más importante encontrado en los niños de la escuela primaria. Este resultado confirma otros hallazgos en el mismo sentido (Mervielde, Buyst y De Fruyt, 1995).

Slobodskaya, Akhmetova y Safronova (2008) investigaron la contribución de los rasgos de personalidad sobre el rendimiento académico, informando que la apertura a la experiencia y la extraversión lo hacen en sentido negativo. Un dato a tener en cuenta es que en la mayor parte de los estudios desde la educación

secundaria en adelante, la mayoría de las correlaciones entre extraversión y rendimiento parecen ser negativas (Furnham, Chamorro-Premuciz y McDougall, 2003; Petrides, Chamorro-Premuzic, Frederickson y Furnham, 2005). Puede que esto se deba al cambio de un ambiente más informal, interactivo, y con una orientación grupal de la escuela primaria a un contexto más académico, individual y orientado al estudio del conocimiento que es normal en la educación secundaria y superior (Rolfhus y Ackerman, 1999, citado en Mesa, 2015).

Esta asociación negativa de la extraversión, se interpreta en el sentido de que existen diferencias en la adquisición del conocimiento entre los introvertidos, que pasan más tiempo estudiando, y los extravertidos, que pasan más tiempo socializando (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005). Sin embargo, no se ha podido establecer como una pauta general que el factor extraversión se relacione negativamente con el rendimiento académico.

También existen investigaciones que contradicen lo apuntado, identificando una asociación positiva entre extraversión y rendimiento académico, como el estudio de Eysenck (1997) en el que concluyó que la extraversión predijo notas altas en secundaria, aunque más bajas en la universidad. En sintonía, Spinath, Freudenthaler y Neubauer (2010) quienes sostienen que los alumnos extravertidos

tienen mayor facilidad de expresión y obtienen mejor rendimiento académico en las asignaturas de lenguaje, inglés y alemán. Sin embargo Muelas (2013), centrado en el último año de ESO y primero de Bachillerato, informó que en la dimensión de extraversión, no existieron correlaciones significativas respecto al rendimiento académico de los estudiantes.

2.3. Resumen

El estudio de la personalidad y las estructuras que la componen ha sido una de las áreas de investigación más productivas en psicología.

Existen muchas teorías que difieren en cómo definen la personalidad. Bermúdez (1985), en un intento de integración de diferentes aproximaciones, la define como “una organización relativamente estable de aquellas características estructurales y funcionales, innatas y adquiridas bajo las especiales condiciones de su desarrollo, que conforman el equipo peculiar y definitorio de conducta con que cada individuo afronta las distintas situaciones (p. 38)”.

En la actualidad las teorías con más desarrollo e impacto en el área de la personalidad son las teorías de los rasgos y las sociocognitivas. La presente disertación se centra en la teoría de los rasgos de personalidad. Se entiende por rasgo de personalidad el

patrón de conducta o predisposición congruente y consistente adoptada por el individuo hacia cierto tipo de conducta, tanto temporal, como situacional y culturalmente (Winter et al., 1998). Para su estudio hemos utilizado el modelo de los cinco grandes factores de la personalidad de Costa y McCrae (2008).

El citado modelo es parsimonioso, ya que a partir de muchos términos descriptivos que recogen características de personalidad, se han logrado reducir a cinco grandes dimensiones. Así la personalidad estaría configurada por cinco dimensiones amplias, que implicarían y predecirían tendencias estables y consistentes de respuesta (John, 1990). Los cinco factores utilizados para describir la personalidad de los individuos son: 1) extraversión; 2) afabilidad; 3) tesón; 4) neuroticismo vs estabilidad emocional; y 5) apertura mental o apertura a la experiencia.

Sobre la estabilidad temporal de los rasgos de personalidad, Costa y McCrae (1988) informaron que se produce un pequeño cambio asociado a la edad. Este cambio se ve reflejado en una disminución en la puntuación de la extraversión, el neuroticismo y la apertura mental, y un cierto incremento de la afabilidad y tesón. Esta evaluación fue lineal y estable, a excepción del neuroticismo, que disminuía hasta los setenta y cinco años, ascendiendo a partir de esa edad. Resultados posteriores avalan estos datos (Costa y McCrae,

1994). Se defiende que estos cambios son madurativos y universales (Costa y McCrae, 1999).

En la actualidad no hay estudios sobre los rasgos de personalidad mostrados por alumnos de escuelas de tauromaquia o sujetos que de alguna u otra manera se dediquen profesionalmente a oficios relacionados con la tauromaquia. Por ello hemos revisado los trabajos realizados en aquellos contextos que presentan cierto parecido razonable con la tauromaquia, como son los actores, o los deportistas que practican deportes que implican mucho esfuerzo y/o riesgo.

A tenor de los estudios realizados con actores, poetas, monologuistas o cómicos, se puede sugerir que éstos presentan valores más altos en apertura mental, extraversión y afabilidad (Greengross y Miller, 2009; Nettle, 2006; Nowakowska et. al., 2005).

De igual manera, centrándonos en la influencia de la práctica deportiva sobre la personalidad, los resultados sugieren que la participación deportiva del adolescente antes de la madurez, ejerce cierta influencia en el desarrollo de su personalidad (Tattersfield, 1971). Concretamente esta práctica se asocia con valores más altos en los rasgos de extraversión, tesón y apertura mental, así como menor neuroticismo (Hoyt et al., 2009; Rhodes y Smith, 2006; Ruiz y García-Naveira, 2016).

Algunos estudios muestran que a medida que aumenta la edad de los deportistas, aumentan los valores en apertura mental y tesón (García-Naveira et al., 2011; Ruiz, 2005; Ruiz y García-Naveira, 2013).

Por todo ello la práctica deportiva parece influir en la personalidad del individuo y a su vez en el rendimiento deportivo (Hoyt et al., 2009; Rhodes y Smith ,2006; Ruiz y García-Naveira, 2016).

Igualmente hemos analizado la influencia de los rasgos de personalidad en los deportistas que practican aquellas modalidades deportivas que entrañan un gran riesgo físico. En estos estudios con alpinistas, esquiadores, escaladores o bomberos, se informa de una mayor puntuación en extraversión y estabilidad mental (Eysenck y Eysenck, 1978; Gomá y Puyané, 1989, 1991).

Y por último la relación existente entre rasgos de personalidad y rendimiento académico de los adolescentes ha evidenciado que aquellos estudiantes que desempeñan mejor las tareas académicas y que presentan un mejor rendimiento, puntúan alto en tesón (Hair y Hampson, 2006; Kappe y van der Flier, 2010). Si bien Neuenschwander y colaboradores (2013) que estudiaron el rendimiento académico en niños de menor edad, inmersos en la escuela primaria, informaron que éstos puntuaron más alto en

estabilidad emocional y apertura mental. En el caso de la extraversión han surgido discrepancias sobre su contribución en el rendimiento académico, ya que existen algunas investigaciones que informan que este rasgo contribuye en sentido negativo (Slobodskaya et al., 2008), en sentido positivo (Eysenck, 1997; Spinath, Freudenthaler y Neubauer, 2010), o que no presenta ningún tipo de relación con dicho rendimiento (Muelas, 2013).

3. AUTOEFICIA: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

El concepto de autoeficacia fue introducido por Bandura (1977) y hace referencia a cómo la motivación y la conducta humana están reguladas por el pensamiento. Esta definición no hace referencia a los recursos de los que la persona disponga para enfrentarse a las distintas situaciones, sino a la valoración que la persona realiza sobre lo que puede hacer con tales recursos. Alude entonces a un proceso cognitivo que se gestiona a través de evaluaciones o apreciaciones de las competencias que tiene el individuo para realizar adecuadamente una tarea en una situación específica.

En esta regulación cognitiva se incluyen: a) las expectativas de resultado. Que se refieren a la creencia que posee la persona sobre la probabilidad de que determinados resultados o consecuencias específicas sigan a la conducta; y b) las expectativas de autoeficacia. Referencias a la convicción que la persona presenta de poder ejecutar con éxito la conducta requerida, y así producir unos determinados resultados (Bandura, 1978, 1986).

Estas expectativas de autoeficacia pueden influir en cómo la gente siente, piensa y actúa. Respecto a éstas sensaciones, las personas con pocas expectativas tienden a mostrar baja autoestima y sentimientos negativos sobre su capacidad, lo que se asocia

positivamente con depresión, ansiedad y desamparo (Bandura, 2001).

En cuanto a los pensamientos, la percepción de autoeficacia facilita las cogniciones referidas a las propias habilidades, por lo que estas personas actúan motivadas para ejecutar la acción concreta (Bandura, 2001).

Y respecto a la acción, las personas que sienten mayor percepción de eficacia eligen tareas más desafiantes, se proponen metas más altas y persisten más en la consecución de sus objetivos, incluyendo la toma de decisiones y el logro académico (Bandura, 1997).

En el desarrollo de la autoeficacia, la persona va estructurando la percepción de sí misma como poseedora de ciertos recursos adaptativos a partir de la información que recibe: 1) de su propia experiencia acumulada de éxitos y fracasos. Referida a la medida en que el sujeto altera esta percepción, a partir del feedback que recibe de su ejecución en una situación concreta. Esta evaluación depende del nivel de dificultad del problema, la cantidad de esfuerzo invertido, la cantidad de ayuda externa recibida, el estado físico y psíquico por el que atraviesa el individuo; 2) de la influencia ejercida por la observación de la conducta de los demás o experiencia vicaria; 3) de la influencia social o la opinión y valoración que los demás hacen de

su conducta; y 4) de los indicadores de activación fisiológica de activación emocional y del estado de funcionamiento del organismo. Así, si ante una situación concreta la persona nota que se le acelera el ritmo cardíaco o que tiene miedo, puede pensar que es consecuencia de su incapacidad para hacer frente a la situación y por ello descender su nivel de autoconfianza (ver para una revisión Bermúdez, 2003).

Cuando se habla de autoeficacia nos referimos a la eficacia percibida para una situación específica y concreta. Sin embargo, también se contempla la autoeficacia en un sentido general y mucho más amplio, entendiéndose de esta manera como un constructo global que hace referencia a la creencia estable que un individuo tiene sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida diaria (Sanjuán, Pérez-García y Bermúdez, 2000).

Por otra parte Bandura (1997), citó que la percepción de autoeficacia influye sobre la conducta desarrollada en los diversos ámbitos de expresión comportamental, mediante procesos mediadores que inciden en: 1) los procesos cognitivos, anticipando y haciendo planes de futuro; 2) los procesos motivacionales, fijando un objetivo y persistiendo en el esfuerzo hasta su consecución; 3) los procesos afectivos, modulando en el modo en que se responde a las

dificultades y contratiempos; y 4) las elecciones de actividades a realizar.

La percepción de autoeficacia es beneficiosa en ámbitos tan diversos como el rendimiento en distintas tareas, el tratamiento del dolor, la recuperación de intervenciones quirúrgicas, los programas preventivos para la mejora de la salud, los problemas de adicción o la recuperación de distintas patologías como ansiedad o depresión.

La inexistencia de investigaciones que den respuesta a esta percepción de autoeficacia como herramienta para hacer frente a los problemas, en una población tan concreta como son los alumnos de escuelas de tauromaquia, hace muy interesante y atractivo el estudio de este correlato psicológico en este colectivo.

Sin embargo podemos exponer que la autoeficacia en este tipo de alumnos, se ve reflejada en las habilidades personales que deben manejar. Habilidades que forman parte de los aspectos psicológicos necesarios para la consecución de sus objetivos personales, entre los que se encuentran la capacidad de centrar su atención en estímulos relevantes, de controlar estados emocionales positivos y negativos y de valorarse positivamente capacitados para ponerse delante de un animal de imprevisible conducta que intenta defenderse. Esta última característica está íntimamente ligada con las percepciones y valoraciones que el alumno de tauromaquia tiene acerca de su propia

Bienestar y recursos psicológicos en alumnos de escuelas de tauromaquia

capacidad para realizar excelsamente su tarea y así poder destacar sobre los demás alumnos de su escuela taurina primero y resto de alumnos de distintas escuelas taurinas después.

Por lo tanto estos recursos son percibidos como adaptativos por los alumnos a partir de la información que reciben de: a) su propia experiencia; b) de la observación vicaria de la conducta de sus profesores (modelos taurinos relevantes o toreros con un gran bagaje de éxitos profesionales taurinos); c) de las distintas formas de presión interna a la que son sometidos por sus profesores y compañeros cada día de entrenamiento; d) a través del público y prensa especializada en cada actuación en público, ya que cada tarde se convierte en un examen final; y e) de los ya citados indicadores fisiológicos.

Estos chicos que compaginan sus estudios académicos reglados con los estudios taurinos, están sometidos a una doble exigencia, suponiéndoles un enorme esfuerzo. Al respecto Velásquez y colaboradores (2008) señalaron que "en un mundo fuertemente competitivo como el actual, los sujetos jóvenes universitarios deben enfrentar el embate de una serie de demandas sociales y académicas que el medio circundante les exige, y que a veces exceden su capacidad para estar a la altura de las circunstancias, ya que en esta etapa de la vida no solo están sometidos a la evaluación continua de

sus maestros, maestras y autoridades, sino también de los miembros del grupo al cual pertenecen y con el que se relacionan cotidianamente (p.140)”.

De esta manera la autoeficacia se ha convertido en uno de los constructos más estudiados en el ámbito psicológico, al haber demostrado ser un excelente predictor de multitud de conductas, entre las que destacan el rendimiento deportivo, las conductas de salud, el bienestar, las reacciones ante el estrés o control del dolor (Gismero-González et. al., 2012; Olivari y Urra, 2007; Rubio, Pujals, De la Vega, Aguado y Hernández, 2014; Rueda y Pérez-García, 2004).

3.1. Autoeficacia en la adolescencia

El desarrollo empírico llevado a cabo con el estudio de la autoeficacia en población adolescente es muy productivo y multidisciplinar. Así Bandura (2006) concluía que cuanto más competentes se percibían los adolescentes para manejar sus relaciones, era más probable que confiaran en ellos respecto a sus preocupaciones, actividades y dilemas producto de sus experiencias sociales. Por ello observó que la autoeficacia tenía una función autorregulatoria, presentando una relación inversa con la conducta antisocial, ya que ejercía una función reductora de la agresividad.

En el estudio con adolescentes, el género es una de las variables que ocupa un lugar destacado, así Olivari y Barra (2005) informaron que en las chicas adolescentes existía una relación inversa entre autoeficacia general y conducta de fumar y que los adolescentes no fumadores presentaban mayor autoeficacia que los fumadores.

De igual manera Ze-Wey, Wey-Nan y Kai-Yin (2015), investigaron el papel mediador que ejerce la autoeficacia sobre las diferencias de género en el bienestar subjetivo (o valoración del estado afectivo y la satisfacción vital), y comprobaron que las chicas presentaban unos valores más bajos de autoeficacia general y también peor bienestar subjetivo que los chicos. Valores más altos de autoeficacia general se asociaron a un mayor bienestar subjetivo, datos que son consistentes con investigaciones previas (Anderman y Young, 1994; Meece y Jones, 1996; Tong y Song, 2004). Por ello Ze-Wey y colaboradores, informaron que el rol de género femenino chino indujo una baja autonomía, por lo que las adolescentes se volvieron más dependientes.

Este enfoque de desarrollo positivo centrado en variables como autoeficacia y calidad de vida, se completa con el estudio de investigaciones que relacionen autoeficacia con satisfacción vital y apoyo social percibido. Respecto a la calidad de vida, Avendaño y

Barra (2008) estudiaron la relación que mantiene con la autoeficacia, e informaron que el nivel de autoeficacia general se relacionaba positivamente con la calidad de vida en adolescentes con enfermedades crónicas.

Por otra parte, la satisfacción con la vida corresponde, tal como más adelante veremos, al componente cognitivo del constructo de bienestar subjetivo (Diener, Scollon y Lucas, 2009). En cambio, el apoyo social percibido se refiere a la valoración subjetiva de la calidad del apoyo social existente, ya sea de tipo instrumental (conductas dirigidas a solucionar un problema), informativo (información útil para afrontar un problema) o emocional (muestras de empatía, amor y confianza) (Vega y González, 2009). En este sentido Chavarría y Barra (2014) estudiaron la influencia ejercida por la autoeficacia, sobre el apoyo social percibido y la satisfacción vital en adolescentes, e informaron niveles altos en las variables apoyo social percibido y satisfacción vital. Concretamente en el 80% y 77% respectivamente, de los adolescentes estudiados. Reina, Oliva y Parra (2010) investigaron la relación de autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en adolescentes españoles, encontrando que la relación entre autoeficacia y satisfacción vital resultaba claramente de menor magnitud que las correlaciones que la autoestima estableció con las dos citadas variables. Este hecho bien pudiera deberse a que

mientras que la autoestima es una autovaloración global, la autoeficacia se refiere a la valoración que hace el sujeto de un aspecto mucho más concreto, como es su capacidad para alcanzar el objetivo, hecho que presentaba menor influencia para la satisfacción vital.

En el ámbito escolar Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín (2010) encontraron que las creencias de autoeficacia en adolescentes con riesgo de abandono escolar mejoraron a través de un modelo de enseñanza basado en la responsabilidad social y personal. Así como en la importancia del apoyo social en la adolescencia.

La influencia que ejerce la autoeficacia en personas que consumen sustancias perjudiciales para la salud, es otro objetivo importante de estudio común en población adolescente. Palacios (2010) investigó la relación entre autoeficacia y la conducta e intención tabáquica. Para ello valoró la edad de inicio al consumo, la frecuencia y la cantidad de consumo de tabaco, e informó que la autoeficacia ante el consumo de tabaco tuvo un efecto directo en sentido inverso sobre la conducta e intención de fumar, conclusiones sobradamente apoyadas en otros estudios (Bandura, 1977, 1997; Calleja y Aguilar, 2008; Carvajal y Granillo, 2006; Carvajal, Hanson, Downing, Coyle y Pederson, 2004; Fagan et. al., 2003). Así, si un adolescente no se sentía capaz de resistir la tentación de consumir

tabaco (baja autoeficacia percibida), tendría mayor probabilidad de fumar o de actuar bajo la influencia social (Carvajal et al., 2004; Carvajal y Granillo, 2006). Por lo tanto, la baja eficacia percibida para evitar el consumo contribuye en la predicción del abuso de sustancias (Bandura, 1999; Schonfield, Pattison, Hill y Borland, 2003).

En la actualidad existen numerosas pruebas de cómo la autoeficacia influye en la elección, rendimiento y desarrollo vocacional en los adolescentes. Las conclusiones de los estudios realizados sugieren que las creencias de eficacia no sólo ejercen una influencia intensa y directa sobre la toma de decisiones relativas al futuro profesional de los adolescente, sino que las creencias de autoeficacia también influyen significativamente sobre el desarrollo de los factores predictores centrales de la elección vocacional como son los intereses, los valores y las metas (Bandura 1999; Betz y Hackett, 1986).

Vega, García y Lorenzo (2013) analizaron la madurez y la autoeficacia vocacional en adolescentes españoles que estaban estudiando bachillerato y ciclos formativos. Se entiende la autoeficacia vocacional como el grado de seguridad/inseguridad en la elección de estudios que cursarán, la madurez que presentarán los chicos en sus decisiones y el comportamiento exploratorio que

tendrán en la búsqueda de opciones vocacionales. Y encontraron que el alumnado de los ciclos formativos de grado superior presentaba puntuaciones superiores a las de los alumnos de otras etapas educativas en la eficacia de la planificación de objetivos personales y del control del ambiente.

El rendimiento académico ofrece amplias posibilidades de estudio en población adolescente, para la que existe un gran número de evidencias que sugieren que valores altos de autoeficacia tienen efectos positivos en el rendimiento académico en los centros educativos (Bandura, 1993; Huang, 2013; Putwain, Sander y Larkin, 2013). La autoeficacia escolar o académica, se refiere a la convicción que muestra el adolescente de ser capaz de hacer frente a las demandas relacionadas con la escuela (Jerusalem y Satow, 1999; Putwain et al., 2013). Según Bandura (1997) la ansiedad en situaciones de rendimiento académico, está determinada por la confianza con la que los estudiantes evalúan las demandas escolares y actividades de aprendizaje en la escuela. Así Putwain y Daly (2013) encontraron que una combinación de valores altos de ansiedad ante los exámenes y valores bajos de autoeficacia, condujeron a un menor rendimiento, mientras que los estudiantes altamente autoeficaces con bajos o moderados niveles de ansiedad, tuvieron un mejor rendimiento académico.

3.2. Autoeficacia y rendimiento taurino

En el ámbito de la tauromaquia no está claro qué se entiende por rendimiento taurino, si bien el objetivo de un provechoso rendimiento taurino sería la consecución de éxitos conseguidos en plazas de toros con afluencia pública. Éxitos que se objetivarían con la obtención de premios o trofeos otorgados por el presidente del festejo en cuestión, conforme a lo consignado en el actual reglamento de espectáculos taurinos (Real Decreto 145, 1996).

Para la consecución de tales objetivos se requiere de los alumnos de escuelas de tauromaquia una enorme regularidad, la cual está determinada entre otros factores por la ausencia de lesiones y la presencia o adquisición de variables psicológicas y emocionales, entre las que se encuentran la motivación, la atención, la gestión del estrés y la ansiedad, la autoconfianza, el autocontrol, la autorregulación, las habilidades interpersonales o el ajuste emocional. Verdaderamente todas estas características han sido señaladas por numerosos especialistas en el campo del deporte profesional (Buceta, 1990, 1996; García, Rodríguez, Andrade y Arce, 2006; Gil, Capafons y Labrador, 1993; Loher, 1984; Mahoney, Gabriel, y Perkins, 1987; Orlick y Partington, 1988; Roberts, 2001), aunque podrían ser

también aplicables a las actividades desarrolladas en los espectáculos taurinos.

Si bien en la actualidad no existen investigaciones que relacionen la autoeficacia y el rendimiento de alumnos inscritos en escuelas de tauromaquia, sí que existen estudios realizados en otros contextos similares como son los llevados a cabo en el ámbito del deporte y, en concreto, con deportistas de riesgo.

Respecto a la posible semejanza que pudiera existir entre la práctica de deportes de riesgo con la actividad taurina, cabe destacar que el ejercicio de la profesión taurina supone en sí mismo una conducta de riesgo, sea por la imprevisibilidad conductual del animal con el que el torero debe interactuar o por la connotación vital de supervivencia física que acompaña a esta actividad. Si bien el fundamento de la asociación entre la emisión de conductas de riesgo y la autoeficacia estaría en que, salvo excepciones, nadie de forma consciente y voluntaria actúa pensando en tener una consecuencia negativa (Rubio, Hernández, Zaldívar, Márquez y Santacreu, 2010).

Evidentemente esta relevante asociación se ve absolutamente refrendada en el caso de los toreros, en los que la exposición física ante el toro bravo supone una cruda y real experiencia vital.

Por ello, la presente disertación se centra en la revisión de estudios que se focalizan en aspectos concretos presentes en estos

deportistas, como la percepción de riesgo, la consecución de metas, las lesiones deportivas, el rendimiento deportivo, el rendimiento académico y el manejo del dolor.

Gimeno, Buceta y Pérez-Llantada (2012) citaron como características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo (deseo personal de realizar con la mayor eficacia posible, una tarea encomendada, como alcanzar la meta, batir una marca, ganar una medalla, etc), el control del estrés, el control de la influencia ejercida por la evaluación de su rendimiento (características de las respuestas del deportista ante situaciones ante las que éste evalúa su propio rendimiento), la motivación, la habilidad mental (habilidades psicológicas para favorecer el rendimiento deportivo como es el establecimiento de objetivos, el ensayo conductual en imaginación, el funcionamiento y la autorregulación cognitiva) y por último la cohesión del grupo.

Para explicar la relación entre autoeficacia y conducta de riesgo se ha hipotetizado que al incrementarse la autoconfianza se reduce por ello la percepción de riesgo. Hay evidencia que muestra que los individuos con niveles altos de autoeficacia persisten durante más tiempo en la realización de esfuerzos para la consecución de las metas propuestas que los individuos con menor nivel de autoeficacia (Feltz, Short y Sullivan, 2008), por lo que se puede deducir que un

alto nivel de autoeficacia sería esencial para la consecución de éxitos en una actividad de riesgo como lo es la práctica del toreo.

El mismo Bandura (1986) hipotetizaba que los deportistas con mayores niveles de autoeficacia probablemente se marcarían metas más retadoras, llevarían a cabo mayores esfuerzos y persistirían en la adversidad, por lo que podrían estar expuestos a un mayor riesgo. En esta línea, Llewellyn y sus colaboradores (Llewellyn y Sánchez, 2008; Llewellyn, Sánchez, Asghar y Jones, 2008) encontraron, en una muestra de escaladores, que aquéllos que presentaban niveles más elevados de autoeficacia fueron los que tomaron más riesgos. Estos resultados fueron congruentes con los obtenidos por Slinger y Rudestam (1997), quienes analizaron también población de escaladores, además de pilotos de acrobacias, esquiadores y Kayakistas de aguas bravas, todos ellos en sus versiones más extremas, y que compararon con practicantes de esas especialidades pero en grados menos extremos y con deportistas de modalidades que no entrañaban riesgos.

Respecto a investigaciones relativas a lesiones deportivas, distan mucho de ser concluyentes. Olmedilla, García Montalvo y Martínez Sánchez (2006) encontraron en su investigación con futbolistas profesionales y semiprofesionales, que los que puntuaron

alto en autoconfianza tendían a lesionarse en mayor medida que los que puntuaron bajo.

Por el contrario, Shrier y Hallé (2011), con artistas del Cirque du Soleil, encontraron que un nivel bajo de autoeficacia se relacionaba con mayor tasa de lesiones. Conclusiones en la misma línea que las obtenidas por Macchi y Crossman (1995) con bailarines profesionales, o con deportistas de contacto-colisión, como son el hockey, el fútbol o el fútbol americano (Short, Reuter, Brandt, Short y Kontos, 2004) y de contacto limitado o inexistente, como son la natación/saltos, el atletismo o el baseball (Reuter y Short, 2005). En estos casos se comprobó que los deportistas, después de una lesión, mostraban niveles de confianza menores y mayor percepción de riesgo.

Para añadir disparidad, Kontos (2004) informó que la estimación de la creencia en la correcta habilidad para practicar fútbol se asociaba significativamente con incrementos en el riesgo de lesionarse en jugadores de fútbol de entre 11 y 14 años, pero no así con la percepción de riesgo. Sin embargo Rubio y colaboradores (2014) encontraron que la variable autoeficacia no se relacionaba directamente con el número de lesiones deportivas padecidas en una temporada. Esta circunstancia concreta hace pensar que la utilización como medida de autoeficacia general y no la utilización de una

medida de autoeficacia en el deporte, pueda atenuar las citadas relaciones. Al respecto Argudo, Vega, Tejero y Ruiz (2013) idearon como instrumento original e inédito para medir la autoeficacia en el deporte, la escala de autoeficacia de jugadores de waterpolo, la cual permite evaluar específicamente la autoeficacia de logro de porteros de waterpolo en la detención de lanzamientos.

Todas estas investigaciones que resaltan la incidencia de la autoeficacia sobre el hecho de padecer lesiones deportivas, se basan en estudios transversales. Por lo que no nos es posible conocer con exactitud, si es el nivel de autoeficacia el que predice a la lesión deportiva, o la lesión deportiva la que predice el nivel de autoeficacia presente en el deportista.

La práctica de cierto nivel competitivo, exige en el deportista, la realización y planificación previa de un exhaustivo trabajo físico. Para ello, la autoeficacia es una de las más importantes variables psicológicas asociada con el rendimiento deportivo (Feltz et al., 2008). Por lo que la planificación deportiva y los programas de entrenamiento, son una herramienta esencial para la mejora de resultados deportivos del deportista.

Así Samson (2014) estudió la evaluación de las creencias de autoeficacia en el transcurso de un programa de entrenamiento de estudiantes universitarios americanos para una maratón. Las medidas

evaluadas como fuente de formación de la autoeficacia fueron: 1) logros pasados, entendidos como cualquier creencia pasada de éxito o fracaso que pudiera influir en la tarea actual; 2) persuasión verbal, entendida como aquel estímulo y/o apoyo tanto verbal como no verbal de otros o de uno mismo; 3) estado psicológico, entendido como cualquier referencia de autopercepción de su estado físico; 4) estado emocional, entendido como cualquier referencia de emoción, sentimientos o afecto; 5) experiencias vicarias, entendida como cualquier referencia de comparación a sí mismo con los demás; y 6) misceláneas, entendida como fuentes de información que no encajan en ninguna de las anteriores categorías o factores externos como la falta de tiempo.

En general los resultados indicaron que las variables más empleadas para la formación de la autoeficacia en estos jóvenes deportistas, fueron los indicadores de los estados psicológico y emocional. Además la influencia de experiencia de logros pasados consiguió aumentar gradualmente el rendimiento de estos deportistas.

Arruza, Telletxea, Palacios, González y Arribas (2013) con una muestra de deportistas jóvenes participantes en competiciones de diferente naturaleza (triatlón, natación, ciclismo, carrera de fondo, tenis, judo, Kárate, fútbol, baloncesto y balonmano), encontraron que

la realización de un plan de competición establecido de forma adecuada, fue un buen instrumento para el aumento de la autoeficacia, porque en él, quedaban recogidos no sólo los objetivos de realización, sino la forma de alcanzarlos y las expectativas de resultados que los deportistas de élite tenían sobre lo que iban a hacer.

Como anteriormente hemos señalado, en la estrecha relación que existe entre altos niveles de autoeficacia y la consecución de éxitos deportivos (Feltz, 1994; Moritz, Feltz, Fahrback y Mack, 2000; Vealey, 1986), intervienen distintos procesos mediadores (Bandura, 1993, 1997). Así, Levy, Nicholls y Polman (2011) encontraron relaciones positivas entre autoeficacia y rendimiento percibido cuando esta relación estaba modulada por estrategias cognitivas centradas en la tarea (el uso de la visualización previa a la competición), mientras que las relaciones eran negativas cuando la estrategia moduladora fue la evitación o la retirada.

Por ello, los deportistas con mayor creencia de autoeficacia son más propensos a buscar activamente estrategias de resolución de problemas y formas de manejar el estrés (Chase, Magyar y Drake, 2005).

Una de las últimas líneas de investigación para potenciar el rendimiento deportivo es el uso de la hipnosis, herramienta ésta

basada en el poder de la sugestión a través del uso combinado del automodelado, feedback y autoinstrucciones (Barker y Jones, 2005; 2006; 2008; Barker, Jones, y Greenlees, 2010). Esta herramienta ha sido utilizada en el campo de la medicina, odontología y psicoterapia (Alladin y Alibhai, 2007; Wark, 2008), pero en el campo deportivo tiene el potencial de fomentar el aumento de la autoeficacia.

El trance hipnótico está caracterizado por un estado de intensa concentración, relajación extrema y alta sugestionabilidad (Heap y Aravind, 2002). Así Barker y Jones (2013) investigaron el uso de la hipnosis como medio para fomentar el aumento de la autoeficacia asociada con niveles óptimos de rendimiento deportivo, encontrando una relación positiva de la autoeficacia con la inducción de sentimientos de relajación, atención, esfuerzo, persistencia, desarrollo de habilidades y disminución de la ansiedad.

Por último, una cuestión interesante para los objetivos de esta investigación es la posible influencia que ejercería la autoeficacia en el manejo que del dolor tienen que hacer los alumnos de escuelas de tauromaquia. Así el rendimiento que ese tipo de alumno obtiene fruto de su trabajo, está estrechamente unido al manejo y gestión que haga del dolor que sufre durante las sesiones de entrenamiento, de las lesiones deportivas, o percances físicos en forma de heridas que conllevan intervención quirúrgica. En este contexto Zafra, Pastor y

López (2014) exploraron las relaciones de la autoeficacia, con el catastrofismo, el miedo al movimiento y la repercusión que ejercían sobre la fibromialgia. Encontraron una relación de signo negativo entre autoeficacia y catastrofismo, afirmando que las personas que se perciben autoeficaces en el manejo de su problema de dolor, procesaban de forma menos catastrofista la situación dolorosa, con el consiguiente efecto beneficioso en las consecuencias de la enfermedad. De esta manera podría especularse que la autoeficacia se relacionaría de una manera positiva con el manejo que del dolor hacen los alumnos de escuelas de tauromaquia en el caso de las cogidas o percances físicos que sufren. Lo que podría explicar sus rapidísimas recuperaciones o mejorías experimentadas tras un incidente de este tipo.

3.3. Resumen

La autoeficacia es un concepto psicológico introducido por Bandura (1977), que hace referencia a cómo el pensamiento regula la motivación y la conducta humana.

Se define la autoeficacia como la creencia en la propia capacidad para hacer frente a los problemas. Este pensamiento genera unas expectativas que pueden influir en cómo la gente piensa, siente o actúa. Esta característica psicológica es beneficiosa en

ámbitos tan diversos como el rendimiento en distintas tareas, el tratamiento del dolor, o la recuperación de lesiones o intervenciones quirúrgicas.

En la presente disertación tratamos de investigar su posible influencia en los alumnos de escuelas de tauromaquia. Para ello y tras una revisión bibliográfica, observamos que en la actualidad no existen investigaciones que estudien la autoeficacia en este tipo de alumnos, ni en personas que desarrollen de alguna u otra manera, alguno de los oficios en el que intervenga el toro bravo.

Sin embargo la influencia ejercida por la autoeficacia en los adolescentes, ha generado un enorme interés y desarrollo empírico, así Bandura (2006) informó que en los adolescentes, la autoeficacia presentaba una función autorregulatoria y reductora de la agresividad.

De la misma manera, muchos estudios han puesto de manifiesto que la autoeficacia tiene un efecto positivo en diferentes facetas como: 1) la conducta de fumar, encontrándose que los adolescentes con mayor puntuación de autoeficacia, presentaban menor conducta tabáquica. Siendo las chicas las que presentaban menor puntuación de autoeficacia que los chicos (Olivari y Barra, 2005); 2) el bienestar subjetivo, puesto que niveles altos de autoeficacia se asocian con mayor bienestar (Chavarría y Barra,

2014; Reina et al., 2010; Tong y Song, 2004; Ze-Wey et al., 2015); 3) el abandono escolar (Escartí et al., 2010), donde niveles altos de autoeficacia correlacionan con menor abandono escolar; 4) la elección y desarrollo vocacional, donde los valores altos en autoeficacia, ejercen una influencia directa y positiva sobre la toma de decisiones de su futuro profesional (Vega et al., 2013); y 5) el rendimiento académico (Bandura, 1993; Huang, 2013; Putwain et al., 2013).

Por otra parte, en los practicantes de deportes de riesgo, al incrementarse la tasa de autoeficacia, se reduce la percepción de riesgo y con ello se incrementa la persistencia temporal en la realización de esfuerzos (Bandura, 1986; Feltz et al., 2008; Llewellyn y Sánchez, 2008; Llewellyn et al., 2008).

Respecto a la incidencia sobre las lesiones deportivas, los resultados son discrepantes, pues mientras unos estudios concluyen que los deportistas que puntuaban alto en autoeficacia tienden a lesionarse en mayor medida (Olmedilla y cols, 2006), otros informan sobre una relación inversa entre autoeficacia y lesiones deportivas (Macchi y Crossman, 1995; Reuter y Short, 2005; Short et al., 2004; Shrier y Hallé, 2011).

El rendimiento deportivo está modulado por la intervención de distintos procesos mediadores, entre los que destacan: a) las estrategias cognitivas puestas en marcha por el deportista y que se

centran en la tarea, tales como las visualizaciones previas a la competición (Levy et al., 2011); b) el uso de la hipnosis (Barker y Jones, 2005, 2006, 2008, 2013; Barker et al., 2010); y c) el manejo y gestión del dolor (Zafra et al., 2014).

4. AFRONTAMIENTO: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

El estudio de las estrategias psicológicas que las personas ponen en práctica, para responder a las distintas adversidades que se les presentan a lo largo de sus vidas, es una de las múltiples cuestiones de las tratadas por la Psicología.

Ya desde sus inicios y dentro de la orientación psicodinámica, este proceso psicológico recibió el nombre de mecanismo de defensa. En los años sesenta del siglo pasado, se empieza a utilizar el término afrontamiento para referirse a los mecanismos de defensa maduros que favorecen la adaptación del individuo. Pero son Lazarus y sus colaboradores quienes popularizan definitivamente este término (Lazarus y Folkman, 1984).

El afrontamiento es un proceso que puede definirse como “los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que son valoradas como situaciones que exceden o desbordan los recursos de una persona” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 164).

Lazarus y Folkman clasifican las distintas estrategias de afrontamiento en dos amplias categorías. La primera de ellas focalizada en el problema, concretamente dirigida a su resolución, y referida a las acciones que tienen como objetivo cambiar o controlar

aspectos de una situación percibida como estresante. Esta categoría incluye estrategias específicas tales como el aumento del esfuerzo para la consecución de un objetivo, la planificación de una solución al problema planteado y el análisis lógico del mismo.

La segunda categoría se focaliza en las emociones, y se dirige a paliar el malestar emocional producido por el estímulo estresor. Se incluyen en esta categoría aquellas acciones empleadas por el sujeto con el objetivo de cambiar el significado de una situación estresante y regular de esta manera el resultado negativo de las emociones provocadas por el mismo. La premisa básica aquí es que se puede facilitar el ajuste o la adaptación, por medio de una regulación emocional que se alcanzaría evitando al agente estresante, situándolo en un nuevo marco cognitivo o centrándose de forma selectiva en los aspectos positivos de la situación (Compas, 1987).

Esta categoría incluye estrategias específicas tales como la negación, el distanciamiento, el autocontrol, la búsqueda de apoyo social, el aceptar la responsabilidad o el reevaluar positivamente la situación. Si bien, ese ajuste alcanzado por negar o evitar el agente estresante por un lado, o por la reevaluación positiva por otro, puede acarrear resultados muy dispares. Ciertamente, esta segunda categoría es muy heterogénea, ya que algunas de sus estrategias son muy eficaces para la regulación emocional (como la reevaluación

positiva) y otras no tanto (como la negación), sobre todo en el largo plazo. Por otra parte, la estrategia de búsqueda de apoyo social, muestra un rol controvertido, porque no siempre representa una ventaja como estrategia de afrontamiento.

Verdaderamente se podría decir que existen tantas categorizaciones de afrontamiento como autores han abordado el tema (Crespo y Cruzado, 1997). Así Frydenberg y Lewis (1996a) distinguieron tres categorizaciones del afrontamiento: 1) el productivo (que incluye acciones dirigidas a resolver el problema); 2) el no productivo o de no afrontamiento (que incluye acciones que no están focalizadas en la resolución del problema, como son el autoinculparse o el sentimiento de culpa y el aislamiento social); y 3) el orientado a otros (que incluye aquellas estrategias que van dirigidas a otras personas, como buscar apoyo social, apoyo profesional o apoyo espiritual).

En este sentido Ebata y Moos (1994), distinguieron dos tipos de categorizaciones de afrontamiento, la primera de ellas de aproximación al problema, pudiendo ser ésta aproximación conductual o cognitiva. Y la segunda categorización de evitación del problema. La primera de estas categorizaciones de afrontamiento sería funcional, facilitando el ajuste del individuo al medio, mientras que la categorización de evitación sería disfuncional, aumentando por

ello la probabilidad de que apareciesen en el sujeto problemas físicos y psicológicos.

Más actualmente se ha clasificado el afrontamiento en aquel que es de compromiso y el que demuestra falta de compromiso (Carver y Connor-Smith, 2010). Existe compromiso en el sujeto cuando su conducta está orientada hacia la fuente de estrés, haciendo intentos activos para manejar la situación o las emociones asociadas a la misma, y existe falta de compromiso cuando el sujeto se distancia del estresor o de los sentimientos asociados al mismo, lo que le impide reaccionar ante él de forma adecuada.

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1984), las estrategias de afrontamiento empleadas por las personas, estarían fuertemente condicionadas por la percepción que se haga de la situación, ya sea en términos de amenaza o desafío (evaluación primaria) y de los recursos con los que las personas creen que cuentan para hacerle frente (evaluación secundaria). La funcionalidad vendría determinada por el tipo de situación en la que se aplique. La categoría centrada en los problemas sería más funcional ante situaciones que se puedan modificar, mientras que la centrada en las emociones tendría una importante función adaptativa en situaciones que no pueden ser cambiadas (Gómez-Fraguela, Luengo, Romero, Villar y Sobral, 2006).

Por último, existen dos formas de entender el afrontamiento: a) como un estado o proceso dependiente de la situación (Lazarus y Folkman, 1984); y b) como un estilo consistente de aproximación al problema (Haan, 1977; Vaillant, 1977) cuando la conducta se repite al tratar con los mismos estresores en distintas ocasiones (Pearlin y Schooler, 1978; Stone y Neale, 1985).

En el primer caso, el afrontamiento se concibe como un proceso dependiente de una situación concreta, hablándose de especificidad. Proceso éste continuamente cambiante y fuertemente determinado por la evaluación continua de la situación, y en el que se asume explícitamente que las respuestas deberían cambiar en función de la situación estresante y de sus diferentes fases (Compas y Epping, 1993).

En el segundo caso, el afrontamiento puede ser entendido como un estilo o tendencia general a emplear determinadas estrategias en un amplio abanico de situaciones. Las respuestas en este segundo caso de afrontamiento deberían ser estables. Forjándose entonces un patrón de conducta relativamente estable que puede ser visto como una característica de la personalidad que, no obstante, también interactuará con el ambiente (Endler y Parker, 1990).

Ambas concepciones conviven en la actualidad y no son excluyentes. Por todo ello el afrontamiento desempeña un importante

papel de mediador entre las experiencias estresantes a las que están sometidas las personas, los recursos personales y sociales con los que cuentan para hacerles frente y las consecuencias que se derivan para la salud física y salud psicológica de las personas (Sandín, 2003).

4.1. Afrontamiento y adolescencia

El proceso de afrontamiento es particularmente importante durante la adolescencia. Durante esta etapa evolutiva, los jóvenes se enfrentan a diferentes estresores novedosos y es posible que carezcan de estrategias de afrontamiento para resolver correctamente las distintas tareas (Patterson y McCubbin, 1987).

La literatura ha mostrado principalmente cómo el individuo adulto utiliza diferentes estrategias para adaptarse activamente a una determinada situación en función de sus propios recursos, habilidades sociales, creencias, valores, limitaciones personales, ambientales y grado de amenaza percibido (Monat y Lazarus, 1991), mostrándose escaso interés por la población adolescente.

Respecto a los adolescentes, éstos están sometidos a una gran influencia de los ambientes sociales en los que se mueven. Los jóvenes que mantienen una relación positiva y de apoyo por parte de sus padres, usan más estrategias de afrontamiento activo, tanto en casa como en la escuela. Por el contrario, los ambientes sociales que

son hostiles, caóticos y coercitivos se asocian a un mayor uso de estrategias de evitación (Zimmer-Gembeck y Locke, 2007), que se relaciona con más problemas emocionales y de comportamiento (Hampel y Petermann, 2006).

Muchas conductas de riesgo responden a la incapacidad de algunos adolescentes para afrontar adecuadamente sus preocupaciones (Steiner, Erickson, Hernández y Pavelski, 2002), así Velásquez y colaboradores (2008) señalaron que en un mundo fuertemente competitivo, los adolescentes deben enfrentarse a una serie de demandas sociales y académicas, que a veces exceden de sus capacidades para estar a la altura de lo solicitado, porque en esta etapa de la vida no solo están sometidos a evaluación continua de sus maestros y autoridades, sino también a miembros del grupo al cual pertenecen y con el que se relacionan cotidianamente. Así Cornejo y Lucero (2005) en su estudio con jóvenes universitarios señalaron que algunas de sus preocupaciones vitales fueron los problemas personales y el temor a las nuevas etapas adaptativas propias de esta edad, por lo que gran parte de las situaciones a las que se enfrenta el adolescente son de carácter psicológico (ansiedad, depresión y problemas de aprendizaje). Además de estos problemas psicológicos, Del Barrio (2003) encontró que se podían presentar

también problemas de tipo somático como alteraciones cutáneas o gastrointestinales.

En el adolescente las estrategias de afrontamiento son el resultado de aprendizajes basados en experiencias previas (García, 2010), constituyentes de un estilo estable de afrontamiento y que determinan las estrategias situacionales (Donaldson, Prinstein, Danovsky y Spirito, 2000; Frydenberg y Lewis, 1994, 1997).

En este sentido, Steiner y colaboradores (2002) encontraron que el afrontamiento encaminado a resolver el problema se relacionaba negativamente con indicadores de problemas de salud y comportamientos de riesgo para la salud, mientras que el afrontamiento de evitación se asociaba positivamente con estos aspectos. Estos resultados concuerdan con los de otras investigaciones (Góngora y Reyes, 1999; París y Omar, 2009). Igualmente se ha encontrado que los adolescentes que emplean el afrontamiento improductivo, suelen desconfiar de sus capacidades, provocándoles sentimientos de inseguridad (Fantin, Florentino y Correché, 2005).

Martinent y Decret (2015), estudiaron las ventajas de la puesta en práctica de estrategias de afrontamiento en jóvenes atletas, concluyendo que aquellos que ponían en práctica estrategias orientadas al problema o resolución del conflicto, presentaron un

Bienestar y recursos psicológicos en alumnos de escuelas de tauromaquia

mejor ajuste psicológico caracterizado por mayores niveles de recuperación y menores niveles de estrés y agotamiento. Sin embargo, aquellos atletas que utilizaron la distracción y la falta de compromiso presentaron peor ajuste psicológico, caracterizado por niveles más altos de estrés y agotamiento, así como peor recuperación.

De igual manera se han realizado estudios en los que se ha relacionado el afrontamiento con el bienestar personal en población adolescente. Así, Viñas, González, García, Malo y Casas (2015) señalaron que algunas estrategias de afrontamiento como el esforzarse en la consecución de la meta propuesta, estaban asociadas positivamente con un mayor bienestar personal, mientras que las estrategias como el autoinculparse y el reservar el problema para sí mismo, lo estaban con un peor bienestar personal. Estos resultados son coincidentes con los que señalan una asociación entre bienestar personal y afrontamiento productivo (Cicognani, 2011; Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Figueroa, Contini, Lacunza, Levín y Estévez, 2005; Frydenberg y Lewis, 2009; González, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002; Krattenmacher et al., 2013; Vera et al., 2012).

Por otra parte, se entiende por contexto de logro el entorno donde se mueven e interactúan los adolescentes, en el que focalizan

sus acciones para la resolución positiva de una tarea. En este contexto tratan de demostrar que son competentes para las actividades que se prestan a realizar (Nicolls, 1989). Sin embargo aquellos adolescentes que se encuentran en un contexto de logro, pueden igualmente experimentar síntomas de estrés (Massone y González, 2007).

Otras de las variables estudiadas y que ponen a prueba la existencia de diferencias intersujeto a la hora de poner en práctica las diversas estrategias de afrontamiento, son las siguientes: a) género (Frydenberg y Lewis, 1993); b) nivel socioeconómico; y c) origen geográfico o características culturales, que presentan las distintas poblaciones estudiadas (Bermúdez, Teva y Buela-Casal, 2009; Elgar, Arlett y Groves, 2003; Frydenberg et al., 2003).

Respecto a la variable género, las evidencias no parecen concluyentes (Pereda, Forns, Kirchner y Muñoz, 2009), pues mientras que algunos estudios no han encontrado diferencias entre chicos y chicas (William y Mc.Gillicuddy-De Lisi, 2000), otros estudios han mostrado que éstos se diferenciaron en los estilos y estrategias de afrontamiento que utilizaron ante las dificultades de la vida, empleando las chicas con mayor frecuencia estrategias no productivas como la preocupación o el culparse a sí mismas, y los chicos más tendencia a ignorar los problemas o a reservárselos para

sí mismos (Fantin et al., 2005; Frydenberg y Lewis, 1994, 2000; González et al., 2002; Hampel y Petermann, 2005; Wolters, Yu y Pintrich, 1996). Así, González y colaboradores (2002) observaron con adolescentes españoles que las chicas tenían menos habilidad para enfrentarse a los problemas que los varones, a pesar de que poseían mayor repertorio de estrategias de afrontamiento, ya que utilizaron más que los varones el estilo de relación con los demás, coincidiendo con los resultados obtenidos por otros autores (Frydenberg y Lewis, 1991; Plancherel, Bolognini y Halfon, 1998). Sin embargo Govaerts y Grégoire (2004) con una muestra de adolescentes belgas, encontraron que las chicas poseían menos recursos para afrontar el estrés a pesar de dar más importancia a las situaciones estresantes. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Hampel y Petermann (2006) con una muestra de adolescentes austriacos, quienes concluyeron que las chicas habían mostrado más estrategias de afrontamiento de evitación, pensamientos rumiativos y resignación que los chicos.

En la actualidad el estrés se ha convertido en una de las fuentes aversivas más comunes para los adolescentes. El estrés es definido como “la relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman,

1986, p.43). Cheng-Jong, Chao-Sen y Chiung-Tzu (2012) investigaron la relación entre estrategias de afrontamiento y estrés en adolescentes que practican actividades al aire libre, concluyendo que entre las estrategias de afrontamiento utilizadas, la dimensión más empleada fue la de afrontamiento de aproximación al problema, resultado similar a las conclusiones encontradas en Arslan, Dilmac y Hamarta, (2009) y Anshel, Sutarso y Jubenville, (2009). Aunque Alonso (2015), investigó las formas de afrontamiento en adolescentes con ansiedad ante los exámenes, e informó que a pesar de que utilizaron estrategias de aproximación al problema, las situaciones estresantes les provocaron igualmente crisis de ansiedad.

En este contexto académico, Qin, Qu, Yan y Wan (2015) investigaron el rol ejercido por el afrontamiento y la satisfacción vital, en la relación existente entre los sentimientos de gratitud y pertenencia a la escuela. La gratitud se define como una predisposición personal de ayuda hacia los demás para construir lazos sociales (Froh, Yurkewicz y Kashdan, 2009). Esta predisposición presenta dos acepciones, una considerada como una tendencia generalizada a reconocer y responder con agradecimiento a la benevolencia de otras personas, y una segunda acepción emocional, evocada como la sensación agradable experimentada por la apreciación de ayuda puntual del prójimo (McCullough, Emmons y

Tsang, 2002; Wood, Froh y Geraghty, 2010). Por otra parte, la pertenencia a la escuela es considerada como la sensación de ser aceptado, respetado y apoyado dentro del clima escolar en sentido general (Goodenow, 1993). Qin y colaboradores informaron que la satisfacción vital y el estilo de afrontamiento de resolución del problemas mostraban un rol positivo y de mediador en la relación entre gratitud y sentimiento de pertenencia a la escuela. Se puede decir, por tanto, que el afrontamiento centrado en resolver los problemas resulta positivo para la aclimatación escolar de los estudiantes.

Siguiendo en este contexto escolar, Jafri (2015) investigó las estrategias de afrontamiento puestas en marcha por estudiantes adictos a Facebook (plataforma informática muy popular usada por adolescentes para la socialización y exposición de todas sus actividades diarias y del grupo al que pertenecen, pero que por su constante visualización y uso, puede llegar a generar adicción), e informó que estos jóvenes ponen en marcha estrategias desadaptadas focalizadas en la emoción.

Finalmente, en los últimos años la conducta autodestructiva en población adolescente ha llamado mucho la atención. Esta conducta focalizada en la autolesión se refiere a la intención de autoprovocarse heridas o daños sin intención suicida consciente (Hawton, Saunders y

Connor, 2012). Guerreiro, Figueira, Cruz y Sampaio (2015) investigaron las estrategias de afrontamiento que ponían en marcha los adolescentes que se comportaban de una manera autodestructiva, e informaron que el uso de la categoría de afrontamiento no productivo o de no afrontamiento fue asociado positivamente con la provocación de autolesiones entre los jóvenes que fueron evaluados. De igual manera Castro, Kirchner y Planellas (2014) mostraron que los adolescentes con mayor riesgo de informar conductas autodestructivas fueron los que efectuaron una sobreutilización de las estrategias de evitación en detrimento de las de aproximación. Por el contrario, la tipología con un efecto más protector para la salud, fue la de aproximación al problema.

4.2. El afrontamiento en los alumnos de escuelas de tauromaquia

Como ya hemos señalado, las escuelas de tauromaquia constituyen un contexto muy particular de enseñanza, donde el estudio de las estrategias de afrontamiento que ponen en práctica los alumnos de este tipo de centros, resulta cuanto menos interesante y provechoso para la búsqueda de una mejor dinámica formativa.

Verdaderamente uno de los principales determinantes en la elección de las estrategias de afrontamiento es el contexto en el que se desenvuelve la persona (Aguado, 2005). Por ello el contexto

situacional del evento y la forma en la que éste es apreciado por la persona, son los determinantes más fuertes en la elección del comportamiento de afrontamiento.

Sistémicamente hablando, la utilización de estas estrategias de afrontamiento en las escuelas de tauromaquia y en todo tipo de centros de formación no es ajena a lo que acontece en ese ámbito escolar, ya que está relacionado con la obtención, el análisis, la organización de la información, la comunicación de ideas y de informaciones, la planificación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas o la búsqueda de consejo en otros (Massone y González, 2007).

Concretamente los alumnos de escuelas de tauromaquia deben desarrollar un amplio abanico de estrategias de afrontamiento para poder enfrentarse a un gran número de situaciones estresantes, propias del contexto taurino enormemente competitivo. Estas estrategias de afrontamiento tienen como principal objetivo, minimizar el estrés que ocasionan cierto tipo de cogniciones entre las que se encuentran gran cantidad de auto-reflexiones tóxicas, como por ejemplo “no voy a ser capaz de estar quieto ante la cara del toro”, “si me pongo ahí me cogerá el toro”, etc., que debilitan la ejecución de aquellas situaciones que requieran una rápida respuesta física y mental.

Para los alumnos de tauromaquia, el adecuado control de la tensión frente a los estresores, parece asociarse fuertemente con un afrontamiento exitoso de la tarea. En la actualidad no hay estudios que analicen el afrontamiento empleado en este contexto taurino, y las únicas investigaciones que pueden servir de referencia al respecto, como ya hemos señalado anteriormente, son las que se centran en los deportes denominados de riesgo, ya que éstos presentan un parecido razonable con la tauromaquia.

La principal causa nociva para el rendimiento del deportista es la ansiedad, mientras que la situación generadora de mayores beneficios para el rendimiento del deportista es la persistencia conductual para alcanzar un objetivo (Arruza, González, Palacios, Arribas y Cecchini, 2012; Massuça, Fragoso y Teles, 2014; Parry, Chinnasamy, Papadopoulou, Noakes, y Micklewright, 2011).

Así en el contexto deportivo Pinto y Vásquez (2013) citaron como estrategias de afrontamiento útiles: 1) las intervenciones destinadas al control de los estímulos ambientales, las cuales estaban dirigidas al manejo de la percepción que se tenga de situaciones deportivas reduciendo la incertidumbre, como es la visualización y la simulación; 2) las intervenciones destinadas al control de la activación fisiológica, con técnicas como la relajación progresiva de Jacobson y la respiración; y 3) las intervenciones destinadas al

control de los pensamientos negativos, para las que se emplearon técnicas como la parada del pensamiento, la reestructuración cognitiva y el autodiálogo.

En este terreno deportivo, las investigaciones al respecto sugieren que los deportistas emplean frecuentemente las mismas estrategias, y se enfrentan muchas veces a su ansiedad, bloqueando los mensajes amenazantes o desagradables e incrementando la información que pueda contribuir a una ejecución óptima (Anshel y Anderson, 2002; Márquez, 2006).

En este sentido existen múltiples investigaciones que permiten estudiar la efectividad del uso de estrategias de afrontamiento para reducir la ansiedad competitiva, como son la citada visualización, la relajación y el autodiálogo en deportes de equipo como la gimnasia (Ariza, López, Domínguez y Verneta, 2011), el baloncesto (Estrada y Pérez, 2008; Ferrer, 2013; Ortega, Giménez y Olmedilla, 2008), el fútbol (Estrada y Pérez, 2008; Pain, Harwood y Anderson, 2011), o el balonmano (Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Bardas y Theodorakis, 2013). Y también para deportes individuales como el golf (Pinto y Vázquez, 2013), el kárate, la lucha olímpica o el taekwondo (Pelegrín y Jara, 2009), o el tenis (Latinjak, Torregrosa y Renom, 2009, 2010).

Urra (2014), evaluando las estrategias de afrontamiento utilizadas por los jugadores de tenis de mesa, expuso que el

entrenamiento de este tipo de estrategias constituía una intervención útil para reducir la ansiedad de estos deportistas y más concretamente la utilización de la respiración diafragmática y el autodiálogo, que fueron las técnicas que presentaron las diferencias más positivamente significativas al respecto. Rosado, Marqués y Guillén (2012), tras trabajar con jugadores de baloncesto, resolvieron que el afrontamiento activo y centrado en el problema fue el más utilizado y efectivo en la resolución del estado ansioso. En este mismo sentido se pronuncian Kawata y colaboradores (2015), quienes en su estudio con atletas universitarios japoneses con altos niveles de resiliencia, observaron cómo para la resolución de los conflictos emocionales propios de la alta competición utilizaron estrategias de afrontamiento focalizadas en el problema, en detrimento de las focalizadas en las emociones. García Secades y colaboradores (2015) observaron la misma relevancia efectiva para la reducción del estado ansioso, con la aplicación de estrategias de afrontamiento centradas en la tarea o el problema. Sin embargo estos autores focalizaron su estudio específicamente en el mesociclo competitivo o momento temporal de mayor relevancia competitiva de la temporada para aplicar las estrategias de afrontamiento centradas en la tarea, e informaron de menores niveles de estrés en los deportistas y mejores índices de recuperación.

Por lo que son varias las habilidades psicológicas que se consideran fundamentales para mejorar el rendimiento en el deporte, como son la autoeficacia, la motivación, el control emocional o las estrategias de afrontamiento (Berengüí et al., 2012). De esta manera, el conocimiento de estas variables y la capacidad de intervenir sobre ellas, suponen una ventaja para poder controlar tanto los citados estados nocivos para el rendimiento del deportista, como las circunstancias beneficiosas para los mismos.

Por ello los distintos técnicos y profesores, representan una figura muy importante para lograr que los alumnos empleen estrategias de afrontamiento, y éstas sean instrumentales para el aprendizaje, favoreciendo la adquisición de habilidades motivacionales y autorregulatorias (Boekaerts, 1997). Así algunos estudios evidencian que aquellos climas de aula donde predominan la confianza, la seguridad y la aceptación mutua, tiene efectos beneficiosos sobre la implicación y el desarrollo de las tareas académicas por el alumno (Cuadrado y Fernández, 2008).

4.3. Resumen

El afrontamiento se entiende como un proceso psicológico basado en los esfuerzos cognitivos y conductuales, desarrollados por la persona para manejar las demandas específicas externas y/o internas,

valoradas como situaciones que exceden o desbordan sus recursos (Lazarus y Folkman, 1986).

Lazarus y Folkman (1984) clasificaron las estrategias de afrontamiento en dos amplias categorías, las focalizadas en el problema y las focalizadas en la emoción. Posteriormente se han realizado múltiples catalogaciones, como la realizada por Frydenberg y Lewis (1996b) quienes distinguieron entre afrontamiento productivo, no productivo y orientado a los otros. O la de Ebata y Moos (1994), quienes catalogaban el afrontamiento como de aproximación al problema, y de evitación del mismo. O Carver y Connor-Smith (2010), que lo hicieron como aquel que presenta cierto compromiso o falta de compromiso.

Por otra parte, el afrontamiento se puede entender como un proceso, que implica que la forma de afrontamiento cambiaría en función del contexto concreto en el que se desarrolla la acción, o como un estilo o tendencia a afrontar un amplio abanico de situaciones de una manera determinada (Haan, 1977; Lazarus y Folkman, 1984; Vaillant, 1977).

En población adolescente el empleo de afrontamiento está muy influido por el tipo de relación y tipo de apoyo que éstos reciben de sus padres y de las personas que forman parte de la escuela. Cuando esta relación y este apoyo es positivo, los adolescentes tienden a usar

estrategias de afrontamiento centradas en la tarea (Zimmer-Gembeck y Locke, 2007). Por el contrario cuando están inmersos en ambientes hostiles, tienden a usar estrategias focalizadas en la emoción (Hampel y Petermann, 2006).

Este tipo de afrontamiento centrado en resolver problemas, se asocia negativamente con problemas de salud (Paris y Omar, 2009; Steiner et al., 2002) y positivamente con mayores niveles de recuperación física y agotamiento físico (Martinent y Decret, 2015), con el éxito en la lucha para combatir el estrés (Anshel et al., 2009; Arslan et al., 2009; Cheng-Jong et al., 2012), y con el éxito en la aclimatación escolar (Quin et al., 2015).

Por último y ante la ausencia de investigaciones que traten sobre las estrategias de afrontamiento puestas en marcha por alumnos de escuelas de tauromaquia, se ha podido observar cómo aquellos deportistas de distintas modalidades (gimnasia, baloncesto, fútbol, balonmano, golf, kárate, taekwondo, etc.), empleaban estrategias centradas en la tarea, como la visualización, la relajación o el autodiálogo para aumentar su rendimiento (Ariza et al., 2011; García Secades et al., 2015; Kawata et al., 2015; Pain et al., 2011; Urra, 2014).

5. BIENESTAR: CONCEPTO Y PERSPECTIVAS DE ESTUDIO

A lo largo de su existencia, el ser humano está constantemente anhelando y buscando vivir una vida plena y llena de felicidad. Sin embargo, no ha sido hasta recientemente cuando la psicología se ha interesado por el estudio científico de la felicidad.

Inicialmente el interés por la felicidad se centró fundamentalmente en aquellos aspectos de la conducta humana relacionados con las emociones negativas, como la depresión, la ansiedad o la hostilidad. Con esta pretensión se han realizado numerosas investigaciones que recogen, tanto empírica como teóricamente, solamente el afecto negativo, olvidando por ello, el aporte que reporta al bienestar, el afecto positivo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Una de las principales razones de porqué la investigación se volcó inicialmente en el estudio de las emociones negativas fue que mientras éstas están relacionadas con la evitación y la percepción de amenaza, conductas útiles para enfrentarse a situaciones críticas y claves para la supervivencia; las emociones positivas por el contrario, se asocian a conductas de aproximación y son útiles para la percepción de oportunidades.

Las emociones negativas tienen un importante rol para la supervivencia, ya que se asocian a un repertorio de pensamientos

reducidos y de carácter automático, con el objetivo de generar respuestas rápidas de autoprotección ante cualquier amenaza (Schmitz, De Rosa y Anderson, 2009). Las emociones positivas, sin embargo, son más susceptibles de adquirirse mediante el aprendizaje y a través del conjunto de experiencias desarrolladas por el individuo durante su ciclo vital.

No es hasta finales del siglo XX y principios del siglo XXI, cuando esta dinámica académica empieza a cambiar y por ello numerosas investigaciones con un claro interés por el afecto positivo comienzan a ver la luz. Esto supuso un cambio radical en la mentalidad de los propios psicólogos, ya que como hemos indicado históricamente la Psicología como ciencia de la salud, se ha centrado en los problemas y el pensamiento patógeno de las personas (Jackson, 2000).

Si bien es cierto que el estudio exhaustivo de las emociones negativas nos ha ayudado a entender y mejorar ciertos aspectos de la vida humana en diversos contextos, no es menos cierto que las emociones negativas por sí mismas no explican íntegramente los aspectos cognitivos y conductuales para el completo desarrollo de la persona, siendo necesario para ello el estudio y el conocimiento de las emociones positivas (Fredrickson, 2001; Jackson, 2000).

Son ejemplo de este giro de intereses, el desarrollo de aquellas teorías que entienden las emociones positivas como ampliadoras y constructoras desarrollado por Fredrickson (1998; 2001), la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), o las investigaciones en torno al bienestar subjetivo de Diener y Seligman (2002).

Diferentes estudios han puesto de relieve el importante potencial de los aspectos positivos y recursos internos que poseen las personas como posibles predictores de la felicidad, informando que las personas que experimentan mayores niveles de afecto positivo, tienen una mayor probabilidad de tener éxito en distintos ámbitos de la vida, como es la familia, el ocio, el mundo laboral, etc., y cómo gracias a ello las personas muestran menos problemas de salud física y de tipo psicológico (Howell, Kenr y Lyubomirsky, 2007).

Por tanto una de las conclusiones de la psicología positiva es que experimentar con mucha frecuencia un estado afectivo positivo, facilita una adecuada adaptación a las distintas circunstancias de la vida. De ahí el reciente y creciente interés de la psicología positiva por el estudio de indicadores útiles para la generación de bienestar, así como de los efectos del bienestar en otros aspectos (Caprara, Steca, Alessandri, Abela y McWhinnie, 2010).

Entre estas investigaciones que hacen énfasis en los efectos beneficiosos del afecto y de las emociones positivas, tenemos las de

Howell y colaboradores (2007) o las de Pressman y Cohen (2005), quienes focalizaron su atención en el impacto que causaban diferentes constructos positivos (satisfacción con la vida, optimismo y felicidad) sobre la salud. Así como las de Lyubomirsky, King y Diener, (2005) quienes investigaron la influencia del afecto positivo sobre la consecución de éxito en la vida.

Más recientemente Chida y Steptoe (2008) encontraron que el optimismo y el afecto positivo inciden favorablemente en la supervivencia de personas sanas y enfermas. Por ello podemos sugerir que existe cierta asociación entre algunas conductas relacionadas con la salud y los estados emocionales, ya que algunas de estas conductas se pueden realizar para mejorar el estado de ánimo.

En el estudio del bienestar y la felicidad se pueden distinguir dos grandes tradiciones (Ryan y Deci, 2001): a) la hedonista, centrada en la felicidad, y que plantea como principio la maximización de las experiencias de placer y la minimización de las experiencias de dolor o sufrimiento, y que considera, por tanto, que la felicidad se construye en base a todas las experiencias placenteras que se experimentan a lo largo de todo el ciclo vital; y b) la eudaimónica, centrada en la autorrealización y desarrollo del verdadero potencial individual. Esta perspectiva defiende que la verdadera felicidad está

en nosotros mismos, en descubrir nuestras virtudes y vivir de acuerdo con ellas. Por ello se debe potenciar lo mejor que cada persona lleva dentro, para beneficio propio y ajeno.

Se podría decir que la perspectiva hedónica se centra en sentirse bien, mientras que la eudaimónica se focaliza en funcionar bien (Ver Figura 7).

De estas dos tradiciones se han derivado diferentes desarrollos empíricos. Así, el bienestar subjetivo es el principal desarrollo de la tradición hedonista, y se centra en el estudio del afecto y la satisfacción con la vida (Diener, 1984, 1994, 2009; Diener y Larsen, 2009; Diener et al., 2009; Pavot y Diener, 2008).

Por otra parte, el bienestar psicológico es el más relevante desarrollo de la tradición eudaimónica. Éste describe una serie de características relacionadas con el funcionamiento óptimo y el resultado de una valoración por parte del sujeto con respecto a cómo ha vivido (Ryff, 1989).

A continuación expondremos con más detenimiento las principales características del bienestar subjetivo, que es en el que nos hemos centrado en este estudio sobre el bienestar y los recursos psicológicos en los alumnos de escuelas de tauromaquia.

Según Diener (1984), el bienestar subjetivo presenta tres aspectos característicos: 1) su naturaleza subjetiva, en la medida que

se basa en la propia experiencia de la persona; 2) su carácter global, en cuanto que incluye una valoración de todos los aspectos de la vida; y 3) el hecho de hacer referencia a la presencia de afecto positivo, y no exclusivamente de afecto negativo. Diener, Suh, Lucas y Smith (1999) definen el bienestar subjetivo como “una categoría amplia de fenómenos que incluye las respuestas emocionales de las personas, dominios de satisfacción y juicios globales de satisfacción con la vida (p. 277)”.

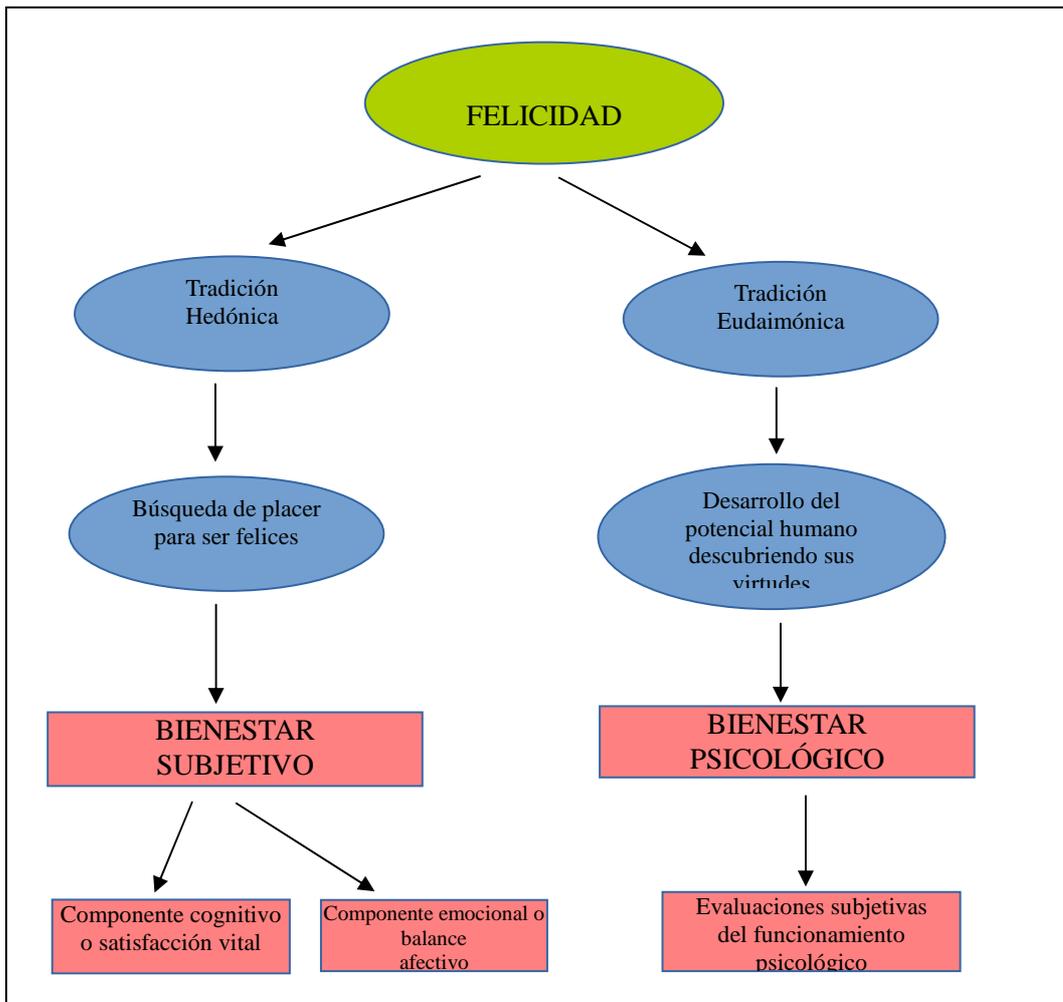


Figura 7. Perspectivas en el estudio del bienestar y la felicidad (Adaptada de Ryan y Deci, 2001).

En el bienestar subjetivo se pueden distinguir dos componentes, el emocional y el cognitivo. El componente emocional incluye dos dimensiones afectivas independientes, el afecto positivo y el negativo, de las que se deriva el balance afectivo (Argyle, 1999; Bradburn, 1969). El bienestar implicaría predominancia del afecto positivo sobre el negativo. El componente cognitivo se refiere a las evaluaciones que la persona hace respecto al grado de satisfacción con las circunstancias y condiciones de su vida en términos generales, denominado satisfacción con la vida (Campbell, Converse y Rodgers, 1976; Diener, 1994; Veenhoven, 1994).

Ambos componentes (cognitivo y afectivo), aunque están relacionados (Diener, 1994; Michalos, 1986), son diferentes e independientes, ya que mientras la satisfacción con la vida es una evaluación global que hace la persona de su propia vida, el balance afectivo es el resultado de reacciones inmediatas y continuas a los eventos que le suceden (Diener, 2009). De ambos componentes se derivan predicciones diferentes y por ello, es mejor analizarlos por separado (Pavot y Diener, 2009; Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011).

En relación al componente afectivo hay que distinguir entre la frecuencia e intensidad de las emociones. Como anteriormente se ha indicado, desde la psicología positiva se ha informado que el

experimentar con mucha frecuencia un estado afectivo positivo, facilita una adecuada adaptación al medio. En este sentido, la investigación ha mostrado que la frecuencia del afecto, es mejor indicador del bienestar subjetivo que la intensidad, ya que la frecuencia está más asociada con el bienestar emocional a largo plazo que la intensidad (Diener, Lucas, Oishi y Suh, 2002). Las personas más felices, no son las que experimentan emociones placenteras con mayor intensidad, sino las que experimentan este tipo de emociones más frecuentemente y con una moderada intensidad. Así el bienestar subjetivo reflejaría la percepción de experimentar frecuentemente afecto positivo y raramente afecto negativo.

Las respuestas emocionales emitidas por las personas se adaptan a la mayoría de las condiciones estímulares rápidamente, produciéndose por ello un efecto emocional momentáneo después de ocurrir el suceso vital importante. Por ejemplo Diener (2000) informaba que el matrimonio o la viudez afecta de manera positiva o negativa respectivamente en el tiempo posterior inmediato, pero que a largo plazo no influye en el estado afectivo. De igual manera las personas que ganan dinero con juegos de azar como la lotería, se sienten más felices temporalmente, pero esa euforia decae posteriormente (Myers, 2000).

Diener (1994) con un estudio comparativo de las frecuencias emocionales, analizadas en condiciones donde el sujeto experimentó afecto positivo y afecto negativo, informaba que estas frecuencias presentaron una relación inversa, ya que cuanto más frecuentemente la persona sienta afecto positivo, menos frecuentemente siente afecto negativo.

Por otro lado y respecto al componente cognitivo, éste se sustenta en las discrepancias percibidas entre las aspiraciones y los logros presentes en las personas. El rango evaluativo presentado por estas discrepancias es muy amplio y va desde la sensación de realización personal, hasta la experiencia vital de fracaso o frustración. Este componente es considerado bastante duradero y estable (Veenhoven, 1994), y se asocia a aspectos tan variados como la satisfacción marital (Diener y Seligman, 2002), o a la salud física y mental (Boehm, Peterson, Kivimaki y Kubzansky, 2011; Ruiz, Sanjuán, Pérez-García y Rueda, 2011).

Como anteriormente hemos citado al hablar de los dominios específicos de la vida, Diener y colaboradores (1999) ampliaron el componente cognitivo del bienestar subjetivo, y establecieron una diferenciación entre la satisfacción vital en términos globales y la satisfacción vital en una serie de dominios más particulares y concretos de la vida, como son la familia, el trabajo, la salud, etc.. En

el Cuadro 1 se puede ver un resumen de los componentes del bienestar subjetivo.

Parte de la investigación sobre el bienestar se ha centrado en analizar el efecto sobre el mismo de variables como la heredabilidad, el dinero, el estado civil y la pertenencia a distintos grupos culturales.

Cuadro 1. Componentes del bienestar subjetivo. (Adaptado de Diener y colaboradores, 1999).

Afecto positivo	Afecto negativo	Satisfacción con la vida	Dominios de Satisfacción
<ul style="list-style-type: none"> • Alegría • Euforia • Satisfacción • Orgullo • Cariño • Felicidad • Éxtasis 	<ul style="list-style-type: none"> • Culpa y vergüenza • Tristeza • Ansiedad y preocupación • Enfado • Estrés • Depresión • Envidia 	<ul style="list-style-type: none"> • Deseo de cambio vital • Satisfacción con la vida actual • Satisfacción con el pasado • Satisfacción con el futuro • Satisfacción con cómo otros ven nuestra vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo • Familia • Ocio • Salud • Ingresos • Con uno mismo • Con los demás

Respecto a la heredabilidad del bienestar subjetivo, los estudios muestran que esta variable presenta un cierto componente genético. Tellegen y colaboradores (1988) investigaron en un estudio con gemelos monocigóticos y dicigóticos criados juntos y por separado, e informaron que en torno al 50% de la varianza asociada al bienestar subjetivo podría ser explicada por factores genéticos. Resultados similares han sido encontrados por Røysamb, Harris, Magnus, Vitterso y Tambs (2002), quienes además comprobaron que esa

heredabilidad variaba en función del sexo, siendo más alta en las mujeres (0,54) que en los hombres (0,46). Sin embargo, existe una enorme y dispar controversia respecto a la cuantía hereditaria del bienestar, pues algunos como Nes, Røysamb, Tambs, Harris y Reichborn-Kjennerud (2006) han señalado que aproximadamente el 80% de los componentes del bienestar subjetivo son heredables. Otros como Riemann, Angleitner, Borkenau y Eid (1998), sostienen que la heredabilidad del afecto positivo y negativo no era superior al 20%. No obstante, la mayoría de los teóricos de este campo aceptan que los genes parecen explicar en torno al 40-50% de la varianza del afecto positivo, afecto negativo y satisfacción vital. Aunque no está claro si estos afectos genéticos son aditivos o no aditivos, ni tampoco la aportación ambiental (Lucas, 2008).

Otra de las cuestiones más discutidas en la sociedad actual es si el dinero da la felicidad, en concreto el papel que pudiera ejercer el estatus económico sobre el bienestar subjetivo. Son numerosos los determinantes sociodemográficos (estatus económico, nivel educativo, género, edad, etc.) que influyen en este tipo de bienestar (Diener y col., 1999). En general un alto estatus económico, definido como los ingresos económicos de los que disfruta el individuo y la riqueza por este acumulada, supone tener mayor esperanza de vida, mejor alimentación, mejor acceso a la educación y una disminución

de la mortalidad infantil. Mientras que la pobreza se asocia con menor esperanza de vida, caracterizada por una peor alimentación, peor acceso a la educación, etc. Curiosamente esta posible relación entre estatus económico y felicidad no se ha visto reflejada de una manera precisa y constante en las sociedades desarrolladas. Por ejemplo, en el caso de los Estados Unidos, donde se ha producido un considerable aumento del nivel de prosperidad en los últimos 50 años, este aumento no se corresponde con el nivel de bienestar subjetivo, que apenas ha crecido en este tiempo (Zavitsa y Hout, 2005).

Esta posible incongruencia ha sido explicada por la paradoja Easterlin (2001), según la cual entre las personas que tienen solucionado el problema de las necesidades básicas (la alimentación, el vestido y la vivienda), el estatus económico no tiene incidencia en su percepción de bienestar. En esta línea de investigación Howell y Howell (2008), en sus estudios con personas que vivían en países desarrollados y en desarrollo, confirmaron que la asociación entre estatus económico y bienestar subjetivo en los países en vías de desarrollo era significativamente más alta que la encontrada en muestras representativas de los países desarrollados. Igualmente encontraron que cuando aumentaba el nivel de estudios de la muestra valorada, disminuía la relación entre el estatus económico y el bienestar subjetivo. Al igual que Sheldon y Lyubomirsky (2007),

quienes señalaron que el dinero es necesario, pero no suficiente, para alcanzar la felicidad. Por lo que en aquellas personas que sus necesidades básicas estén cubiertas, el estatus económico no tiene tanta incidencia en la percepción de bienestar.

Los estudios señalan que es la focalización en las metas, más que en el dinero, lo que más se asocia con el logro de la felicidad (Myers, 2000; Ryan y Deci, 2001). Así las personas que dan más valor a la riqueza, frente a las metas, presentan menor bienestar. En este sentido, existen diversos estudios longitudinales y transversales que informan que el progreso hacia metas intrínsecas (crecimiento personal) aumenta el bienestar, mientras que la focalización hacia metas extrínsecas (contenido material), no produce estos incrementos (Ryan y Deci, 2001).

Por último, diversos estudios muestran importantes efectos y notables diferencias entre las distintas sociedades, respecto a variables que se relacionan con el bienestar (Diener, 2000; Ryan y Deci, 2001). En este punto se ha demostrado que existen diferencias culturales respecto a la catalogación de aquellos aspectos que son considerados relevantes para ser feliz (Larsen y Eid, 2008). Desde una perspectiva cultural, y exponiéndolo de forma simplificada, los miembros de sociedades occidentales se definen como individualistas, ya que están fuertemente comprometidos con la promoción y el

mantenimiento de un yo altamente independiente de los demás. Por otra parte, los miembros de sociedades orientales se definen como colectivistas, pues están comprometidos con el establecimiento de las relaciones con los demás y fuertemente condicionados por la aprobación de los otros que son significativos para ellos (Shu y Koo, 2008). En general las investigaciones transculturales revisadas, indican que los individuos pertenecientes a las culturas individualistas, tienen mayor percepción de bienestar subjetivo que los individuos que pertenecen a las culturas colectivistas. Ya Shu y Koo (2008) indicaron que este tipo de conclusiones era debido a que en las culturas colectivistas se necesitaba una mayor cantidad de sacrificio de las necesidades instintivas y de los deseos para vivir una vida plena, debido a que el ser aceptado por los otros adquiere una especial significación y constituye una gran recompensa social. Sin embargo este esfuerzo por recibir la aprobación de los demás, supone limitar los impulsos instintivos y los deseos de auto-gratificación, y por ello menor percepción de bienestar subjetivo. Todo ello no supone que ciertas culturas sean mejores que otras, simplemente significa que diferentes culturas podrían tener diferentes opiniones acerca de qué es lo más conveniente considerar respecto al bienestar (Shu y Koo, 2008).

5.1. Bienestar subjetivo y rasgos de personalidad

Una de las líneas de investigación seguidas recientemente, versa sobre la posible incidencia de la personalidad en el bienestar subjetivo de los individuos. Para Diener y colaboradores (1999) una parte importante del bienestar subjetivo estable, es debida a la personalidad.

Gran parte de los estudios realizados al respecto, se han llevado a cabo partiendo del modelo de los cinco grandes factores de personalidad (Costa y McCrae, 1985). Tal y como hemos señalado en un capítulo anterior, este modelo recoge las dimensiones de extraversión, neuroticismo, tesón, afabilidad y apertura a la experiencia. Diversos estudios han mostrado que son los factores de extraversión y neuroticismo los rasgos de personalidad que mayor incidencia tienen tanto en las dimensiones emocionales del bienestar subjetivo (afecto negativo y afecto positivo), como en el componente cognitivo de dicho bienestar (satisfacción vital) (DeNeve y Cooper, 1998; Diener, 1996; Rueda y Pérez-García, 2004; Vallejo-Sánchez y Pérez-García, 2015).

En este sentido, Joshanloo y Afshari (2011) informaron que extraversión y neuroticismo podrían explicar el 25 % de la varianza en las puntuaciones sobre la escala de satisfacción con la vida. Igualmente Cabrera-Darias y Marrero-Quevedo (2015) investigaron la

influencia de la personalidad en el bienestar subjetivo de 153 personas que se dedicaban a actividades de voluntariado. Estos autores informaron que la extraversión fue uno de los predictores más contundentes del bienestar subjetivo en los voluntarios. Por otra parte, señalaron que las características personales parecen tener mayor efecto sobre el voluntariado que las motivacionales.

En general, los individuos extravertidos experimentan emociones y sentimientos más positivos y tienen umbrales más bajos para la activación del afecto positivo, mientras que los individuos altos en neuroticismo experimentan emociones y sentimientos más negativos y tienen umbrales más bajos para la activación del afecto negativo.

Esta estrecha relación entre el bienestar subjetivo, la extraversión y el neuroticismo ha sido uno de los puntos destacados de inflexión tratados por la reciente investigación (Jovanovic, 2011; Ní Mhaoláin et al., 2012). Para entender las relaciones establecidas entre bienestar y rasgos de personalidad, se han propuesto dos explicaciones alternativas, la temperamental y la instrumental.

La explicación temperamental postula que la personalidad influye directamente en el bienestar subjetivo mediante la acción de mecanismos biológicos. Al respecto existen diversas teorías que postulan la importancia de este tipo de mecanismos, como la teoría

de la sensibilidad al refuerzo y al castigo de Gray (1991), quien propone la existencia de un sistema de activación conductual, responsable del grado de sensibilidad que muestran las personas hacia las señales de refuerzo y recompensa, y un sistema de inhibición conductual, responsable del grado de sensibilidad que muestran las personas hacia las señales de amenaza o castigo. Así los individuos extravertidos serían más sensibles a experimentar emociones positivas, mientras que los individuos con alta puntuación en neuroticismo serían especialmente sensibles a experimentar emociones negativas. En esta misma línea Smits y Boeck (2006) investigaron concretamente las predicciones de la hipótesis temperamental y encontraron que los individuos extravertidos son muy reactivos a los procedimientos de la inducción de estado de ánimo positivo y más sensibles a las señales de refuerzo.

Respecto a la explicación instrumental, ésta señala que la personalidad incide en el bienestar subjetivo de manera indirecta a través del tipo de situación o acontecimiento vital que experimenta la persona. Concretamente esta explicación se fija en las actividades sociales y cómo influye la personalidad en su socialización. Por lo que las personas extravertidas tienden a dedicar más tiempo a desarrollar actividades sociales y suelen tener una influencia más positiva sobre las personas que le rodean.

El resto de rasgos de personalidad (afabilidad, tesón y apertura a la experiencia) han recibido una menor cuota de atención en lo que respecta a su relación con el bienestar (Weiss, Bates y Luciano, 2008; Zhang, Mandl y Wang, 2010). Albuquerque, de Lima, Matos y Figueiredo (2013) informaron de una relación positiva estadísticamente significativa entre el rasgo tesón y la satisfacción con la vida. En concreto, el tesón resultó ser predictor del aumento en la satisfacción con la vida mediante un incremento en la eficacia de proyectos personales. Así la evidencia empírica hallada señala al tesón como una de las dimensiones relacionadas positivamente con el bienestar subjetivo percibido por las personas (Costa y McCrae, 1980).

Respecto a la dimensión afabilidad, McCrae y Costa (1991) consideraron que podría estar relacionada con la felicidad, ya que los participantes que presentaban altos niveles, percibieron mayores niveles de bienestar.

En cualquier caso, las dimensiones de afabilidad y tesón parecen contribuir a explicar positivamente la satisfacción vital y el balance afectivo, bien porque faciliten el establecimiento de redes de apoyo, o porque promuevan la consecución de las metas individualmente propuestas (McCrae y Costa, 1991; Watson y Clark, 1992). Sin embargo, los resultados han mostrado una débil relación

entre la dimensión de apertura a la experiencia y el bienestar subjetivos (Acevedo, 2010; Steel, Schmidt y Schultz, 2008)

Por todo ello, parece clara la importancia de la personalidad sobre el bienestar subjetivo (DeNeve y Cooper, 1998; Vallejo-Sánchez y Pérez-García, 2015), destacándose sobre todo, como anteriormente hemos detallado, la asociación positiva entre extraversión y bienestar subjetivo, y la relación negativa entre neuroticismo y bienestar (DeNeve y Cooper, 1998; Diener, 1996; Emmons y Diener, 1985; Pavot, Diener y Fujita, 1990, Rueda y Pérez-García, 2004).

5.2. Bienestar subjetivo y autoeficacia

Como anteriormente se ha comentado al hacer alusión al concepto de autoeficacia, éste fue introducido por Bandura (1986) y está estrechamente ligado con la noción de necesidad de control presente en las personas. Igualmente se ha descrito detenidamente, que la autoeficacia se define como la percepción que tiene el sujeto acerca de la presencia de expectativas de control sobre un determinado evento, tanto en términos del proceso como de los resultados (Schunk y Zimmerman, 1997; Schwarzer, 1993).

Diversos estudios informan sobre la significativa asociación entre el bienestar subjetivo y la autoeficacia (Bandura, 2004;

Maddux, 2005; Yusoff, 2012). Así las personas presentan mayor bienestar como consecuencia del logro de sus objetivos personales, los cuales dependen de una manera importante de las creencias de autoeficacia (Bandura, 1997).

Esta relación fue constatada igualmente en un estudio de Lang y Heckhausen (2001), quienes informaron de altas correlaciones positivas entre la percepción de control sobre los eventos importantes de la vida y la satisfacción con ésta, en tres cohortes de adultos clasificados como adultos jóvenes, de edad intermedia y avanzada. Igualmente Reina y colaboradores (2010), informaron que la satisfacción vital en adolescentes españoles se relacionaba significativamente con la autoeficacia. Conclusiones en la misma línea de Suldo y Huebner (2006), quienes encontraron que los adolescentes con un alto nivel de satisfacción vital reportaban niveles significativamente mayores de autoeficacia que los adolescentes con un nivel intermedio de satisfacción vital. O Chavarría y Barra (2014) que informaron que tanto la autoeficacia como el apoyo social presentaban relaciones significativas con la satisfacción vital, siendo la autoeficacia la que presentaba mayor relación.

En este sentido Halisch y Geppert (2000) informaron que la autoeficacia fue el mayor predictor de bienestar subjetivo en personas mayores. Sin embargo, como dicen Diener y colaboradores

(1999), no sabemos si la autoeficacia es una de las causas o una de las consecuencias del bienestar subjetivo.

Esta correlación positiva entre la autoeficacia y el bienestar subjetivo, presenta un carácter universal pues se presenta en personas de diferentes culturas y de diferentes edades. Así Luszczynska, Gutiérrez-Doña y Schwarzer (2005) investigaron esta posible influencia en una muestra de 8796 personas de cinco países (Costa Rica, Alemania, Polonia, Turquía y Estados Unidos), e informaron que la autoeficacia se relacionaba significativa y positivamente con el afecto positivo y la satisfacción vital; y negativamente con ansiedad, depresión, ira y afecto negativo.

Por último indicar que la relación entre autoeficacia y bienestar subjetivo está presente en todas las edades. En este sentido y como hemos indicado hay evidencias de esta relación tanto en muestras de adolescentes (Reina et al., 2010) y adultos (Chavarría y Barra, 2014), como de personas jubiladas laboralmente (Alcover, Topa y Fernández, 2014).

5.3. Bienestar subjetivo y afrontamiento

El conocimiento y discusión de la relación que presenta el bienestar y las estrategias de afrontamiento es otra de las líneas de investigación imprescindibles para los fines que persigue el presente trabajo.

Entre los contextos donde se han estudiado las estrategias de afrontamiento aparecen aquellas investigaciones donde el sujeto debe afrontar situaciones muy estresantes (Chang, 2001; Lazarus, Cohen, Folkman y Schaefer, 1980; Moreno, 1985). Tal es el caso de aquellas estrategias de afrontamiento puestas en marcha ante enfermedades altamente incapacitantes como la fibromialgia (Martínez-Correa, Reyes del Paso, García-León y González-Jaredo, 2006), o de aquellas otras que presentan una estrecha relación con la práctica de actividades deportivas, más concretamente con aquellas situaciones altamente estresantes como son las lesiones deportivas (Kolt, 2004; Olmedilla et al., 2006; Ortín, Olmedilla, Garcés de los Fayos e Hidalgo, 2008).

En estas situaciones donde el deportista debe afrontar enfermedades o lesiones deportivas, las emociones positivas son de vital importancia. Marrero y Carballeira (2010) se referían a la generación de este tipo de emociones como una espiral que promueve el bienestar. Este tipo de emociones positivas son un componente esencial del bienestar, facilitando una serie de cogniciones y acciones que permiten al individuo construir recursos personales y psicológicos, que no sólo mejoran su afrontamiento sino que repercuten nuevamente en la generación de emociones positivas.

En este sentido, existe gran cantidad de investigaciones que concluyen que los estilos de afrontamiento que usan las personas para dar respuesta a situaciones de adversidad están relacionados con el bienestar subjetivo (Diener y Larsen, 1993; Lazarus y Folkman, 1984; Martínez-Correa, Reyes del Paso, García-León y González-Jareño, 2006).

En concreto, se ha demostrado que la utilización de estrategias activas y centradas en la tarea correlaciona positivamente con niveles altos de bienestar subjetivo (Brenner, St-Hilaire, Liu, Laplante y King, 2011; Gaudreau y Blondin, 2004; Solberg y Segerstrom, 2006). No obstante, otros autores señalan el papel de la especificidad de la situación como un factor clave, ya que una estrategia centrada en la emoción puede ser efectiva en una situación determinada aunque no lo sea en otra (Soriano y Monsalve, 2005).

Los primeros modelos teóricos (Lazarus y Folkman, 1984; Scheier y Carver, 1985), ya relacionaban las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, con menores niveles de optimismo y de satisfacción.

Así la relación entre estrategias de afrontamiento centradas en la tarea y la satisfacción vital se ha venido repitiendo en población tanto clínica como sana, además de en muestras de deportistas (Anshel, Kim, Kim, Chang y Eom, 2001). Concretamente en este

ámbito parece evidente que el entrenamiento centrado en la tarea o en un programa deportivo en cuestión, presenta una relación positiva con mejores índices de bienestar subjetivo (Gaudreau y Blondin, 2004).

Igualmente Cantón, Checa y Budzynska (2013) aportaron evidencia a la posible incidencia positiva del entrenamiento centrado en la tarea sobre el bienestar subjetivo (satisfacción vital), e investigaron la relación existente entre las estrategias de afrontamiento, la satisfacción con la vida y el optimismo en deportistas, considerando además la incidencia que presentaban las distintas nacionalidades de los sujetos presentes en la tarea, ya que para su investigación utilizaron futbolistas varones de nacionalidad española y polaca.

Estos autores concluyeron que el entrenamiento del afrontamiento centrado en la tarea, presentaba una correlación positiva con mejores índices de satisfacción vital. Así mismo encontraron que los futbolistas españoles utilizaron más estrategias de afrontamiento centradas en la emoción que los futbolistas polacos. Mientras que éstos últimos utilizaron más estrategias de afrontamiento centradas en la tarea y en la evitación.

De igual manera Verdugo-Lucero y colaboradores (2013) informaron de la existencia de correlación positiva entre el bienestar

subjetivo y los estilos de afrontamiento al estrés, empleados en dos grupos formados por adolescentes y jóvenes. Los sujetos que presentaban un nivel alto de bienestar subjetivo informaron mayor uso de la confrontación y la aceptación. Y los sujetos que manifestaron un nivel bajo de bienestar subjetivo presentaron puntuaciones más altas en la búsqueda de apoyo social.

Sin embargo, encontraron que la estrategia de aceptación de la responsabilidad fue la más utilizada por ambos grupos. De acuerdo con Lazarus y Folkman (1984) esta estrategia se refiere al reconocimiento del propio sujeto como responsable en el origen y mantenimiento del problema. Teniendo en cuenta que esta estrategia pertenece a las centradas en las emociones, los resultados encontrados coinciden con lo planteado por Gómez-Fraguela y colaboradores (2006), al mencionar que este tipo de estrategias (centradas en las emociones) son aprendidas a lo largo del periodo de la adolescencia, siendo a lo largo de esta etapa cuando se produce un incremento en el uso de dichos estilos.

Así la estrategia menos utilizada por ambos grupos, fue la huida-avoidancia, la cual implica el empleo de conductas tales como beber, fumar, consumir drogas, comer en exceso, tomar medicamentos o dormir más de lo habitual, así como la presentación de pensamientos improductivos que pudieran acarrear el que el

adolescente no se centrase en el problema (Lazarus y Folkman, 1984).

Estos resultados indicaron que existen diferencias significativas mínimas entre adolescentes y jóvenes respecto al bienestar subjetivo. Así mismo, sugieren que la edad en esta franja (adolescente-joven) no parece indicar diferencias importantes en cuanto al grado de bienestar subjetivo, tal como se demuestra en otros estudios previamente realizados (Mayoral, 2009).

De igual manera, Pérez-García, Bermúdez, Sanjuán, Lara y Guillén (2016) investigaron cómo las estrategias de afrontamiento contribuían al bienestar subjetivo en adolescentes, mostrando que el afrontamiento centrado en la tarea correlacionaba positivamente con el afecto positivo, y que el afrontamiento improductivo y el orientado a los otros lo hacían positivamente con el afecto negativo.

A modo de conclusión, lo que parece claro es la existencia de una asociación positiva entre el uso de afrontamiento activo centrado sobre la tarea en cuestión y el desarrollo de bienestar subjetivo (Ben-Zur, 2009).

5.4. Bienestar subjetivo en alumnos de escuelas de tauromaquia

En la actualidad no existen investigaciones que estudien el bienestar subjetivo que presentan los alumnos de escuelas de tauromaquia, por

lo que, tal como hemos hecho en los constructos anteriores, será necesario centrarnos en los estudios realizados con población adolescente en contextos similares.

En población adolescente existen escasas investigaciones sobre el bienestar subjetivo si comparamos con las realizadas con población adulta (Huebner, 2004). Sin embargo, la adolescencia es un periodo trascendental para estudiar este tipo de aspectos, dado que es un periodo en el que la persona está sujeta a múltiples cambios que pueden incidir en su desarrollo y bienestar (Kimmel y Weiner, 1998; Laca, Verdugo y Guzmán, 2005).

Durante esta etapa de la vida la variabilidad individual otorga una dificultad extra al resultado del proceso de maduración, siendo difícil predecir el resultado de la evolución en cada individuo (Mendoza, Rubio y Batista, 2005; Rice, 2000).

En estas escasas investigaciones con adolescentes se informa de una manera general que aquellos que presentan altos niveles de satisfacción con la vida, presentan igualmente temperamento extravertido, locus de control interno, uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema, autoconcepto positivo y perspectivas de futuro, así como tendencia a participar en actividades significativas de contenido prosocial. Por el contrario, aquellos que presentan niveles bajos de satisfacción con la vida, obtienen

puntuaciones más bajas en bienestar subjetivo, que se relacionan con la presencia de conductas agresivas (Valois, Zullig, Huebner y Drane, 2001) y el abuso de sustancias adictivas (Zullig, Valois, Huebner, Oeltman y Drane, 2001).

En un contexto escolar como el que aquí nos ocupa, algunos estudios han mostrado una positiva relación entre la percepción de bienestar y la adaptación positiva a la escuela (Lent, Taveira, Sheu y Singley, 2009).

El estudio del bienestar en adolescentes que consumen sustancias adictivas es una cuestión que ha recibido alguna atención. Así Gutiérrez y Romero (2014) investigaron la relación existente entre la satisfacción con la vida y sus actitudes hacia el consumo de drogas, concluyendo que las actitudes de aceptación de las drogas y la satisfacción con la vida correlacionan negativamente. Igualmente destacaron la correlación positiva que presentan la autoestima, el apoyo social de la familia y la satisfacción con la vida, y cómo las personas con altas puntuaciones en estas variables presentaban una positiva predisposición hacia la evitación del consumo de drogas.

Estos resultados que destacan la relación que mantiene la satisfacción vital con el apoyo social, están en línea con los aportados por otros estudios presentes en la literatura (Bokhorst, Sumter y

Westenberg, 2010; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Oberle, Schonert-Reichl y Zumbo, 2011).

La escuela como contexto académico donde se desenvuelven diariamente los adolescentes, es otra fuente importante de información sobre el bienestar subjetivo presente en esta población.

La satisfacción con la escuela es definida como la valoración cognitiva y subjetiva de la percepción de calidad de vida escolar (Baker, Dilly, Aupperlee y Patil, 2003). Así el apoyo de la escuela (conjunto de sujetos que participan en la vida académica diaria) y el apoyo de la familia, predicen la satisfacción con la escuela. A su vez, el apoyo de la familia predice positiva y directamente la satisfacción con la vida. Por lo que contar con un buen apoyo social, favorece la percepción de satisfacción con la vida, alta autoestima y bienestar subjetivo, y a su vez fomenta en la persona la generación de una actitud no violenta (Ben-Ari y Gil, 2004; Clara, Cox, Enns, Murray y Torgrudc, 2003).

En este ámbito académico y escolar es importante señalar que diversos estudios han mostrado el impacto que ejerce la figura de los padres, los amigos, los profesores y los compañeros de clase, tanto sobre las conductas conflictivas y desajuste escolar, como en favor del desarrollo positivo de los adolescentes (Bokhorst et al., 2010; Demaray y Malecki, 2002; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Por tanto el apoyo familiar como hemos citado, el apoyo de los compañeros y el apoyo del profesorado, se asocia de una manera positiva con el bienestar subjetivo y la implicación del alumno en las labores escolares (Rodríguez et al., 2016).

Sin embargo los pensamientos rumiativos, entendidos como pensamientos repetitivos, pasivos e improductivos desencadenantes de síntomas y trastornos emocionales, resultan ser perjudiciales para el alumno adolescente (McLaughlin y Nolen-Hoeksema, 2011; Michl, McLaughlin, Shepherd y Nolen-Hoeksema, 2013; Nolen-Hoeksema (1991). En este sentido Villa (2016) informó sobre la relación que presentaban los pensamientos rumiativos con el grado de bienestar subjetivo presente en los adolescentes, e informó que este tipo de pensamientos correlacionaron con un menor nivel de bienestar subjetivo. De igual manera, se encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo de los adolescentes participantes en el estudio. Así las chicas, presentaban mayores niveles de rumiación y mayor número de emociones negativas.

Actualmente el culto al cuerpo y la búsqueda en la mejora de salud física y mental, ha experimentado un enorme auge. Fruto de todo el interés social que está despertando, se están generado numerosas investigaciones que informan de los efectos beneficiosos que la práctica deportiva ejerce sobre el bienestar.

Así el hecho de practicar deporte con cierta asiduidad es uno de los predictores más destacados de este constructo psicológico. En este contexto McAuley y colaboradores (2000) informaron que las relaciones interpersonales observadas en el contexto deportivo favorecían el bienestar subjetivo. Igualmente Alfermann y Stoll (2000) sugerían la importancia de la práctica deportiva para la mejora del autoconcepto (percepciones que tiene el individuo de sí mismo).

Por otra parte el papel ejercido por el autoconcepto sobre el bienestar subjetivo de los adolescentes supone una productiva línea de investigación. Goñi e Infante (2015) han señalado que el componente específico del autoconcepto que presenta mayor correlación con la satisfacción vital, es el autoconcepto físico. Así las personas con mayor nivel de autoconcepto físico valoraron su vida de manera más positiva, lo que está en la misma línea de otras investigaciones previas (Fox, 1997, 1999; Fox, Stathi, McKenna, y Davis, 2007; Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004).

Por lo tanto, podemos decir que tanto los estudios aquí expuestos como otros que siguen la misma tendencia (Kim, Singer, Chung, Lee, Moon, y Kim, 2004; Oldervoll, Kaasa, Hjermsstad, Lund, y Loge, 2004; Tiggemann y Williamson, 2000) confirman la importancia que tiene esta aproximación de la práctica deportiva para la mejora

de los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de las personas que practican deporte, ya sea desde el ámbito del rendimiento o del de la salud.

La influencia que la variable género presenta sobre el bienestar subjetivo en aquellas personas que practicaban deporte fue estudiada por Blázquez, Corte-Real, Dias y Fonseca (2009). Estos autores informaron que en el grupo de chicas la práctica deportiva de manera frecuente estaba relacionada con un mayor índice de bienestar subjetivo, es decir, las chicas que practicaron de manera regular deporte tuvieron índices más altos de satisfacción con la vida y de afecto positivo.

Este tipo de resultados sugiere que la práctica deportiva favorece o puede ser un elemento muy importante para el aumento del bienestar subjetivo en adolescentes de ambos sexos, pero en mayor medida parece repercutir de manera más contundente en el sexo femenino.

5.5. Resumen

En el estudio del bienestar o felicidad se pueden distinguir dos tradiciones (Ryan y Deci, 2001), la hedónica y la eudaimónica. La tradición hedonista se centra en la búsqueda de felicidad, en la maximización del placer experimentado y la minimización del dolor o

sufrimiento. Su principal desarrollo empírico es el conocido como bienestar subjetivo. La tradición eudaimónica está focalizada en el desarrollo del verdadero potencial personal, siendo su principal desarrollo empírico el bienestar psicológico (Ryff, 1989).

En el bienestar subjetivo se distinguen dos componentes: a) el emocional, que hace referencia a la alta frecuencia de afecto positivo y la baja de afecto negativo; y b) el cognitivo, que hace alusión a los juicios sobre la satisfacción vital.

En relación al componente emocional se ha constatado que la frecuencia es mejor indicador del bienestar subjetivo que la intensidad emocional (Diener et al., 2002).

En cuanto a las variables que tienen efecto en el bienestar, la mayoría de los teóricos de este campo aceptan que los genes parecen explicar en torno al 40-50% del bienestar subjetivo (Nes et al., 2006). Por otra parte, el estatus económico muestra una relación positiva con el bienestar, pero sólo en los países menos desarrollados. En los países ricos, en donde las necesidades básicas están cubiertas la implicación y logro de las metas son más importantes que la riqueza para el bienestar (Myers, 2000; Ryan y Deci, 2001). Además, las investigaciones transculturales ponen de manifiesto que los individuos pertenecientes a culturas individualistas

tienen mayor percepción de bienestar que las personas pertenecientes a culturas colectivistas (Shu y Koo, 2008).

Respecto a la influencia de los rasgos de personalidad, las distintas investigaciones informan que el bienestar mantiene una asociación positiva y significativa con la extraversión y negativa con el neuroticismo (DeNeve y Cooper, 1998; Diener, 1996; Pavot, Diener y Fujita, 1990; Rueda y Pérez-García, 2004). Aunque no tan sistemáticamente, también se ha encontrado que el bienestar se relaciona positivamente con afabilidad y tesón.

En cuanto a la autoeficacia, parece demostrada la positiva y significativa relación entre este constructo y el bienestar subjetivo (Bandura, 2004; Yusoff, 2012), la cual se mantiene a lo largo de todo el ciclo vital (Chavarría y Barra, 2014; Suldo y Huebner, 2006; Valero et al., 2015).

Los estilos de afrontamiento que utilizan las personas están fuertemente relacionados con el bienestar subjetivo mostrado (Diener y Larsen, 1993; Martínez-Correa et al., 2006). El empleo de estrategias centradas en el problema se asocia sistemáticamente con niveles más altos de bienestar subjetivo (Solberg y Segerstrom, 2006; Brenner et al., 2011).

No se dispone de investigaciones que hayan estudiado el bienestar subjetivo de los alumnos de escuelas de tauromaquia, sin

Bienestar y recursos psicológicos en alumnos de escuelas de tauromaquia

embargo los estudios realizados con adolescentes en contextos similares a las citadas escuelas sugieren una significativa y positiva asociación entre el bienestar y: a) la adaptación positiva del adolescente a la escuela (Lent et al., 2009); b) la autoestima y el apoyo prestado por la familia para evitar el consumo de drogas (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Gutiérrez y Romero, 2014); c) las relaciones interpersonales que se hacen en el contexto de la práctica deportiva (McAuley et al., 2000); y d) el autoconcepto físico (Goñi e Infante, 2015).

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Aunque desde la fundación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) siempre se ha entendido que la salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedades o trastornos (OMS, 1948), no ha sido hasta hace relativamente poco tiempo que esta organización ha considerado que la promoción del bienestar constituye una prioridad sanitaria (OMS, 2013). Este reconocimiento se debe, en parte, a las múltiples evidencias que muestran que el bienestar no sólo es relevante si tenemos en cuenta que permite mejorar la salud psicológica, la cual tampoco es la ausencia de síntomas como ansiedad o depresión (Keyes, 2007), sino también porque se sabe que las personas con un mayor bienestar presentan mejores resultados en diferentes ámbitos de la vida, como la salud física, la carrera profesional o las relaciones interpersonales (Lyubomirsky et al., 2005).

La adolescencia es una etapa vital especialmente complicada debido a los múltiples cambios biológicos y psicológicos que se producen, así como a las importantes presiones sociales a las que se ven sometidos los jóvenes y que confieren a este período vital una especial vulnerabilidad para

el inicio y desarrollo, tanto de conductas de riesgo (tales como agresividad, prácticas sexuales de riesgo o adicción a sustancias) como de malestar psicológico (Egan, Daly y Delany, 2016). De hecho, existen evidencias que muestran que el bienestar mostrado por los adolescentes y jóvenes es un determinante esencial de la salud mental en la vida adulta (OMS, 2016). Por todo ello, la adolescencia se muestra como una etapa especialmente óptima para la promoción del bienestar.

Para lograr la mejora del bienestar es necesario conocer todos aquellos factores que pueden tener un efecto en su adecuado desarrollo. Entre estos factores, en este estudio nos hemos centrado tanto en los elementos de la estructura de la personalidad conocidos como rasgos, como en otros procesos más dinámicos como son las expectativas de autoeficacia y las estrategias para hacer frente a las situaciones, así como estrategias concretas de regulación emocional y la propia intensidad de las emociones. Además de analizar cómo estos factores afectan al bienestar de los adolescentes, también nos focalizaremos en cómo la experiencia de estar en formación en una escuela de tauromaquia en la etapa adolescente puede

afectar tanto al bienestar como a la personalidad y los recursos psicológicos de los jóvenes.

Tal como se ha expuesto en la primera parte de esta disertación, las escuelas de tauromaquia son centros de formación donde se enseñan diferentes competencias que posibilitan el ejercicio de profesiones relacionadas con el mundo del toro (torero, banderillero, picador.....). Estas competencias se estructuran en diferentes bloques de carácter teórico (comportamiento animal, legislación sobre espectáculos taurinos, historia del toreo.....), técnico (práctica de diferentes destrezas específicas relacionadas con el toreo) y físico (ejercicio físico). Es de destacar que los alumnos de estas escuelas se ven sometidos a diferentes presiones derivadas sobre todo de las altas demandas de las actividades formativas de carácter técnico, pero también de la gran competitividad generada entre los compañeros, dado que sólo los que destacan pueden llegar a ejercer las habilidades aprendidas en plazas de toros y ante público como parte de la propia formación. Por ello, para un adecuado desenvolvimiento en este tipo de escuelas, los alumnos tienen que poner en práctica una serie de estrategias cognitivas, conductuales y de regulación emocional, que podrían tener efectos en su bienestar.

1.1 Bienestar

Existen diferentes enfoques en el estudio del bienestar, pero en la actualidad uno de los que está teniendo un gran desarrollo y apoyo es el conocido como bienestar subjetivo, que se define como la evaluación que hace la persona de su vida. Esta evaluación incluye tanto juicios cognitivos sobre la satisfacción vital, como valoraciones afectivas sobre el estado emocional. Por ello, se entiende que el bienestar subjetivo tiene dos componentes, uno cognitivo y otro afectivo (Diener, Lucas y Oishi, 2002). En relación con el componente afectivo, las personas con bienestar informarían de experiencias frecuentes de emociones positivas y baja proporción de emociones negativas, y con respecto al componente cognitivo, juzgarían que están satisfechas con su vida.

En relación con el componente emocional, la investigación ha puesto de relieve que, en sus dos dimensiones de afecto positivo y negativo, se pueden distinguir su frecuencia y su intensidad (Diener, Larsen, Levine y Emmons, 1985). Los estudios muestran que es la frecuencia la que más importancia tiene en la experiencia de bienestar (Diener, Sandvik y Pavot, 2009), lo que significa que el mayor bienestar no es el que se deriva de la experiencia de emociones muy intensas, sino el

que proviene de experimentar emociones positivas muy frecuentemente aunque éstas sean de intensidad baja o moderada.

Verdaderamente el afecto de intensidad elevada, aunque sea positivo, no es deseable. Por ejemplo, los efectos beneficiosos que las emociones positivas tienen sobre la salud se pueden perder si éstas se muestran de forma intensa. El efecto perjudicial del exceso de afecto positivo se debe a que se asocia con una alta activación fisiológica, pero también a que se relaciona con la manifestación de conductas de riesgo como fumar, beber en exceso o conducir rápido. Por ejemplo, en personas con enfermedades graves, el exceso de afecto positivo se asocia con la infravaloración de los síntomas y con expectativas demasiado optimistas, lo que a su vez se asocia con ausencia de búsqueda de atención médica o fracaso en la adherencia al tratamiento (Pressman y Cohen, 2005).

Sobre el componente cognitivo del bienestar subjetivo, aparecen discrepancias respecto a lo que la persona aspira o ansía y lo que ha conseguido, provocándose con ello un proceso evaluativo que va desde la sensación de éxito personal, a la frustración o fracaso. Esta percepción de satisfacción está muy influenciada por cuestiones como la heredabilidad, el dinero, la

satisfacción de necesidades básicas, la persecución de metas o la pertenencia a culturas individualistas o colectivistas (Nes et al., 2006; Ryan y Deci, 2001; Sheldon y Lyubomirsky, 2007; Shu y Koo, 2008).

A pesar de las grandes discrepancias en los estudios realizados, en la actualidad se considera que en torno al 40-50% de la variabilidad encontrada en el bienestar se debe a factores genéticos (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005). Esto significa, que existe un amplio margen para el cambio, y por lo tanto, para la mejora del bienestar.

El bienestar en la adolescencia está fuertemente influido por las experiencias vitales y las relaciones interpersonales, jugando un rol primordial la aceptación de los pares y el apoyo de la familia (OMS, 2016). Dada las especiales dificultades que tienen que afrontar los jóvenes en esta etapa, tal como se ha señalado previamente, en la adolescencia el nivel de bienestar disminuye significativamente en relación al mostrado en la etapa previa de la infancia (OMS, 2016).

Por lo que respecta a los adolescentes en formación en escuelas de tauromaquia, hasta la fecha no se han realizado estudios sobre cómo esta experiencia puede afectar a sus niveles de bienestar, por ello, los únicos estudios que nos

pueden servir de referencia son los que se han centrado en muestras con las que estos estudiantes pueden guardar una similitud, como son aquellos que practican deportes que requieren mucho esfuerzo y/o con alto riesgo. Estos estudios muestran que la práctica deportiva tiene efectos beneficiosos sobre el bienestar, posiblemente a través de la mejora del autoconcepto físico (Goñi e Infante, 2015). Verdaderamente, las percepciones que los adolescentes tienen sobre su físico ejercen una importante influencia en su bienestar (Fox, Stathi, McKenna y Davis, 2007), y por ello, la práctica de alguna disciplina deportiva en esta etapa resulta de suma importancia para la promoción del bienestar (McAuley et al., 2000).

1.2 Rasgos de personalidad

Los rasgos o elementos de la estructura de la personalidad se entienden como patrones característicos de pensamientos, conductas y sentimientos. Aunque no existe un único modelo de rasgos, en la actualidad el predominante es el que considera que sólo son necesarios cinco factores o rasgos para dar cuenta de la personalidad. Esta propuesta, conocida como Modelo de los Cinco Grandes Factores (Big Five) (John y Srivastava, 1999) propone que con las dimensiones de neuroticismo (vs.

estabilidad emocional), extraversión, afabilidad, tesón y apertura a la experiencia se puede definir la estructura de la personalidad. La idea general de los partidarios de este modelo es que, a partir de estos cinco factores se puede entender el comportamiento humano en sus diferentes áreas: las que tienen que ver con las relaciones que la persona mantiene con los demás (extraversión y afabilidad), con su vida emocional-afectiva (estabilidad emocional vs. neuroticismo), con sus gustos, preferencias y formas de enjuiciar las normas y valores, etc. (apertura), y por último, con su forma de resolver las tareas de la vida (tesón).

En la actualidad se entiende que la personalidad, a partir de una base genética, se va formando en el curso de la ontogénesis gracias a las interacciones recíprocas que mantiene la persona con los distintos contextos en los que se desenvuelve, llegándose a alcanzar, con el tiempo, patrones de organización con cierta estabilidad (Cervone, 1999). En lo que no existe acuerdo es en el momento del período vital en el que se alcanza el desarrollo completo de los rasgos de personalidad, pues mientras que unos autores defienden que los rasgos van cambiando desde la infancia hasta los 30 años, en los que se alcanza la máxima estabilidad (Terracciano, McCrae y Costa,

2010), otros mantienen que la personalidad es flexible y sigue evolucionando a lo largo de la vida adulta, hasta edades bastante posteriores a los 30 años (Roberts y DelVecchio, 2000).

No obstante, todos están de acuerdo en que los rasgos de personalidad son particularmente inestables durante la infancia y la adolescencia (Roberts y DelVecchio, 2000; Roberts et al., 2006), en parte debido a los cambios biológico-hormonales propios de la maduración física y la fuerte influencia ejercida por el entorno social (Hopwood et al., 2011; Roberts et al., 2005). Algunos autores señalan cómo es durante la infancia y la adolescencia que diferentes tendencias específicas de comportamiento van dando forma a rasgos más amplios (Soto y Tackett, 2015).

De la misma manera que cuando hablábamos del bienestar, tampoco existen estudios que hayan analizado los rasgos de personalidad de adolescentes en formación en escuelas de tauromaquia, ni sobre cómo esta experiencia puede afectar al desarrollo de su personalidad. Sin embargo, tomando como referencia, tal como hemos hecho en el apartado anterior, las investigaciones realizadas con muestras de personas que practican ciertos tipos de deportes, se puede

desprender que la personalidad, y fundamentalmente el tesón, influye positivamente en el rendimiento deportivo, y que, a su vez, la práctica deportiva tiene un efecto en el desarrollo de la personalidad, en el sentido de incrementar la estabilidad emocional, la extraversión, el tesón y la apertura a la experiencia (Weinberg y Gould, 2010).

Entre los factores que tienen un efecto en el desarrollo de bienestar, los rasgos de personalidad han sido bastante estudiados. No hay acuerdo sobre la intensidad de las asociaciones que mantienen cada uno de los rasgos de personalidad y el bienestar emocional (Işıka y Üzbeb, 2015), pero lo que sí está muy claro es la dirección de dichas relaciones, pues en numerosos estudios se ha mostrado que extraversión, afabilidad, tesón y apertura se asocian positivamente con bienestar emocional, mientras que neuroticismo lo hace negativamente (Deneve y Cooper, 1998; Steel et al., 2008). De entre todos los rasgos de personalidad, extraversión y neuroticismo son los que de forma sistemática se asocian con el bienestar emocional, mientras que apertura es el que no en todos los estudios muestra relaciones con el bienestar (Lucas, 2008).

En el caso de la satisfacción vital, el neuroticismo es el rasgo que mantiene una relación significativamente negativa, mientras que la extraversión y el tesón lo hacen de manera positiva (Steel et al., 2008). Apertura a la experiencia, al igual que hemos indicado cuando hablábamos del componente afectivo del bienestar, es el rasgo de personalidad que mantiene la relación más débil con la satisfacción vital (Acevedo, 2010).

Con muestras de adolescentes no se han realizado tantas investigaciones como con adultos, pero de los estudios llevados a cabo se desprende que el patrón de relaciones que los rasgos de personalidad mantienen con el bienestar es el mismo que el encontrado con muestras de adultos (Kjell, Nima, Sikstrom, Archer, Garcia, 2013; Lucas, 2008; Salami, 2011).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los rasgos de personalidad son muy generales y abstractos, y por ello, su efecto en el comportamiento siempre se produce a través de la acción de diferentes procesos o mecanismos. En este sentido, se ha sugerido que la relación que los rasgos mantienen con el bienestar podría deberse a que determinados rasgos facilitan el mantenimiento de relaciones interpersonales, el desarrollo de

expectativas de autoeficacia o el empleo de estrategias de afrontamiento efectivas (Steel et al., 2008).

1.3 Autoeficacia

La autoeficacia se define como la convicción que tiene la persona sobre su capacidad para realizar con éxito el comportamiento requerido para producir unos determinados resultados (Bandura, 1978). En principio fue conceptualizada como una creencia que depende tanto del tipo de problema al que la persona se enfrente (es decir, la persona puede sentirse autoeficaz con las matemáticas, pero no eficaz para practicar alpinismo, por ejemplo), como del contexto en el que el afrontamiento se produce (así, la persona puede sentirse capaz de resolver ejercicios de matemáticas en su casa, pero no en una situación de examen, por ejemplo). Sin embargo, en los últimos años también se está considerando la autoeficacia generalizada o confianza en la propia capacidad y recursos para hacer frente a un amplio rango de situaciones (Baessler y Schwarcer, 1996).

Esta confianza en la propia capacidad para hacer frente a las situaciones que tienen las personas con autoeficacia implica que se sientan atraídas por situaciones difíciles que perciben

como retos más que como amenazas, que persistan para lograr sus objetivos y que con frecuencia experimenten éxito en sus actividades, lo que, a su vez, reafirma su nivel de autoconfianza y produce el mantenimiento o incremento del bienestar (Yeung y Lu, 2014)

En la adolescencia la percepción de autoeficacia es sumamente importante pues se asocia negativamente con el desarrollo de conductas de riesgo como la conducta antisocial o el inicio en el consumo de tabaco (Bandura, 2006; Palacios, 2010), y mantiene una relación positiva con el rendimiento académico (Putwain et al., 2013). De la misma manera que en los adultos, los estudios muestran una asociación positiva entre la percepción de autoeficacia y el bienestar en adolescentes (Ze-Wey et al., 2015).

Tampoco existen estudios que analicen la autoeficacia de adolescentes en formación en escuelas de tauromaquia, por lo que nuevamente nos referimos a los estudios con deportistas. Por una parte, la autoeficacia es uno de los predictores más importantes del rendimiento deportivo (Feltz et al., 2008). Por otra parte, los deportistas con mayores niveles de autoeficacia, se marcan metas más retadoras, llevan a cabo mayores esfuerzos y persisten más en la adversidad, por lo que podrían

estar expuestos a un mayor riesgo. En esta línea, algunos estudios han encontrado que en deportes de riesgo (por ej., escalada), aquellos que presentaban niveles más elevados de autoeficacia eran los que tomaban más riesgos (Llewellyn y Sánchez, 2008; Llewellyn et al., 2008). Por ello, se podría sugerir que un alto nivel de autoeficacia sería esencial para la consecución de éxitos en una actividad de riesgo como lo es la práctica del toreo.

1.4 Afrontamiento

El afrontamiento se define como las acciones tanto conductuales como cognitivas que las personas emplean en respuesta a las demandas externas e internas que consideran que exceden a sus recursos (Lazarus y Folkman, 1984). Estos autores propusieron clasificar las múltiples estrategias que las personas pueden emplear para hacer frente a las situaciones en aquellas que se focalizan en la resolución de los problemas y aquellas que se centran en regular las emociones que se derivan de dichos problemas. No obstante, el propio Lazarus (2006) ha señalado posteriormente que el afrontamiento siempre se refiere a los esfuerzos para manejar las demandas adaptativas y las emociones que se generan, y por lo tanto, el

afrontamiento se puede considerar como una característica integral del proceso emocional. En esta línea, en la actualidad existe gran cantidad de evidencia que muestra que la manera en que las personas afrontan las situaciones es uno de los determinantes más importantes de su bienestar emocional (Ben-Zur, 2009; Folkman, 2008).

Aunque el afrontamiento tiene una naturaleza contextual y unas estrategias pueden ser adaptativas en una situación pero no en otra, en la actualidad existen muchos estudios que muestran que el uso de afrontamiento de aproximación es más adaptativo que el uso de un afrontamiento de evitación (Syed y Seiffge-Krenke, 2015). Así, las evidencias muestran que el empleo de estrategias dirigidas tanto a solucionar los problemas (por ejemplo, afrontamiento activo y planificación) como a lograr una visión más positiva del mismo (como la reevaluación positiva o la aceptación) se asocian positivamente con bienestar emocional (Folkman, 2008; Folkman y Moskowitz, 2000; Sanjuán y Magallares, 2014; Stanton, Revenson y Tennen, 2007). Por el contrario, el empleo de estrategias focalizadas en la evitación de la situación (negación, desimplicación, etc.) se han relacionado de forma consistente con el malestar emocional (Litman y Lunsford, 2009;

Moskowitz, Hult, Bussolari y Acree, 2009; Sanjuán y Magallares, 2015). Respecto a las estrategias de afrontamiento basadas en la búsqueda de apoyo social, aunque se han asociado con bienestar (Greenglass y Fiksenbaum, 2009), las relaciones encontradas no son tan consistentes. Esto puede ser debido a que dentro de esta categoría se incluyen estrategias de apoyo tanto instrumental como emocional y mientras que el apoyo instrumental puede contribuir a la solución del problema mediante la ayuda directa o el consejo, el apoyo emocional puede convertirse en una mera descarga de emociones, lo que le colocaría dentro de las estrategias centradas en la evitación (Carver, Scheier y Weintraub, 1989).

El patrón de asociaciones descrito para las muestras de adultos también se encuentra en muestras de adolescentes (Lara, Bermúdez y Pérez-García, 2013; Mayordomo-Rodríguez, Meléndez-Moral, Viguer-Segui y Sales-Galán, 2015; Skinner, Pitzer y Steele, 2013), en los que además, emerge de forma clara la importancia del uso de la búsqueda de apoyo social tanto instrumental como emocional de cara a conseguir un buen nivel de bienestar (Skinner et al., 2013).

En la actualidad no hay estudios que analicen el afrontamiento empleado por los alumnos de las escuelas de

tauromaquia, y las únicas investigaciones que pueden servir de referencia al respecto, como ya hemos señalado anteriormente, son las que se centran en la práctica de deportes de riesgo, ya que éstos presentan un parecido razonable con la tauromaquia. En este contexto, García-Secades y colaboradores (2015) han encontrado que las estrategias de solución de problemas son las más efectivas para hacer frente a las demandas que la práctica del deporte implica. Por otra parte, y de forma más específica, para poder realizar con éxito un deporte de riesgo las estrategias de afrontamiento más apropiadas son aquellas dirigidas a percibir la situación como menos amenazante y a controlar tanto la activación fisiológica como los pensamientos negativos (Pinto y Vázquez, 2013).

1.5 Regulación emocional

Los estudios existentes informan que para comprender el comportamiento de la persona y su adaptación al medio es necesario considerar no sólo sus emociones, sino también la regulación de las mismas (Charles y Carstensen, 2007). Así, se entiende por regulación emocional, las acciones cognitivas que ponen en práctica las personas encaminadas a cambiar el significado de una situación estresante y regular el resultado

negativo de las emociones provocadas por ésta. Éste tipo de acciones cognitivas tienen como objetivo el ajuste o adaptación al medio, situando a la persona en un nuevo plano cognitivo para evitar el agente estresante o centrarse en los aspectos positivos de la situación (Compas, 1987), teniendo una influencia fundamental sobre el bienestar subjetivo y la salud (Gross y John, 2003). Aunque este tipo de acciones pueden ser adaptativas o eficaces, también pueden llegar a ser ineficaces, provocando situaciones estresantes (Hervás y Vázquez, 2006). Lo que parece claro es el importante papel que juega la regulación emocional en el correcto funcionamiento psicológico y en la salud mental (Teixeira, Silva, Tavares y Freire, 2015).

De lo expuesto se podría sugerir que, de acuerdo con su conceptualización, las acciones de regulación emocional podrían entenderse como estrategias de afrontamiento de carácter muy específico.

La regulación emocional ha sido objeto de estudio en los distintos ciclos vitales, mostrándose que se incrementa con los años. Así, la regulación emocional está condicionada por la acumulación de experiencias a lo largo de los años, proporcionando a la persona una mayor capacidad para ejercer

control sobre sus emociones, optimizando su experiencia emocional (Lawton, Kleban, Rajagopal y Dean, 1992).

Sin embargo en estudios llevados a cabo con adolescentes, se observa que éstos presentan una mayor intensidad emocional y una menor inhibición en la expresión de sus emociones (Labouvic-Vief, De Voe y Bulka, 1989). Por lo que parece absolutamente necesaria la puesta en práctica de una eficaz regulación emocional allí donde especialmente se ha demostrado que éstos ponen en marcha estrategias desadaptativas focalizadas en la emoción (Jafri, 2015). Así, en la adolescencia la regulación emocional presenta una gran importancia en distintos dominios del desarrollo como la competencia social (Spinrad et al., 2006) o la tolerancia a la frustración y al malestar (Lewis, Lamm, Segalowitz, Stieben y Zelayo, 2006).

De igual manera que con los constructos expuestos anteriormente, no existen estudios que informen sobre las estrategias que ponen en marcha los alumnos de escuelas de tauromaquia para regular sus emociones. Si bien y como ya hemos indicado, podemos tomar como referencia la práctica deportiva como actividad con cierto parecido razonable. Así existen múltiples investigaciones que informan de cómo la

regulación emocional ha repercutido en un mejor rendimiento y reducción de la ansiedad competitiva. En concreto, se ha mostrado que el uso por parte de los deportistas de la visualización, el autodiálogo o la relajación son estrategias eficaces para regular sus emociones (Ferrer, 2013; Pinto y Vázquez, 2013; Urra, 2014).

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general que se pretende alcanzar con la presente investigación es describir algunas características psicológicas (rasgos de personalidad, recursos psicológicos, intensidad y regulación emocional, así como bienestar subjetivo) que presenta un grupo de alumnos de escuelas de tauromaquia (GET) en comparación con aquellas que muestra un grupo control (GC) que sólo sigue la enseñanza reglada general, así como conocer, en ambos grupos, qué variables, de entre rasgos, recursos, intensidad y regulación emocional, pueden predecir ambos componentes del bienestar subjetivo (balance afectivo y satisfacción vital).

Este objetivo general anteriormente citado, se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1) Describir los niveles alcanzados en los cinco grandes rasgos de personalidad (neuroticismo, extraversión, afabilidad, tesón y apertura a la experiencia), así como en autoeficacia, diferentes estrategias de afrontamiento (afrontamiento dirigido a la solución del problema, afrontamiento en relación con los demás y afrontamiento improductivo), intensidad y regulación emocional y bienestar subjetivo (balance afectivo y satisfacción vital), en los adolescentes tanto del GET como del GC.

2) Analizar las posibles diferencias entre los adolescentes del GET y del GC, en los cinco grandes rasgos de personalidad (neuroticismo, extraversión, afabilidad, tesón y apertura a la experiencia), así como en autoeficacia, diferentes estrategias de afrontamiento (afrontamiento dirigido a la solución del problema, afrontamiento en relación con los demás y afrontamiento improductivo), intensidad y regulación emocional y bienestar subjetivo (balance afectivo y satisfacción vital).

3) Estudiar la capacidad que los rasgos de personalidad (neuroticismo, extraversión, afabilidad, tesón y apertura a la experiencia), los recursos psicológicos (autoeficacia y estrategias de afrontamiento dirigidas a la solución del problema, en relación con los demás e improductivas) y la intensidad y regulación emocional tienen para predecir el bienestar subjetivo (balance afectivo y satisfacción vital), tanto de los alumnos del GET como del GC.

4) Estudiar si hay diferencias en ambos grupos, en rasgos de personalidad (neuroticismo, extraversión, afabilidad, tesón y apertura a la experiencia), en recursos psicológicos (autoeficacia y estrategias de afrontamiento dirigidas a la solución del problema, en relación con los demás e improductivas) y en intensidad y regulación emocional, en función de si los adolescentes muestran alto o bajo bienestar subjetivo.

Dado que, tal como hemos ido señalando en la revisión teórica previa, no existen estudios realizados con alumnos de escuelas de tauromaquia, basamos nuestras hipótesis en aquellas otras investigaciones realizadas con muestras que guardan ciertas semejanzas con la muestra de estudio. De acuerdo con estas evidencias, se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Se espera que los alumnos del GET puntúen más que los alumnos del GC en extraversión, afabilidad, tesón y apertura a la experiencia. Igualmente se espera que los alumnos del GET puntúen menos que los alumnos del GC en neuroticismo.

Hipótesis 2: Se espera que los alumnos del GET puntúen más que los alumnos del GC en las estrategias de afrontamiento dirigidas a la solución de problemas, en relación con los demás y autoeficacia. Igualmente se espera que los alumnos del GET puntúen menos que los alumnos del GC en afrontamiento improductivo.

Hipótesis 3: Se espera que los alumnos de GET puntúen más en regulación emocional y menos en intensidad emocional que los alumnos del GC.

Hipótesis 4: Se espera que los alumnos de GET puntúen más que los alumnos del GC en bienestar subjetivo (balance afectivo y satisfacción vital).

Hipótesis 5: En ambos grupos, se espera que extraversión, afabilidad, tesón y apertura a la experiencia, sean predictores significativos y positivos del balance afectivo y la satisfacción vital. Igualmente se espera que neuroticismo sea un predictor significativo y negativo del balance afectivo y la satisfacción vital.

Hipótesis 6: En ambos grupos, se espera que autoeficacia, afrontamiento centrado en la solución del problema, afrontamiento en relación con los demás y regulación emocional sean predictores significativos y positivos del balance afectivo y la satisfacción vital. De igual manera se espera que afrontamiento improductivo e intensidad emocional sean predictores significativos y negativos del balance afectivo y la satisfacción vital.

Hipótesis 7: En ambos grupos, se espera que cuando se tengan en cuenta las variables más procesuales como autoeficacia, afrontamiento, regulación emocional e intensidad emocional, los rasgos perderán capacidad predictiva.

Hipótesis 8: En ambos grupos, aquellos alumnos que muestren alto bienestar subjetivo en relación con los que muestren un bajo bienestar subjetivo puntuarán más en extraversión, afabilidad, tesón, apertura a la experiencia, autoeficacia, afrontamiento centrado en la solución del problema, afrontamiento basado en los demás y

Bienestar y recursos psicológicos en alumnos de escuelas de tauromaquia

regulación emocional y menos en neuroticismo, afrontamiento improductivo e intensidad emocional.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

La muestra analizada en el presente estudio estuvo formada por dos grupos, uno compuesto por alumnos que estaban formándose en distintos centros dedicados a la preparación de futuros toreros profesionales, al que hemos denominado grupo escuelas taurinas (GET), y otro formado por alumnos que estaban estudiando en centros de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid, y que constituye el grupo control (GC).

La totalidad de la muestra estaba compuesta inicialmente por 316 participantes, de los cuales 196 eran chicos y 120 chicas.

Los participantes que formaron parte del GET fueron reclutados en diferentes escuelas de tauromaquia situadas en Madrid, Arganda del Rey (Madrid), Colmenar Viejo (Madrid), Badajoz, Guadalajara, Toledo, Albacete, Málaga, Murcia y Jerez de la Frontera (Cádiz) (Ver Anexo I), mientras que los participantes del GC formaban parte del alumnado de algunos institutos de enseñanza secundaria situados en Madrid y San Sebastián de los Reyes (Madrid) (Ver Anexo II).

De esta muestra inicial de 120 chicas, 117 correspondían al GC y sólo tres al GET. Debido a la falta de equiparación en relación al sexo, y puesto que el bajo número de chicas en el GET refleja la realidad de estas escuelas en las que hay una infrarrepresentación de

mujeres, decidimos centrarnos exclusivamente en la muestra de chicos. Por ello, la muestra final quedó compuesta por 196 chicos, 95 del GET y 101 del GC.

En la Tabla 3 podemos ver un resumen de las características sociodemográficas de los participantes de ambos grupos. Los alumnos de las escuelas taurinas están obligados a completar, al menos, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por lo que el motivo de que algunos estudiantes no estén matriculados en ninguna de las modalidades de enseñanza general es porque ya habían terminado sus estudios generales.

Bienestar y recursos psicológicos en alumnos de escuelas de tauromaquia

Tabla 3. Características sociodemográficas de los participantes

	GRUPO ESCUELAS TAURINAS	GRUPO CONTROL
<i>n</i>	95	101
Edad [Media (DT)]	16,26 (3,29)	15,90 (1,30)
Tipo de convivencia		
(% que viven acompañados)	98,9	100
Estatus socioeconómico familiar (% en)		
• Nivel bajo	5,26	1,98
• Nivel medio	93,68	94,06
• Nivel alto	1,06	3,96
Educación general (% en)	70,50	100
• ESO	64,25	66,3
• Bachillerato	23,83	33,7
• Formación profesional	10,50	
• Universidad	1,42	
Estudios taurinos (% de)		
• Iniciados	43,20	
• Medios	34,70	
• Avanzados	22,10	

Nota: ESO=Educación Secundaria Obligatoria

3.2. Procedimiento e Instrumentos

Para el reclutamiento de los participantes, en un primer momento se procedió a contactar, mediante correspondencia ordinaria, con los

directores responsables de los distintos centros aludidos (Ver Anexo III para consultar la carta enviada). A cada director pedagógico se le explicó detenidamente el proceso y objetivo del estudio, y una vez obtenida su conformidad, se invitó a los estudiantes a participar en el estudio. A aquellos que mostraron su deseo de participar se les entregaba una hoja con el consentimiento informado (Ver Anexo IV). Este consentimiento informado tenían que devolverlo firmado por ellos mismos si eran mayores de 18 años o por sus padres o tutores legales en caso de que no alcanzaran la mayoría de edad. Tras la entrega del consentimiento firmado, tenían que rellenar una hoja de recogida de datos (Ver Anexo V y VI) y contestar un cuadernillo con las siguientes medidas: 1) Inventario de Cinco Factores (*Neuroticism Extraversion Openness-Five Factor Inventory: NEO-FFI*; Costa y McCrae, 1992; adaptación española de Cordero, Pamos y Seisdedos, 1999)(Ver Anexo VII); 2) Escala de Autoeficacia General (*General Self-Efficacy Scale: GSES*; Baessler y Schwarzer, 1996; adaptación española de Sanjuán et al., 2000) (Ver Anexo VIII); 3) Escala de Afrontamiento para Adolescentes (*Adolescent Coping Scales: ACS*; Frydenberg y Lewis, 1993; adaptación española de Pereña y Seisdedos, 1996) (Ver Anexo IX); 4) Escala de Intensidad Emocional Reducida (*Reduced Emotional Intensity Scale: REIS*; Geuens y De Pelsmacker, 2002) (Ver Anexo X); 5) Cuestionario de Regulación

Emocional (*Emotional Regulation Questionnaire: ERQ*; Gross y John, 2003) (Ver Anexo XI); 6) Cuestionario de Control Emocional Percibido (*Perceived Emotional Control Questionnaire: PECQ*; Lawton et al., 1992) (Ver Anexo XI); 7) Escala de Afecto Positivo y Negativo (*Positive Affect and Negative Affect Scales: PANAS*; Watson, Clark y Tellegen, 1988; adaptación española de Sandín et al., 1999) (Ver Anexo XII). Y 8) Medida de Satisfacción Vital (un único ítem de la *Satisfaction With Life Scale: SWLS*; Diener y colaboradores, 1985; adaptación española de Cabañero y colaboradores, 2004) (Ver Anexo XIII).

3.2.1. Inventario de cinco factores de personalidad (NEO-FFI)

Para evaluar los cinco grandes factores de personalidad se utilizó el cuestionario NEO-FFI, que es la versión abreviada del Inventario NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992).

Este cuestionario valora el modo habitual en que las personas se comportan, piensan o sienten. La versión empleada en este estudio consta de 60 ítems, 12 por cada una de las cinco escalas correspondientes a los cinco grandes factores de personalidad: neuroticismo, extraversión, afabilidad, tesón y apertura a la experiencia. Los participantes contestan con escalas tipo Likert de 5 puntos, con el "0" indicando "totalmente en desacuerdo" y el "4"

señalando "totalmente de acuerdo" en función del grado de acuerdo que muestren con cada uno de los ítems. Se pueden obtener 5 puntuaciones, una por cada una de los factores evaluados. La forma de calcularlas es promediando las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems que componen cada subescala, después de invertir la puntuación de los ítems formulados de forma indirecta, por lo que puntuaciones altas en cada una de estos factores significan mayor intensidad de cada uno de los rasgos evaluados.

La versión original de Costa y McCrae (1992) presenta una excelente consistencia interna en todas las dimensiones, pues los coeficientes alpha fueron 0,92 para neuroticismo, 0,90 para tesón, 0,89 para extraversión, 0,87 para apertura a la experiencia y 0,86 para afabilidad.

La adaptación española de Cordero y colaboradores (1999), también muestra buena consistencia interna, obteniéndose unos coeficientes alpha de 0,82 para neuroticismo, 0,81 para extraversión y tesón, 0,76 para apertura, y 0,71 para afabilidad.

El NEO-FFI ha sido empleado en diversos estudios con muestras de adolescentes y en general con buena consistencia interna. Así, Spence, Owens y Goodyer (2012) en su estudio sobre la validación del NEO-FFI con adolescentes de nacionalidad inglesa informaron de una consistencia interna de 0,88 para neuroticismo, de 0,87 para

tesón, de 0,81 para extraversión, de 0,77 para afabilidad, y de 0,74 para apertura a la experiencia. Igualmente Hatano, Sugimura y Crocetti (2015), con adolescentes japoneses, informaron de una consistencia interna de 0,83 para neuroticismo y extraversión, de 0,79 para tesón, de 0,66 para afabilidad, y de 0,47 para apertura a la experiencia. Así como Kim, Chen, Kools y Weiss (2016) quienes con adolescentes americanos, informaron de una consistencia interna de 0,81 para tesón, de 0,80 para neuroticismo, de 0,75 para extraversión y apertura a la experiencia, y de 0,72 para afabilidad.

3.2.2. Escala de Autoeficacia General (EAEG)

Este instrumento evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes, a través 10 ítems, que se contestan mediante escalas tipo Likert de 7 puntos, donde el 0 indica "totalmente en desacuerdo", y el 6 significa "totalmente de acuerdo", según el grado de acuerdo que el participante muestre con cada uno de los ítems. La puntuación total en la escala se obtiene promediando las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems, por lo que una puntuación alta indica una mayor percepción de autoeficacia general.

El cuestionario original de Baessler y Schwarzer (1996) presenta una buena consistencia interna, obteniendo un coeficiente de 0,84.

La adaptación española de Sanjuán y colaboradores (2000), presenta también una fiabilidad muy elevada, con un coeficiente de 0,87.

Este cuestionario ha sido empleado también con adolescentes y siempre con una buena consistencia interna. Así, Espada, González, Orgilés, Carballo y Piqueras (2012), en un estudio de validación de la escala de autoeficacia general con adolescentes españoles obtuvieron un coeficiente alpha de 0,89. Garrido, García, Tamayo y De Mier (2013) investigaron la participación de la autoeficacia general en la predicción de la conducta de práctica física, e informaron de una consistencia interna de 0,82. Y por último Rubio y colaboradores (2014), en un estudio en el que evaluaron la incidencia de la autoeficacia en atletas españoles, informaron de una consistencia interna de 0,87.

3.2.3. Escalas de Afrontamiento para Adolescentes (EAA)

Este cuestionario mide las formas empleadas por los adolescentes para afrontar los distintos problemas en los que se ven envueltos. El cuestionario original consta de 80 ítems, que miden 18 estrategias de

afrontamiento, pero para el presente estudio se aplicó una forma abreviada, consistente en 18 ítems, uno por cada una de las estrategias evaluadas.

Para la elaboración de la escala reducida se tomó un ítem por cada una de las subescalas, de tal manera que representase en mayor medida a cada estrategia y que, a su vez, fuera más similar a los ítems utilizados en otra medida de afrontamiento muy empleada como el Brief COPE (Carver, 1997).

Las estrategias evaluadas por el cuestionario en función de las categorías de afrontamiento fueron:

1.- Afrontamiento dirigido a la solución del problema (5 estrategias): Concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes y distracción física.

2.- Afrontamiento en relación con los demás (4 estrategias): Buscar apoyo social, buscar apoyo espiritual, buscar ayuda profesional y acción social.

3.- Afrontamiento improductivo (9 estrategias): Preocuparse, hacerse ilusiones, no afrontamiento, reducción de la tensión, ignorar el problema, autoinculparse y reservarlo para sí.

Los ítems se contestan con escalas de frecuencia de 5 puntos, donde 0 significa "nunca" y 4 indica "con mucha frecuencia". Las tres

puntuaciones correspondientes a cada una de las categorías de afrontamiento señaladas se calculan promediando las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems que componen cada subescala, señalando las puntuaciones altas mayor uso de las estrategias correspondientes.

El cuestionario original (Frydenberg y Lewis, 1993) informa de coeficientes de consistencia interna que oscilan entre 0,54 para la estrategia de buscar diversiones relajantes y 0,85 para la estrategia de buscar apoyo espiritual.

En la adaptación española (Pereña y Seisdedos, 1996) se encuentra una consistencia interna que oscila entre 0,46 (buscar diversiones relajantes) y 0,82 (buscar apoyo social).

Este cuestionario no siempre ha mostrado buena consistencia interna en alguna sus subescalas. Así Beltrán (2015) informó de una consistencia interna, tomando como referencia el alpha de Cronbach de 0,50 en el afrontamiento dirigido a la solución del problema y en relación con los demás, y de 0,53 en afrontamiento improductivo. O el de Castellano-Tejedor, Pérez-Campdepadrós, Capdevila y Blasco-Blasco (2016), quienes informaron de unos coeficientes de 0,84 para el afrontamiento dirigido a la solución del problema, de 0,82 para el afrontamiento improductivo, y de 0,41 para el afrontamiento en relación con los demás. En cambio Samper-García, Mestre-Escrivá,

Malonda y Mesurado (2015), informaron una consistencia de 0,76 en el afrontamiento dirigido a la solución del problema, de 0,85 en el afrontamiento en relación con los demás y de 0,81 para el afrontamiento improductivo. Igualmente Shahrill y Mundia (2014) obtuvieron unos coeficientes de 0,91 para el afrontamiento improductivo, de 0,84 para el afrontamiento dirigido a la solución del problema, y de 0,83 para el afrontamiento en relación con los demás.

3.2.4. Escala de Intensidad Emocional Reducida (EIE-R)

Esta escala mide la intensidad de las reacciones emocionales experimentadas por las personas. Su versión original utiliza 30 situaciones hipotéticas (Bachorowski y Braaten, 1994), pero nosotros empleamos una versión reducida de 17 situaciones (Geuens y De Pelsmacker, 2002).

De las 17 situaciones, 9 son positivas (por ej., "Alguien me felicita", "Logro algo valioso") y 8 negativas (por ej., "Alguien me critica", "Tengo una experiencia embarazosa"). En las instrucciones se insta a los participantes a que se imaginen que les ocurre cada una de las situaciones que en el cuestionario se describen y que elijan una de las 5 reacciones posibles en cada una de ellas. Las reacciones se puntúan de 1 a 5, y son: 1. Me afecta poco; 2. Me siento un poco más... (Satisfecho, alegre, agradecido, frustrado, molesto, culpable....

en función de la situación de la que se trate); 3. Me siento... (Satisfecho, alegre, agradecido, frustrado, molesto, culpable... en función de la situación de la que se trate); 4. Me siento muy... (Satisfecho, alegre, agradecido, frustrado, molesto, culpable... en función de la situación de la que se trate); y 5. Me siento extremadamente... (Satisfecho, alegre, agradecido, frustrado, molesto, culpable... en función de la situación de la que se trate). Se obtienen 2 puntuaciones, una que refleja la intensidad emocional en situaciones negativas y otra en positivas. Para calcularlas se hace la media de las puntuaciones obtenidas en cada una de las situaciones negativas y positivas respectivamente, indicando mayor intensidad emocional positiva o negativa, aquellas puntuaciones más elevadas.

El cuestionario original que investiga la intensidad emocional en una muestra de estudiantes, informa solamente y sin diferenciar entre las subescalas, de un coeficiente de fiabilidad total de 0,90.

Este cuestionario ha mostrado buena consistencia interna. Así, Marquez-González, Izal, Montorio y Losada (2008), investigaron la regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital en población española, e informaron de una consistencia interna expresada con el alpha de Cronbach de 0,85 y 0,79 en las subescalas de intensidad emocional positiva y negativa respectivamente. Gohm, Corser y Dalsky (2005) empleando la versión original de este

cuestionario con una muestra de estudiantes americanos, informaron de un coeficiente de 0,92 para la totalidad de la muestra y teniendo en cuenta las dos subescalas conjuntamente.

3.2.5. Cuestionario de Regulación Emocional (CRE)

Esta escala mide dos de las estrategias más importantes puestas en marcha por las personas para regular sus emociones, la reevaluación cognitiva de la situación y la supresión emocional derivada de los posibles contratiempos en que se vean inmersas.

El presente cuestionario emplea los 10 ítems utilizados en el cuestionario original de Gross y John (2003), siendo 6 correspondientes a la escala de reevaluación cognitiva y 4 a la escala de supresión emocional. En este cuestionario los participantes responden usando unas escalas de frecuencia de 7 puntos, donde 0 indica "totalmente en desacuerdo" y 6 significa "totalmente de acuerdo". Las dos puntuaciones posibles se calculan haciendo la media de las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems que componen cada subescala, siendo las puntuaciones altas significativas de un mayor empleo de ambas estrategias.

La versión original de este cuestionario (Gross y John, 2003), presenta una buena consistencia interna, con alphas de 0,79 y 0,73

en las subescalas de reevaluación cognitiva y supresión emocional respectivamente.

Este cuestionario ha sido empleado en estudios previos con una buena consistencia interna. Así, Zampetakis, Kafetsios, Lerakis y Moustakis (2017), investigaron cómo regulaban sus emociones un grupo de estudiantes e informaron de una consistencia interna de 0,74 y de 0,72 para las subescalas supresión emocional y reevaluación cognitiva respectivamente. Igualmente Navarro, Vara, Cebolla y Baños (2016), con adolescentes españoles, informaron de unos coeficientes alpha de 0,64 para la subescala supresión emocional y 0,61 para la subescala reevaluación cognitiva.

3.2.6. Cuestionario de Control emocional percibido (CCEP)

Este cuestionario evalúa la autopercepción que las personas tienen sobre su habilidad para ejercer dominio sobre sus emociones. La versión original consta de 9 ítems, pero para el propósito de la presente investigación hemos utilizado sólo 3 (“Cuando me enfrento a emociones fuertes me resulta fácil autocontrolarme”, “Me esfuerzo por permanecer en un estado neutral y evitar situaciones emocionales” y “Elijo mis actividades con mucho cuidado, de manera que me proporcionen la cantidad justa de estimulación emocional, ni demasiado excesiva ni demasiado poca”). Los participantes

responden con escalas de frecuencia de 7 puntos, donde 0 indica "totalmente en desacuerdo" y 6 "totalmente de acuerdo". La puntuación total se obtiene promediando las puntuaciones dadas a cada uno de los 3 ítems, por lo que una puntuación alta, significa alto control emocional.

El cuestionario original (Lawton y colaboradores, 1992) fue empleado junto a otros cuestionarios con el fin de medir la experiencia emocional que experimentaban tres grupos de personas de distintas edades (jóvenes, mediana edad y adultos mayores) y desafortunadamente el estudio no informa de las fiabilidades mostradas por cada uno de los cuestionarios empleados. En otros estudios en los que se ha empleado, tampoco se ha informado de su fiabilidad (Camiña Fernández, Cancela Carral y Romo Pérez, 2000; Lombardo y Pantusa, 2013).

No obstante, sí que hay alguna evidencia que informa sobre la fiabilidad de este cuestionario. Así, Márquez-González y colaboradores (2008), empleándolo en población española con muestras de diferentes edades (jóvenes, mediana edad y mayores), indican un índice de consistencia interna de 0,70 en la muestra total. De igual manera, Arias y colaboradores (2013), empleándolo en una muestra argentina, informaron de una consistencia interna de 0,65.

3.2.7. Escalas de Afecto Positivo y Negativo (PANAS)

Esta escala mide la frecuencia con que los sujetos experimentan diferentes emociones positivas y negativas. El afecto positivo refleja hasta qué punto la persona se siente entusiasta, activa, y con energía, mientras que el afecto negativo representa una dimensión general de malestar subjetivo y desagradable, que incluye una variedad de estados emocionales aversivos como disgusto, ira, culpa, miedo y nerviosismo (Sandín et al., 1999).

La presente escala está formada por 20 ítems, de los cuales 10 son marcadores del afecto positivo y 10 del afecto negativo. Este cuestionario se contesta con escalas de frecuencia de 7 puntos, donde 0 indica "nunca" y 6 significa "constantemente". Se obtienen dos puntuaciones, una para el afecto positivo y otra para el afecto negativo, promediando las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems que componen cada subescala. Para los propósitos de este estudio, y a partir de estas dos puntuaciones, calculamos el balance afectivo, restando el afecto negativo del positivo. De esta manera, una puntuación positiva indicaría predominancia del afecto positivo sobre el negativo, mientras que una puntuación negativa señalaría una predominancia del afecto negativo sobre el positivo. Una ventaja del cálculo del balance afectivo sobre medidas unidimensionales de afecto positivo y negativo es que permite el control de los sesgos

derivados de puntuaciones muy extremas (Schimmack y Diener, 1997).

La consistencia interna calculada mediante el coeficiente alpha de Cronbach de la escala original fue de 0,88 para la frecuencia de afecto negativo, y de 0,81 para la frecuencia de afecto positivo 0,81.

En la adaptación española de este cuestionario (Sandín et al., 1999) se obtuvieron unos coeficientes de fiabilidad notablemente elevados, pues en el grupo de varones este coeficiente fue de 0,89 para el afecto positivo y de 0,91 para el afecto negativo, y en el grupo de mujeres fue de 0,87 para el afecto positivo y de 0,89 para el afecto negativo.

Esta medida se ha empleado con adolescentes, en los que también ha mostrado buena consistencia interna. En este sentido, García-Naveira (2015), utilizando la versión española de Sandín y colaboradores (1999), informó de coeficientes alpha, de 0,81 para el afecto positivo y de 0,78 para el afecto negativo. Igualmente Allan, Lonigan y Phillips (2015) informaron de unos coeficientes alpha de 0,81 para el afecto positivo y 0,80 para el afecto negativo. También Jovanovic (2015) señala coeficientes alpha de 0,79 para el afecto positivo y de 0,78 para el afecto negativo.

3.2.8. Medida de la Satisfacción Vital

Para medir el grado de satisfacción global que las personas perciben de sus vidas, y de acuerdo con los propósitos de la presente disertación, empleamos un único ítem (“Estoy satisfecho con mi vida”) de los cinco de los que consta el cuestionario original de satisfacción vital de Diener y colaboradores (1985).

Dicho ítem se contesta con una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 0 indica “totalmente en desacuerdo” y 4 significa “totalmente de acuerdo”, en función del grado de acuerdo que las personas muestren con la afirmación recogida por el ítem, por lo que cuanta más alta la puntuación más satisfacción vital implica.

El empleo de un solo ítem de la escala se ha mostrado válido. Así, Cheung y Lucas (2014) compararon las medidas de satisfacción vital utilizando un solo ítem (“En general estoy satisfecho con mi vida”) y la escala completa de Diener y colaboradores (1985) en diferentes muestras, encontrando que la correlación entre el ítem y la escala completa era muy elevada (en torno a 0,80) y que las correlaciones que mantenían, tanto el ítem como la escala total, con diferentes medidas (educación, salud, felicidad, etc.) eran muy similares, sin que existieran diferencias estadísticamente significativas entre ellas.

3.3. Análisis de datos

Como análisis preliminares, y con el fin de comprobar si existían diferencias entre ambos grupos en las características sociodemográficas medidas, se aplicó la prueba chi cuadrado para las variables categóricas (estatus socioeconómico y tipo de convivencia) y el análisis de varianza de un factor para la edad.

Para valorar la fiabilidad, entendida como consistencia interna, se calcularon los coeficientes alpha de Cronbach.

Para comprobar si existían diferencias entre los grupos, se realizaron análisis de varianza de un factor (GET vs. GC), con todas las variables estudiadas como variables dependientes. Se calcularon también etas al cuadrado parciales (η^2_p) como índices del tamaño del efecto, lo que permitió medir la magnitud de un efecto independientemente del tamaño de la muestra ($\eta^2_p \geq 0,14$ se consideran tamaños del efecto elevados cuando se trata de análisis de varianza; puede verse Cohen, 1988; Rosnow y Rosenthal, 1996).

Se realizaron análisis de correlación, con el objetivo de observar cómo se relacionaban entre sí las variables analizadas.

Con el fin de estudiar el efecto que en el bienestar subjetivo tienen todas las variables en conjunto, se llevaron a cabo análisis jerárquicos de regresión múltiple para cada uno de los grupos (GET y GC), tomando como criterios los dos componentes del bienestar

subjetivo: el balance afectivo y la satisfacción vital. En el primer paso se incluyeron las variables más estructurales y generales, es decir los cinco grandes rasgos de personalidad, mientras que en el segundo paso se introdujeron las variables que recogen unidades más cercanas al comportamiento, como las estrategias de afrontamiento y la autoeficacia.

Por último, se formaron grupos extremos en las variables balance afectivo y satisfacción con la vida, con el objeto de estudiar las posibles diferencias entre los participantes con altas y bajas puntuaciones en cada uno de los dos componentes del bienestar subjetivo, tanto en el GET como en el GC, en todas las variables estudiadas. Finalmente se constituyeron dos grupos en función del nivel alto o bajo de bienestar subjetivo (a partir de las puntuaciones altas o bajas, respectivamente, en ambos componentes), analizando las posibles diferencias en las variables medidas para cada uno de los dos grupos de participantes.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis preliminares

Mediante estos análisis previos, comprobamos que no existían diferencias significativas entre los dos grupos en las variables sociodemográficas [edad: $F(1,195) = 1,05$; $p = 0,30$; tipo de convivencia: $\chi^2 = 0,30$, $g.l = 1$; $p = 0,48$; estatus socioeconómico: $\chi^2 = 3,10$, $g.l = 2$; $p = 0,21$), por lo que estas variables no fueron tomadas en cuenta en los análisis posteriores.

En la Tabla 4 pueden verse los coeficientes alpha de Cronbach de la totalidad de la muestra en las diferentes escalas utilizadas en el estudio.

Para poder valorar la aceptabilidad de los siguientes coeficientes y como norma general, los valores de los coeficientes alpha iguales o mayores a 0,70 se consideran aceptables por los expertos (George y Mallery, 2003; Nunnaly, 1978), como es nuestro caso en neuroticismo, extraversión, apertura, afabilidad, tesón, autoeficacia, frecuencia de afecto positivo y de afecto negativo, balance afectivo, intensidad emocional positiva y negativa, reevaluación cognitiva y supresión emocional.

Tabla 4. Coeficientes de fiabilidad alpha de Cronbach de las medidas evaluadas (n=196).

Neuroticismo	0,75
Extraversión	0,75
Apertura	0,70
Afabilidad	0,70
Tesón	0,82
Autoeficacia	0,84
Afrontamiento centrado problemas	0,42
Afrontamiento basado en los demás	0,59
Afrontamiento improductivo	0,52
Intensidad emocional positiva	0,70
Intensidad emocional negativa	0,71
Reevaluación cognitiva	0,76
Supresión emocional	0,75
Control emocional	0,57
Frecuencia afecto positivo	0,77
Frecuencia afecto negativo	0,84
Balance afectivo	0,70

Coeficientes iguales o mayores que 0,50 se consideran suficientes (Nunnaly, 1978), como es nuestro caso en afrontamiento basado en los demás, afrontamiento improductivo y control emocional. Sólo el afrontamiento centrado en los problemas mostró una fiabilidad por debajo de este nivel, aunque próximo al mismo (0,42).

Por último hay que indicar que los coeficientes mayores de 0,9 se consideran excelentes por los expertos (George y Mallery, 2003). Así como que fiabilidades muy altas (iguales o mayores de 0,95) no son necesariamente deseables, pues indican que los ítems pueden ser muy redundantes (Streiner, 2003), hecho que no ocurrió en ninguna de las escalas de este estudio.

4.2. Análisis de las diferencias entre los grupos

En la Tabla 5 pueden verse, en función de los grupos, los estadísticos descriptivos de todas las variables analizadas en este estudio, así como los resultados de los análisis de varianza realizados.

De acuerdo con los resultados obtenidos, encontramos que los participantes del GET mostraron puntuaciones significativamente más altas que los del GC en apertura, afabilidad, tesón, autoeficacia, frecuencia de afecto positivo, afrontamiento centrado en el problema, afrontamiento basado en los demás y balance afectivo.

De igual manera encontramos que los sujetos del GET, mostraron puntuaciones significativamente más bajas que los del GC en intensidad de emociones positivas y en extraversión.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos (Medias y Desviaciones típicas) y resultados de los análisis de varianza en función del grupo (Escuelas Taurinas vs. Control).

	GRUPO ESCUELAS TAURINAS (n = 95)	GRUPO CONTROL (n = 101)	F(1, 194)	η^2_p
	Media (Dt)	Media (Dt)		
Neuroticismo	1,58 (0,67)	1,52 (0,58)	0,41	0,00
Extraversión	2,68 (0,57)	2,83 (0,55)	3,86*	0,02
Apertura	2,53 (0,44)	2,01 (0,62)	45,78***	0,19
Afabilidad	2,68 (0,49)	2,24 (0,53)	35,26***	0,15
Tesón	2,92 (0,51)	2,28 (0,54)	71,49***	0,27
Autoeficacia	4,58 (0,73)	4,24 (0,85)	8,91**	0,44
Afr. centrado problema	3,20 (0,51)	2,92 (0,51)	14,60***	0,07
Afr. basado demás	2,31 (0,90)	1,70 (0,78)	26,55***	0,12
Afr. improductivo	1,56 (0,50)	1,66 (0,45)	2,12	0,01
Int. emociones positivas	3,55 (0,50)	3,87 (0,45)	22,13***	0,10
Int. emociones negativas	2,69 (0,64)	2,77 (0,64)	0,91	0,00
Reevaluación cognitiva	3,73 (1,08)	3,51 (0,97)	2,16	0,01
Supresión emocional	1,59 (0,65)	1,44 (0,59)	2,84	0,01
Control emocional	3,37 (1,24)	3,12 (1,08)	2,38	0,01
Balance afectivo	2,52 (1,33)	1,89 (1,15)	12,66***	0,06
Fr. afecto positivo	4,60 (0,72)	4,04 (0,74)	30,20***	0,13
Fr. afecto negativo	2,08 (0,98)	2,14 (0,77)	0,36	0,00
Satisfacción vital	3,16 (0,83)	3,09 (0,84)	0,36	0,00

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad

(2) *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

(3) η^2_p = eta cuadrado parcial para el cálculo del tamaño del efecto

4.3. Análisis conjunto de las variables que predicen el bienestar subjetivo

Como paso previo al estudio conjunto de las variables que predicen el bienestar subjetivo, procedimos a calcular las correlaciones entre ellas. Dado que hubo marcadas diferencias entre los grupos, se procedió al cálculo de estas correlaciones para cada grupo por

separado. Estas correlaciones quedan recogidas en la Tabla 6 para el GC y en la 7 para el GET.

Tal como podemos ver en el GC, la correlación entre balance afectivo y satisfacción vital, componentes del bienestar subjetivo, fue significativa ($r = 0,46$; $p < 0,01$), correlacionando ambos positivamente con tesón, autoeficacia, afrontamiento centrado en el problema, reevaluación cognitiva y extraversión (en el caso de la satisfacción vital, esta correlación fue marginal, $p = 0,06$). Ambas variables correlacionaron negativamente con neuroticismo, afrontamiento improductivo e intensidad de emociones negativas.

De los resultados obtenidos en los análisis en el GET, podemos observar cómo el balance afectivo también correlacionó significativamente con satisfacción vital ($r = 0,27$; $p < 0,01$), aunque con un nivel de asociación menor que en el caso del GC. Ambos componentes del bienestar subjetivo correlacionaban positivamente con afabilidad, autoeficacia y afrontamiento centrado en el problema; y negativamente con neuroticismo. Por su parte, el balance afectivo también correlacionó positivamente con extraversión y negativamente con afrontamiento improductivo e intensidad de emociones negativas.

Tabla 6. Correlaciones entre las distintas variables en el grupo Control.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Neuroticismo	1															
2. Extraversión	-0,17	1														
3. Apertura	-0,06	0,10	1													
4. Afabilidad	-0,31**	-0,07	0,16	1												
5. Tesón	-0,37**	0,09	-0,02	0,20*	1											
6. Autoeficacia	-0,38**	0,29**	0,18	-0,20*	0,26*	1										
7. Afr. centrado problemas	-0,37**	0,27	0,26**	0,15	0,40**	0,37**	1									
8. Afr. centrado demás	0,01	0,08	0,00	0,17	0,13	-0,13	0,10	1								
9. Afr. improductivo	0,52**	-0,10	-0,06	-0,09	-0,32**	-0,31**	-0,26**	0,23**	1							
10. Int. emociones positivas	0,02	0,22**	0,24*	0,06	0,02	0,09	0,14	0,10	0,15	1						
11. Int. emociones negativas	0,47**	-0,18	0,05	-0,11	-0,18	-0,26**	-0,23**	0,21*	0,45**	0,29**	1					
12. Reevaluación cognitiva	-0,30**	0,00	0,13	0,10	0,30**	0,30**	0,45**	0,08	-0,11	0,09	-0,08	1				
13. Supresión emocional	-0,00	-0,33	-0,19	-0,03	-0,02	-0,01	-0,10	-0,14	-0,17	-0,14	0,07	0,29**	1			
14. Control emocional	-0,23**	-0,12	-0,24*	0,01	0,13	0,05	0,07	0,00	0,00	-0,20*	-0,15	0,26**	0,42**	1		
15. Balance afectivo	-0,58**	0,45**	0,14	0,11	0,50**	0,57**	0,54**	-0,10	-0,47**	0,18 ^o	-0,40**	0,30**	-0,13	0,00	1	
16. Satisfacción vital	-0,36**	0,19 ^o	0,15	0,09	0,28**	0,42**	0,48**	0,14	-0,44**	-0,00	-0,21*	0,22*	-0,15	-0,10	0,46**	1

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad

(2) ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; ^o $p = 0,06$

Tabla 7. Correlaciones entre las distintas variables en el grupo Escuelas Taurinas.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Neuroticismo	1															
2. Extraversión	-0,33**	1														
3. Apertura	0,03	0,18	1													
4. Afabilidad	-0,47**	0,29**	0,28**	1												
5. Tesón	-0,48**	0,12	0,13	0,42**	1											
6. Autoeficacia	-0,38**	0,13	-0,02	0,13	0,34**	1										
7. Afr. centrado problemas	-0,17	0,03	0,07	0,15	0,38**	0,45**	1									
8. Afr. centrado demás	-0,01	0,10	0,02	0,19	0,06	-0,07	0,07	1								
9. Afr. improductivo	0,59**	-0,06	0,02	-0,19	-0,28**	-0,05	0,13	0,25*	1							
10. Int. emociones positivas	-0,12	0,35**	0,23*	0,17	0,19	0,08	0,17	0,08	0,04	1						
11. Int. emociones negativas	0,33**	-0,11	0,04	-0,03	-0,37**	-0,39**	-0,39**	0,11	0,20	0,13	1					
12. Reevaluación cognitiva	0,03	0,10	-0,06	0,02	-0,01	0,23*	0,17	-0,06	0,15	0,11	0,11	1				
13. Supresión emocional	0,17	-0,22*	-0,19	-0,25*	-0,12	0,19	0,15	-0,08	0,29**	-0,31**	-0,06	0,19	1			
14. Control emocional	-0,14	-0,02	-0,03	-0,03	0,08	0,19	0,17	0,17	0,04	-0,18	-0,10	0,08	0,36**	1		
15. Balance afectivo	-0,57**	0,22*	-0,09	0,26**	0,47**	0,58**	0,33**	-0,07	-0,36**	0,14	-0,39**	0,07	0,01	0,11	1	
16. Satisfacción vital	-0,31**	0,11	0,05	0,29**	0,17	0,25*	0,25*	0,17	-0,03	0,06	-0,07	0,04	0,07	0,13	0,27**	1

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad; (2) ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Se realizaron un total de 4 análisis jerárquicos de regresión múltiple, uno por cada variable criterio (balance afectivo y satisfacción vital) y en cada uno de los grupos por separado.

En todos ellos, en el primer paso se incluyeron las variables más generales de personalidad, como son los rasgos (neuroticismo, extraversión, apertura, afabilidad y/o tesón) que mantenían correlaciones significativas con la variable criterio en cada grupo; mientras que en el segundo paso, se consideraron como predictores las variables intermedias más cercanas a la conducta (autoeficacia, afrontamiento, intensidad de las emociones positivas y negativas, reevaluación cognitiva, supresión emocional y/o control emocional) que también correlacionaban significativamente en cada grupo con cada uno de los criterios considerados (balance afectivo y satisfacción vital).

4.3.1. Análisis para predecir el balance afectivo

En el GC, y siguiendo la estrategia mencionada, para el criterio de balance afectivo se introdujeron en el análisis de regresión jerárquica en el primer paso, los rasgos de neuroticismo, extraversión y tesón. Añadiendo en el segundo paso, la autoeficacia, el afrontamiento centrado en los problemas, el afrontamiento improductivo, la intensidad en emociones positivas, la intensidad de emociones negativas y la reevaluación cognitiva (véase Tabla 8).

Tabla 8. Resultados del análisis de regresión jerárquico para predecir el balance afectivo en el grupo Control.

Predictor	β	t	Modelo
Paso 1			$R^2 = 0,55; F(3,97) = 39,78^{**}$
Neuroticismo	-0,40	-5,36 ^{**}	
Extraversión	0,36	5,14 ^{**}	
Tesón	0,32	4,41 ^{**}	
Paso 2			$R^2 = 0,67; F(9,91) = 20,60^{**}$
Neuroticismo	-0,19	-2,41 [*]	
Extraversión	0,23	3,40 ^{**}	
Tesón	0,22	3,23 ^{**}	
Autoeficacia	0,23	3,29 ^{**}	
Afr. centrado problema	0,14	1,90 [°]	
Afr. improductivo	-0,13	-1,74 [°]	
Int. emociones positivas	0,13	2,01 [°]	
Int. emociones negativas	-0,11	-1,47	
Reevaluación cognitiva	0,00	0,12	

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad

(2) ^{*} $p < 0,05$ ^{**} $p < 0,01$ [°] $0,05 \leq p \leq 0,09$

Como puede apreciarse, los resultados muestran que los rasgos incluidos en el primer paso (neuroticismo, extraversión y tesón) mantuvieron coeficientes significativos también en el segundo paso.

Del mismo modo podemos observar que de las variables que correlacionaron significativamente con el balance afectivo, introducidas en el paso 2, solamente la autoeficacia presentó significación estadística. Si bien afrontamiento centrado en el

problema, afrontamiento improductivo e intensidad en emociones positivas, lo hicieron marginalmente.

Considerando el valor de la R^2 corregida (0,64) del modelo final, puede señalarse que las variables incluidas en el análisis explican el 64% del balance afectivo en el GC. Bajas puntuaciones en neuroticismo y una menor tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento improductivo, junto con altas puntuaciones en extraversión, tesón, autoeficacia, así como una mayor tendencia a experimentar emociones positivas intensas y a utilizar estrategias de afrontamiento centradas en el problema, favorecen un mayor bienestar emocional en este grupo.

A continuación, se procedió a realizar el mismo análisis de regresión jerárquica con las puntuaciones obtenidas por los alumnos de las Escuelas Taurinas (ver Tabla 9). Para ello se siguió el mismo procedimiento realizado para el GC.

Tras los resultados obtenidos, puede apreciarse que de los rasgos de personalidad introducidos en el primer paso (neuroticismo, extraversión, afabilidad y tesón), solamente neuroticismo y tesón fueron predictores significativos del balance afectivo. Si bien en el segundo paso sólo el neuroticismo fue un predictor marginalmente significativo del balance afectivo.

También podemos observar cómo en el segundo paso, donde se han introducido las variables intermedias que significativamente han

correlacionado con el balance afectivo (autoeficacia, afrontamiento centrado en los problemas, afrontamiento improductivo e intensidad de emociones negativas), tan sólo la autoeficacia, presentó significatividad estadística. Si bien el afrontamiento improductivo lo hizo marginalmente.

Tabla 9. Resultados del análisis de regresión jerárquico para predecir el balance afectivo en el grupo Escuelas Taurinas.

<i>Predictor</i>	β	<i>t</i>	Modelo
Paso 1			$R^2 = 0,38; F(4,90) = 14,06^{**}$
Neuroticismo	-0,47	-4,51**	
Extraversión	0,05	0,62	
Afabilidad	-0,09	-0,89	
Tesón	0,27	2,79**	
Paso 2			$R^2 = 0,53; F(8,86) = 12,18^{**}$
Neuroticismo	-0,21	-1,75°	
Extraversión	0,06	0,80	
Afabilidad	-0,00	-0,09	
Tesón	0,13	1,37	
Autoeficacia	0,39	4,27**	
Afr. centrado problema	0,07	0,77	
Afr.improductivo	-0,18	-1,82°	
Int. emociones negativas	-0,05	-0,58	

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad
 (2) * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ ° $0,05 \leq p \leq 0,09$

Considerando el valor de la R^2 corregida (0,49) del modelo final, puede señalarse que las variables incluidas en el análisis

explican el 49% del balance afectivo en el GET. Lo que implica que bajas puntuaciones en neuroticismo y una menor tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento improductivo, junto con altas puntuaciones en autoeficacia, favorecen un mayor bienestar emocional en este grupo.

4.3.2. Análisis para predecir la satisfacción vital

En el GC, y siguiendo la misma estrategia, se introdujeron en el primer paso del análisis de regresión jerárquica (ver Tabla 10) para el criterio de satisfacción con la vida, los rasgos de neuroticismo, extraversión y tesón. Añadiendo en el segundo paso, la autoeficacia, el afrontamiento centrado en el problema, el afrontamiento improductivo, la intensidad en emociones negativas y la reevaluación cognitiva (ver correlaciones significativas en la Tabla 6).

Los resultados muestran que de los rasgos incluidos, sólo el neuroticismo resultó significativo en el primer paso, dejando de serlo en el paso segundo.

Del mismo modo podemos observar que de las variables que correlacionaron con la satisfacción vital, introducidas en el paso dos, resultaron estadísticamente significativas la autoeficacia, el afrontamiento centrado en el problema y el afrontamiento improductivo.

Considerando el valor de la R^2 corregida (0,32) del modelo final, puede señalarse que las variables incluidas en el análisis explican el 32% del criterio en el GC, indicando que altas puntuaciones en autoeficacia y en el uso de estrategias centradas en el problema, y bajas en afrontamiento improductivo se asocian con mayor satisfacción vital.

Tabla 10. Resultados del análisis de regresión jerárquico para predecir la satisfacción vital en el grupo Control.

Predictor	β	t	Modelo
Paso 1			$R^2 = 0,17; F(3,96)$ $= 6,63^{**}$
Neuroticismo	-0,28	-2,76 ^{**}	
Extraversión	0,13	1,35	
Tesón	0,17	1,65	
Paso 2			$R^2 = 0,37; F(8,91)$ $= 6,78^{**}$
Neuroticismo	-0,05	-0,47	
Extraversión	0,02	0,18	
Tesón	0,00	0,01	
Autoeficacia	0,21	2,18 [*]	
Afr. centrado problema	0,33	3,13 ^{**}	
Afr. improductivo	-0,30	-2,83 ^{**}	
Int. emociones negativas	0,09	0,85	
Reevaluación cognitiva	-0,04	-0,41	

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad
(2) * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

A continuación, se procedió a realizar el mismo análisis de regresión jerárquica con las puntuaciones obtenidas por los alumnos de las Escuelas Taurinas (ver Tabla 11).

Tras los resultados obtenidos puede apreciarse que de los rasgos de personalidad introducidos en el primer paso (neuroticismo y afabilidad), solamente el neuroticismo fue de nuevo un predictor significativo de la satisfacción vital, aunque en el paso 2 perdió su significación.

En este segundo paso, en el que se añaden las variables intermedias que han correlacionado significativamente con la satisfacción vital (autoeficacia y afrontamiento centrado en los problemas), ningún predictor resultó significativo.

Tabla 11. Resultados del análisis de regresión jerárquico para predecir la satisfacción vital en el grupo Escuelas Taurinas.

<i>Predictor</i>	β	<i>t</i>	Modelo
Paso 1			$R^2 = 0,12; F(2,90)$ $= 6,28^{**}$
Neuroticismo	-0,23	-2,02*	
Afabilidad	0,18	1,64	
Paso 2			$R^2 = 0,16; F(4,88)$ $= 4,22^{**}$
Neuroticismo	-0,17	-1,38	
Afabilidad	0,17	1,56	
Autoeficacia	0,09	0,71	
Afr. centrado problema	0,15	1,39	

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; (2) * $p < 0,05$

Por tanto, considerando el valor de la R^2 corregida (0,12) del modelo final, puede señalarse que las variables incluidas en el análisis explican el 12% de la satisfacción vital en el GET, aunque ningún predictor alcanzó la significación estadística.

En la Cuadro 2 se presenta un resumen de los resultados obtenidos en los análisis dirigidos a la predicción del bienestar subjetivo a partir de sus dos componentes: emocional, medido a través del balance afectivo, y cognitivo, medido con la satisfacción vital, y en las dos muestras consideradas (GC y GET).

Cuadro 2. Resumen de resultados significativos o marginalmente significativos del modelo final de los análisis de regresión jerárquica para predecir los componentes del bienestar subjetivo.

Bienestar subjetivo					
<i>Muestra</i>	<i>Criterio</i>	Balance afectivo		Satisfacción vital	
		Control	Escuelas Taurinas	Control	Escuelas Taurinas
<i>Predictor</i>					
Neuroticismo		* (-)	° (-)		
Extraversión		**			
Tesón		**			
Autoeficacia		**	**	*	
Afr. problema		°		**	
Afr. demás					
Afr.improductivo		° (-)	° (-)	**	
Int. Emociones Positivas		°			
% varianza explicada		67	53	37	16

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad

(2) * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ ° significaciones marginales

(3) cuando no se indica signo, la asociación con el criterio es positiva; si se indica (-) la asociación con el criterio es negativa.

4.4. Análisis de las diferencias entre grupos extremos en bienestar subjetivo

Con el objetivo de analizar las variables que maximizan o minimizan el bienestar subjetivo, procedimos a formar grupos extremos a partir de las puntuaciones en balance afectivo, satisfacción vital, y en

ambas (consideradas de forma conjunta) tanto en el GET, como en el GC.

Para balance afectivo, el criterio para formar los citados grupos extremos, ha sido tomar el 25% de las puntuaciones más altas y el 25% de las puntuaciones más bajas en dicha variable.

Inicialmente se llevó a cabo un análisis de varianza de dos factores, grupo (GET vs. GC) y nivel de balance afectivo (Alto vs. Bajo), pero al no obtenerse ningún efecto de interacción entre ambas variables se informa de los resultados obtenidos para los niveles de balance afectivo en cada grupo por separado.

En la Tabla 12 podemos observar los estadísticos descriptivos y los resultados del análisis de varianza realizado con las puntuaciones de los sujetos pertenecientes al GC.

Se comprobó que había diferencias significativas en función de la variable balance afectivo, que fue la que nos sirvió de referencia para formar los grupos, asegurándonos de esta manera que la formación de los grupos extremos estuvo bien realizada (bajos en balance afectivo $M = 0,48$; $Dt = 0,68$; altos en balance afectivo $M = 3,35$; $Dt = 0,60$; [$F(1,50) = 254,04$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,84$].

Los datos obtenidos para el GC, mostraron que los altos en balance afectivo, presentaron significativamente más extraversión, tesón, autoeficacia, afrontamiento centrado en el problema, reevaluación cognitiva y satisfacción vital; y menos neuroticismo,

afrontamiento improductivo e intensidad en emociones negativas que los bajos en balance afectivo.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos (Medias y Desviaciones típicas) y resultados del análisis de varianza en función de los grupos (altos vs. bajos) en balance afectivo en el grupo Control.

	Bajos Balance afectivo (<i>n</i> = 25)	Altos Balance afectivo (<i>n</i> = 26)	<i>F</i> (1,50)	η^2_p
	<i>Media (Dt)</i>	<i>Media (Dt)</i>		
Neuroticismo	1,89 (0,51)	0,98 (0,45)	45,22***	0,48
Extraversión	2,55 (0,44)	3,20 (0,50)	24,03***	0,33
Apertura	2,00 (0,55)	2,17 (0,71)	0,84	0,02
Afabilidad	2,28 (0,52)	2,36 (0,53)	0,32	0,00
Tesón	1,94 (0,51)	2,71 (0,36)	38,53***	0,44
Autoeficacia	3,70 (0,72)	4,90 (0,66)	37,87***	0,44
Afr.centrado problema	2,56 (0,41)	3,24 (0,42)	33,58***	0,41
Afr.basado demás	1,82 (0,79)	1,63 (0,63)	0,86	0,02
Afr.improductivo	1,95 (0,51)	1,40 (0,40)	18,39***	0,27
Int.emociones positivas	3,80 (0,64)	3,99 (0,36)	1,78	0,03
Int.emociones negativas	3,14 (0,82)	2,43 (0,50)	14,05***	0,22
Reevaluación cognitiva	3,04 (0,82)	3,88 (0,87)	12,71**	0,21
Supresión emocional	1,42 (0,61)	1,29 (0,57)	0,61	0,01
Control emocional	3,14 (1,02)	3,13 (1,04)	0,00	0,00
Satisfacción vital	2,58 (0,88)	3,54 (0,65)	19,31***	0,29

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad

(2) *** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$

(3) η^2_p = eta cuadrado parcial para el cálculo del tamaño del efecto

En la Tabla 13 se incluyen los datos descriptivos del análisis de varianza de niveles extremos de balance afectivo en los sujetos pertenecientes al GET.

Al igual que en el GC, existían diferencias significativas en la variable balance afectivo, por lo que la formación de los grupos extremos estuvo bien realizada (bajos en balance afectivo $M = 0,95$;

$Dt = 0,65$; altos en balance afectivo $M = 4,26$; $Dt = 0,66$; [$F(1,47) = 306,02$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,87$].

Tabla 13. Estadísticos descriptivos (Medias y Desviaciones típicas) y resultados del análisis de varianza en función de los grupos (altos vs. bajos) en balance afectivo en el grupo Escuelas Taurinas.

	Bajos Balance afectivo ($n = 25$) <i>Media (Dt)</i>	Altos Balance afectivo ($n = 23$) <i>Media (Dt)</i>	$F(1,47)$	η^2_p
Neuroticismo	2,09 (0,71)	1,02 (0,43)	38,92***	0,46
Extraversión	2,49 (0,54)	2,98 (0,48)	11,07**	0,19
Apertura	2,57 (0,41)	2,51 (0,46)	0,25	0,00
Afabilidad	2,52 (0,43)	2,92 (0,51)	8,59**	0,16
Tesón	2,65 (0,43)	3,21 (0,57)	14,23***	0,24
Autoeficacia	4,14 (0,60)	5,25 (0,41)	55,34***	0,55
Afr.centrado problema	3,08 (0,66)	3,46 (0,40)	5,69*	0,11
Afr.basado demás	2,48 (1,00)	2,22 (0,95)	0,87	0,02
Afr.improductivo	1,88 (0,49)	1,38 (0,44)	13,86**	0,23
Int. emociones positivas	3,35 (0,60)	3,61 (0,52)	2,55	0,05
Int. emociones negativas	2,96 (0,56)	2,37 (0,75)	9,27**	0,17
Reevaluación cognitiva	3,73 (0,80)	3,83 (1,42)	0,09	0,00
Supresión emocional	1,73 (0,53)	1,59 (0,75)	0,55	0,01
Control emocional	3,43 (1,19)	3,68 (1,30)	0,48	0,01
Satisfacción vital	2,92 (0,83)	3,57 (0,79)	7,54**	0,14

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad

(2) *** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

(3) η^2_p = eta cuadrado parcial para el cálculo del tamaño del efecto

Podemos observar que para los sujetos del GET, los resultados mostraron que los altos en balance afectivo, presentaron significativamente más extraversión, afabilidad, tesón, autoeficacia, afrontamiento centrado en el problema y satisfacción vital; y menos neuroticismo, afrontamiento improductivo e intensidad de emociones negativas que los bajos en balance afectivo.

Para la formación de los grupos extremos en satisfacción vital, puesto que la puntuación se distribuye de 1 a 4, se tomaron como bajos, los que tenían puntuaciones entre 1 y 2, y como altos, los que puntuaban el ítem con un 4.

Inicialmente se llevó a cabo un análisis de varianza de dos factores [grupo (GET vs. GC) y nivel de satisfacción vital (Alto vs. Bajo)], encontrándose sólo efecto de interacción significativo entre ambos factores en el afrontamiento improductivo. Por ello, se informan de los resultados obtenidos para cada grupo por separado, comentando después la interacción mencionada.

En la Tabla 14 podemos observar los estadísticos descriptivos y los resultados del análisis de varianza realizado con las puntuaciones de los sujetos pertenecientes al GC.

Se comprobó que había diferencias significativas en la variable satisfacción vital, que fue la que nos sirvió de referencia para formar los grupos, asegurándonos de esta manera que la formación de los grupos extremos estuvo bien realizada (bajos en satisfacción vital $M = 1,76$; $Dt = 0,44$; altos en satisfacción vital $M = 4,00$; $Dt = 0,00$; [$F(1,54) = 931,92$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,95$]).

Los datos obtenidos para el GC, mostraron que los altos en satisfacción vital, presentaron puntuaciones significativamente más altas en extraversión, tesón, autoeficacia, afrontamiento centrado en el problema, reevaluación cognitiva y balance afectivo; y más bajas

en neuroticismo, afrontamiento improductivo e intensidad en emociones negativas (en este caso, de forma marginalmente significativa) que los bajos en satisfacción vital.

Tabla 14. Estadísticos descriptivos (Medias y Desviaciones típicas) y resultados del análisis de varianza en función de los grupos (altos vs. bajos) en satisfacción vital en el grupo Control.

	Bajos Satisfacción vital (<i>n</i> = 21) <i>Media (Dt)</i>	Altos Satisfacción vital (<i>n</i> = 35) <i>Media (Dt)</i>	<i>F</i> (1,55)	η^2_p
Neuroticismo	1,73 (0,43)	1,21 (0,54)	14,14***	0,21
Extraversión	2,71 (0,40)	3,00 (0,57)	4,12*	0,07
Apertura	1,77 (0,48)	2,06 (0,67)	2,92	0,05
Afabilidad	2,14 (0,52)	2,31 (0,68)	0,98	0,02
Tesón	2,08 (0,61)	2,46 (0,55)	6,01*	0,10
Autoeficacia	3,71 (0,83)	4,66 (0,83)	17,11***	0,24
Afr.centrado problema	2,52 (0,41)	3,18 (0,50)	25,34***	0,32
Afr.basado demás	1,63 (0,63)	1,89 (0,91)	1,35	0,02
Afr.improductivo	1,92 (0,47)	1,44 (0,39)	17,03***	0,24
Int.emociones positivas	3,87 (0,65)	3,88 (0,35)	0,02	0,00
Int.emociones negativas	2,92 (0,78)	2,60 (0,53)	3,48°	0,06
Reevaluación cognitiva	3,36 (0,69)	3,89 (1,02)	4,52*	0,08
Supresión emocional	1,53 (0,46)	1,32 (0,56)	2,16	0,04
Control emocional	3,46 (0,88)	3,08 (1,05)	1,94	0,04
Balance afectivo	1,10 (1,29)	2,47 (1,06)	18,70***	0,26

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad

(2) *** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$; ° $p = 0,07$

(3) η^2_p = eta cuadrado parcial para el cálculo del tamaño del efecto

En la Tabla 15 se incluyen los datos descriptivos del análisis de varianza de grupos extremos en los sujetos pertenecientes al GET.

Al igual que en el GC, existían diferencias significativas en la variable satisfacción vital, por lo que la formación de los grupos extremos estuvo bien realizada (bajos en satisfacción vital $M = 1,67$;

$Dt = 0,49$; altos en satisfacción vital $M = 4,00$; $Dt = 0,00$; [$F(1,48) = 823,00$; $p < 0,001$; $\eta^2_p = 0,95$]).

Podemos observar que para los sujetos del GET, los resultados mostraron que los altos en satisfacción vital, presentaron puntuaciones significativamente más elevadas en afabilidad, autoeficacia, afrontamiento centrado en el problema y balance afectivo; y menores en neuroticismo que los bajos en satisfacción vital.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos (Medias y Desviaciones típicas) y resultados del análisis de varianza en función de los grupos (altos vs. bajos) en satisfacción vital en el grupo Escuelas Taurinas.

	Bajos Satisfacción vital (<i>n</i> = 15) <i>Media (Dt)</i>	Altos Satisfacción vital (<i>n</i> = 35) <i>Media (Dt)</i>	<i>F</i> (1,49)	η^2_p
Neuroticismo	1,92 (0,82)	1,33 (0,66)	7,43**	0,12
Extraversión	2,71 (0,49)	2,81 (0,51)	0,35	0,01
Apertura	2,43 (0,38)	2,50 (0,45)	0,25	0,01
Afabilidad	2,48 (0,41)	2,90 (0,51)	7,83**	0,14
Tesón	2,74 (0,60)	3,01 (0,62)	2,02	0,04
Autoeficacia	4,29 (0,80)	4,85 (0,75)	5,66*	0,11
Afr.centrado problema	2,97 (0,47)	3,33 (0,48)	5,95*	0,11
Afr.basado demás	1,93 (0,88)	2,39 (0,88)	2,80	0,06
Afr.improductivo	1,62 (0,42)	1,55 (0,54)	0,24	0,01
Int.emociones positivas	3,49 (0,46)	3,57 (0,56)	0,25	0,01
Int.emociones negativas	2,72 (0,60)	2,59 (0,76)	0,35	0,01
Reevaluación cognitiva	3,73 (0,85)	3,78 (1,37)	0,02	0,00
Supresión emocional	1,50 (0,61)	1,63 (0,73)	0,37	0,01
Control emocional	3,16 (1,42)	3,48 (1,41)	0,55	0,01
Balance afectivo	2,01 (1,51)	3,13 (1,38)	6,54*	0,12

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad

(2) *** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$ ° $p = 0,07$

(3) η^2_p = eta cuadrado parcial para el cálculo del tamaño del efecto

Como se indicó previamente, se encontró una interacción significativa grupo x nivel de satisfacción vital [$F(1,105) = 4,39$; $p < 0,04$; $\eta^2_p = 0,04$] para el afrontamiento improductivo representada en la Figura 8. Mientras los alumnos de las Escuelas Taurinas no cambian el uso que hacen del afrontamiento improductivo según tengan alta o baja satisfacción, en el caso de los Controles, el uso de

este estilo de afrontamiento es significativamente mayor cuando la satisfacción vital es baja [$F(1,55) = 17,03; p < 0,001; \eta^2_p = 0,24$].

Además, entre los alumnos con baja satisfacción vital, los Controles tienden a utilizar más este afrontamiento que los alumnos de Escuelas Taurinas [$F(1,35) = 3,69; p < 0,06; \eta^2_p = 0,10$].

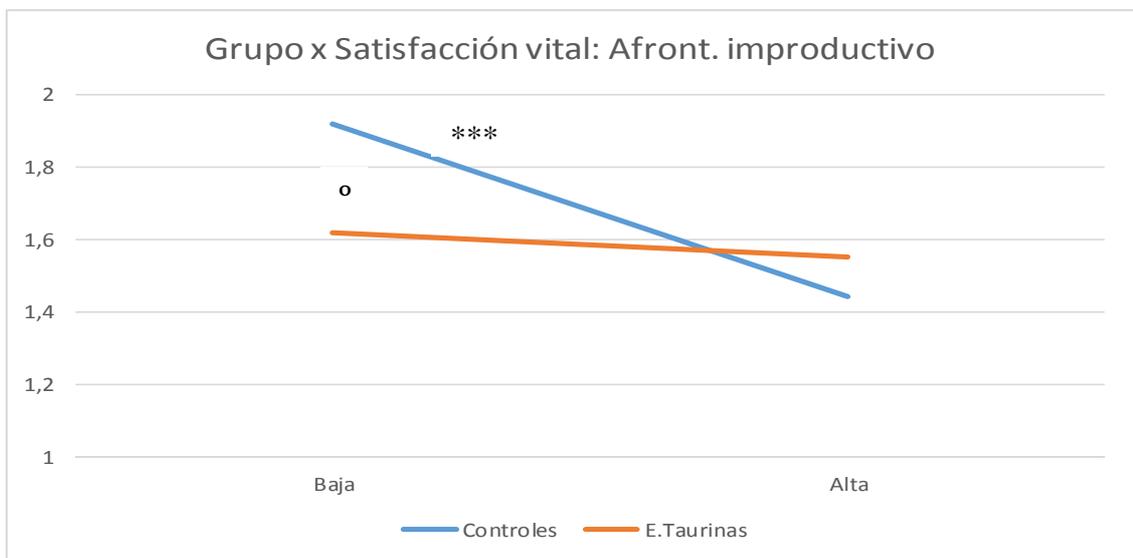


Figura 8. Interacción Grupo x Satisfacción vital para el afrontamiento improductivo.

o $p = 0,06$ *** $p < 0,001$

Para analizar el bienestar subjetivo teniendo en cuenta sus dos componentes conjuntamente, se formaron dos grupos, uno con puntuaciones por encima de la mediana en balance afectivo ($Mdn = 2,05$) y en satisfacción vital ($Mdn = 3$), y otro con puntuaciones por debajo de la mediana en ambos componentes.

Inicialmente se llevó a cabo un análisis de varianza de dos factores [grupo (Controles y Escuelas Taurinas) y nivel de bienestar

subjetivo (Alto y Bajo)], encontrándose sólo efectos de interacción significativos entre ambos factores en extraversión y en afrontamiento centrado en el problema. Por ello, se informan de los resultados obtenidos para cada grupo por separado, comentando después las interacciones significativas encontradas.

En el GC (ver Tabla 16), los altos en bienestar subjetivo presentaron significativamente más extraversión, tesón, autoeficacia, afrontamiento centrado en el problema y reevaluación cognitiva; y puntuaron más bajo en neuroticismo, afrontamiento improductivo e intensidad en emociones negativas que los bajos en bienestar subjetivo.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos (Medias y Desviaciones típicas) y resultados del análisis de varianza en función de los grupos (altos vs. bajos) en bienestar subjetivo en el grupo Control.

	Bajos Bienestar subjetivo (<i>n</i> = 16) <i>Media (Dt)</i>	Altos Bienestar subjetivo (<i>n</i> = 19) <i>Media (Dt)</i>	<i>F</i> (1,34)	η^2_p
Neuroticismo	1,81 (0,43)	0,94 (0,45)	34,38***	0,51
Extraversión	2,60 (0,33)	3,16 (0,54)	12,94***	0,28
Apertura	1,79 (0,53)	2,14 (0,77)	2,38	0,07
Afabilidad	2,10 (0,50)	2,39 (0,74)	1,73	0,05
Tesón	1,90 (0,57)	2,72 (0,37)	26,46***	0,45
Autoeficacia	3,58 (0,83)	5,04 (0,73)	30,82***	0,48
Afr.centrado problema	2,41 (0,35)	3,32 (0,41)	47,32***	0,59
Afr.basado demás	1,56 (0,68)	1,67 (0,85)	0,17	0,01
Afr.improductivo	1,95 (0,49)	1,37 (0,44)	13,51***	0,29
Int.emociones positivas	3,74 (0,68)	3,92 (0,40)	0,98	0,03
Int.emociones negativas	2,98 (0,88)	2,40 (0,52)	5,80*	0,15
Reevaluación cognitiva	3,30 (0,67)	4,09 (0,92)	8,14**	0,20
Supresión emocional	1,56 (0,48)	1,29 (0,57)	2,33	0,07
Control emocional	3,33 (0,88)	3,16 (0,98)	0,29	0,01

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad

(2) *** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

(3) η^2_p = eta cuadrado parcial para el cálculo del tamaño del efecto

En el GET (ver Tabla 17), los altos en bienestar subjetivo puntuaron significativamente más alto en afabilidad, tesón, autoeficacia, y afrontamiento centrado en el problema; y menos en neuroticismo que los bajos en bienestar subjetivo.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos (Medias y Desviaciones típicas) y resultados del análisis de varianza en función de los grupos (altos vs. bajos) en bienestar subjetivo en el grupo Escuelas Taurinas.

	Bajos	Altos	<i>F</i> (1,36)	η^2_p
	Bienestar subjetivo (<i>n</i> = 10)	Bienestar subjetivo (<i>n</i> = 27)		
	<i>Media (Dt)</i>	<i>Media (Dt)</i>		
Neuroticismo	2,19 (0,82)	1,19 (0,62)	16,27***	0,32
Extraversión	2,89 (0,41)	2,86 (0,45)	0,03	0,00
Apertura	2,46 (0,45)	2,47 (0,46)	0,01	0,00
Afabilidad	2,44 (0,40)	2,90 (0,51)	6,51*	0,16
Tesón	2,49 (0,56)	3,06 (0,65)	6,03*	0,15
Autoeficacia	4,09 (0,47)	5,00 (0,63)	17,23***	0,33
Afr.centrado problema	2,90 (0,49)	3,33 (0,48)	5,66*	0,14
Afr.basado demás	1,93 (0,92)	2,32 (0,93)	1,29	0,04
Afr.improductivo	1,70 (0,50)	1,46 (0,52)	1,63	0,05
Int.emociones positivas	3,50 (0,52)	3,64 (0,54)	0,48	0,01
Int.emociones negativas	2,91 (0,62)	2,53 (0,80)	1,84	0,05
Reevaluación cognitiva	3,83 (0,97)	3,80 (1,48)	0,01	0,00
Supresión emocional	1,45 (0,64)	1,60 (0,76)	0,29	0,01
Control emocional	2,97 (1,51)	3,57 (1,39)	1,31	0,04

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad

(2) *** $p < 0,001$ * $p < 0,05$

(3) η^2_p = eta cuadrado parcial para el cálculo del tamaño del efecto

Como se indicó previamente, se encontraron dos interacciones significativas grupo x bienestar subjetivo para extraversión [F (1,71) = 6,81; $p < 0,01$; $\eta^2_p = 0,09$] y para afrontamiento centrado en el problema [F (1,71) = 4,68; $p < 0,03$; $\eta^2_p = 0,06$].

Los alumnos de Escuelas Taurinas tienen la misma puntuación en extraversión (ver Figura 9), con independencia del bienestar subjetivo que informan, mientras que entre los del GC, los alumnos

con alto bienestar puntúan significativamente más alto que los de Escuelas Taurinas en extraversión [$F(1,45) = 4,18; p < 0,05; \eta^2_p = 0,09$], y más que ellos mismos cuando tienen bajo bienestar [$F(1,34) = 12,94; p < 0,001; \eta^2_p = 0,28$]. Entre los alumnos con bajo bienestar, los del grupo Control tienden a puntuar más alto que los de Escuelas Taurinas [$F(1,25) = 3,88; p < 0,06; \eta^2_p = 0,14$] en este rasgo de personalidad.

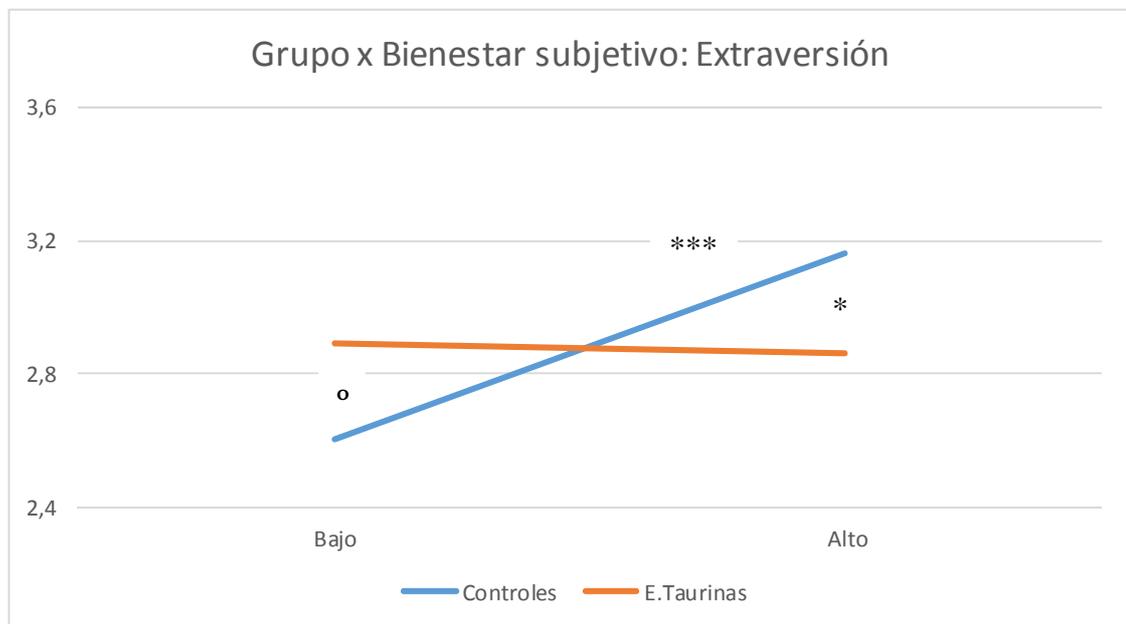


Figura 9. Interacción Grupo x Bienestar subjetivo para extraversión.
 ° $p = 0,06$ * $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

En cuanto a la segunda interacción significativa (ver Figura 10), los sujetos con alto bienestar subjetivo, ya sean del GC [$F(1,34) = 47,32; p < 0,001; \eta^2_p = 0,59$] como del GET [$F(1,36) = 5,66; p < 0,02; \eta^2_p = 0,14$], hacen más uso de este tipo de afrontamiento que los sujetos que informan bajo bienestar. A su vez, entre los sujetos con bajo bienestar, son los de Escuelas Taurinas los que hacen un uso

significativamente mayor de este tipo de afrontamiento de carácter adaptativo que los Controles [$F(1,25) = 8,65; p < 0,01; \eta^2_p = 0,27$].

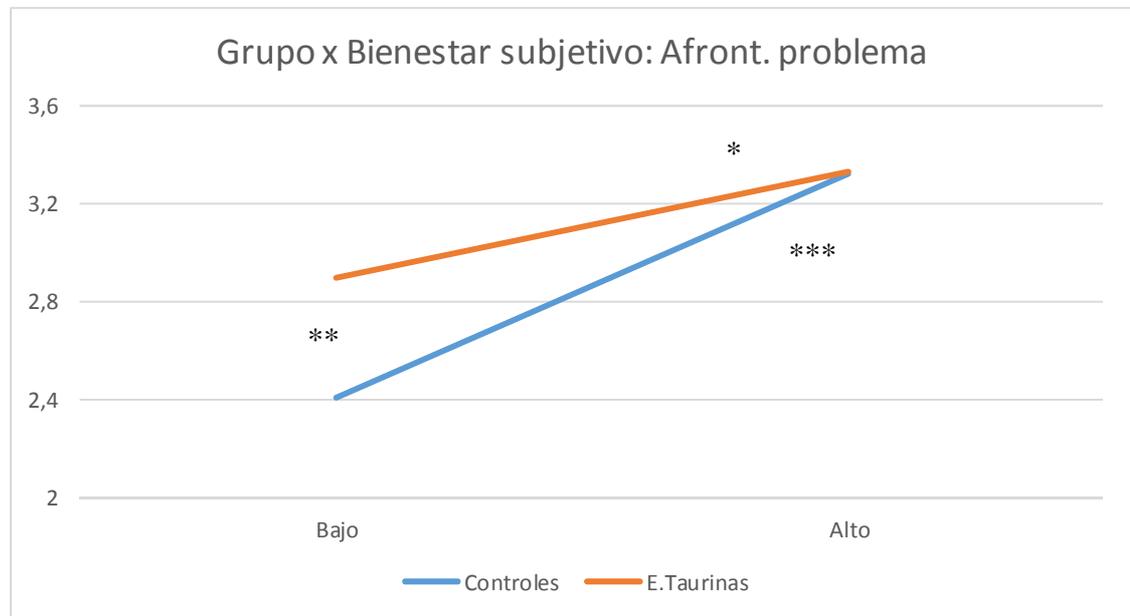


Figura 10. Interacción Grupo x Bienestar subjetivo para afrontamiento centrado en el problema.
* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

En el Cuadro 3 se recoge un resumen de los resultados encontrados en función de los grupos extremos en bienestar subjetivo y en cada uno de sus dos componentes (balance afectivo y satisfacción vital).

Cuadro 3. Resumen de resultados significativos o marginalmente significativos de las diferencias entre grupos extremos en balance afectivo, satisfacción vital y bienestar subjetivo en el grupo Control y en el grupo de Escuelas Taurinas.

	Balance afectivo		Satisfacción vital		Bienestar subjetivo	
	Control	Escuelas Taurinas	Control	Escuelas Taurinas	Control	Escuelas Taurinas
Neuroticismo	*** (-)	*** (-)	*** (-)	** (-)	*** (-)	*** (-)
Extraversión	***	**	*		***	
Apertura						
Afabilidad		**		**		*
Tesón	***	***	*		***	*
Autoeficacia	***	***	***	*	***	***
Afr. problema	***	*	***	*	***	*
Afr. basado demás						
Afr. improductivo	*** (-)	** (-)	*** (-)		***(-)	
Int. Emociones Posit.						
Int.Emociones Negat.	*** (-)	** (-)	° (-)		*(-)	
Reevaluación Cognit.	**		*		**	
Supresión Emocional						
Control Emocional						
Satisfacción vital	***	**				
Balance afectivo			***	*		

Notas: (1) Afr. = Afrontamiento; Int. = Intensidad

(2) * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ ° significaciones marginales

(3) cuando no se indica signo, los altos tienen mayor puntuación que los bajos; si se indica (-) los bajos tienen una puntuación mayor que los altos.

5. DISCUSIÓN

Uno de los objetivos de la presente disertación ha sido describir y estudiar las posibles diferencias en características psicológicas (rasgos de personalidad, recursos psicológicos, intensidad emocional, regulación emocional y bienestar subjetivo) entre adolescentes en formación en escuelas taurinas y aquellos de un grupo control que sólo estudiaban la enseñanza reglada. Por otra parte, también se pretendía analizar, en ambos grupos, la capacidad que rasgos, recursos, e intensidad y regulación emocionales, tomados conjuntamente, tenían para predecir los diferentes componentes del bienestar subjetivo (balance afectivo y satisfacción vital). Por último, también pretendíamos estudiar posibles diferencias en rasgos, recursos, e intensidad y regulación emocionales, en ambos grupos, en función de si los adolescentes mostraban alto o bajo bienestar subjetivo.

A continuación pasamos a discutir sobre los resultados obtenidos en relación a las hipótesis planteadas, así como a exponer las implicaciones prácticas y limitaciones a superar en futuras investigaciones.

5.1. Diferencias entre los grupos

De acuerdo con las evidencias presentadas, esperábamos que los alumnos del GET, en relación con los alumnos del GC, informaran

de mayor puntuación en extraversión, afabilidad, tesón y apertura a la experiencia, así como menor puntuación en neuroticismo.

Los resultados obtenidos nos han permitido confirmar parcialmente la hipótesis planteada, ya que si bien los alumnos del GET informaron de puntuaciones más altas en afabilidad, tesón y apertura a la experiencia, sin embargo puntuaron menos en extraversión que los alumnos del GC. Respecto al neuroticismo, ambos grupos mostraron bajas puntuaciones, no mostrándose diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Nuestros resultados muestran por primera vez, que la formación en tauromaquia, al igual que otros estudios han mostrado en relación con la práctica deportiva (Weinberg y Gould, 2010), se asocia con mayores puntuaciones en tesón, afabilidad y apertura. Aunque la práctica deportiva también se asocia con mayor extraversión, y así lo esperábamos, el GET presentó una puntuación media en extraversión significativamente menor que la del GC. Esta menor puntuación en extraversión podría deberse, a que la práctica de la tauromaquia implica un gran riesgo físico vital en cada actuación, así como la obligación de triunfar en cada tarde por las escasas oportunidades que a los alumnos se les ofrecen, reflejándose en mayor retraimiento y reserva, que aquellos otros adolescentes que no practican esta disciplina.

De acuerdo con las características que recogen los rasgos, nuestros resultados implican que los adolescentes del GET, respecto a los del GC, tienen una mayor tendencia a ser generosos, confiados, serviciales, indulgentes y sinceros (por las altas puntuaciones en afabilidad), así como a ser más reservados, retraídos y tranquilos (por las menores puntuaciones en extraversión). Por otra parte, también son más organizados, trabajadores, escrupulosos y perseverantes (por las altas puntuaciones en tesón), así como curiosos y creativos (por las altas puntuaciones en apertura). En su conjunto, el perfil presentado por los alumnos del GET resulta bastante adaptativo, pues los rasgos en los que presentan puntuaciones más elevadas son los que se asocian, no sólo con una mejor salud mental, sino también física (ver Pérez-García, 2011 para una revisión).

Respecto a los recursos psicológicos, esperábamos que los alumnos del GET, respecto a los del GC, puntuaran más en las estrategias de afrontamiento dirigidas a la solución de problemas y en relación a los demás, así como en autoeficacia, y que puntuaran menos en afrontamiento improductivo.

Los resultados confirman la hipótesis planteada excepto para el afrontamiento improductivo en el que no se encontraron diferencias entre los grupos, y ponen de relieve por primera vez, que los adolescentes del GET, en relación a los del GC, emplean más las

estrategias dirigidas a la solución de problemas, que en estudios previos han mostrado ser las más efectivas para la práctica del deporte (García-Secades et al., 2015). De la misma manera, también emplean más las estrategias basadas en el apoyo social, que han sido señaladas como estrategias adaptativas en esta etapa de la adolescencia (Skinner et al., 2013).

Por otra parte, nuestros datos ponen de manifiesto por primera vez, que los adolescentes del GET, en relación a los del GC, informan sentirse más autoeficaces, lo que en estudios anteriores se ha asociado a un mejor rendimiento, no sólo deportivo (Feltz et al., 2008), sino también académico (Putwain et al., 2013), además de prevenir el desarrollo de conductas nocivas para la salud (Palacios, 2010). Adicionalmente, la percepción de autoeficacia también se asocia con la toma de un cierto nivel de riesgo (Llewellyn et al., 2008), lo que sería necesario para la práctica de la tauromaquia.

Los alumnos del GET, a pesar de poseer una cierta técnica y dominio de la situación consecuencia de su formación, tienen en muchas ocasiones que improvisar debido a la imprevisible conducta del animal. Por ello, parece coherente que empleen en mayor medida el afrontamiento centrado en la solución de problemas. Igualmente es posible que, debido al entorno donde se forman, entrenan y conviven, así como la presión social a la que se ven expuestos por los movimientos "antitaurinos", empleen en mayor medida la búsqueda

de apoyo social como estrategia de afrontamiento, así como que se sientan más autoeficaces, no desistiendo a pesar de todo, en el intento de seguir con esta formación y con llegar a ser toreros profesionales.

Por otra parte, respecto a la regulación emocional, esperábamos que los alumnos del GET puntuarían más que los alumnos del GC. En ambos grupos, se observa un alto nivel de regulación emocional, sin embargo no se cumple la hipótesis planteada, ya que no encontramos diferencias entre ellos. Estos resultados parecen sugerir la importancia que tiene la regulación emocional en los adolescentes, independientemente de si están formándose en escuelas taurinas o no. Distintos estudios han mostrado la relevancia de la regulación emocional tanto para la competencia social (Spinrad et. al., 2006), como el éxito escolar (Ivcevic y Bracket, 2014), la tolerancia a la frustración (Lewis et al., 2006), la evitación del agente estresante favoreciendo la focalización en los aspectos positivos de la situación (Compas, 1987) o el correcto funcionamiento psicológico y la salud mental (Teixeira et al., 2015).

Respecto a la intensidad emocional, planteamos como hipótesis que los alumnos del GET puntuarían menos que aquellos alumnos pertenecientes al GC.

Nuestros resultados confirman parcialmente la hipótesis planteada, ya que los alumnos del GET puntuaron menos que los

alumnos del GC en intensidad emocional positiva, no mostrándose diferencias en intensidad negativa. Estos resultados coinciden con lo encontrado en otro estudio sobre la intensidad emocional en adolescentes, en el que se informa que éstos presentan una mayor intensidad emocional y una menor inhibición en la expresión de sus emociones (Labouvic-Vief et al., 1989). Nuestros resultados sugieren que el hecho de practicar tauromaquia se asocia con un mayor retraimiento, reserva y tranquilidad, como anteriormente hemos informado, y parece que también implica cierta inhibición de la expresión de las emociones y por lo tanto se presente menor intensidad de las mismas.

Por último y respecto al bienestar subjetivo, esperábamos que los alumnos del GET informasen mayor balance afectivo y satisfacción vital que los alumnos del GC. La hipótesis se cumple parcialmente pues si bien los alumnos del GET muestran mayor balance afectivo, no se encontraron diferencias en satisfacción vital. Otros estudios previos han mostrado que la práctica deportiva tiene un efecto beneficioso en el bienestar de los adolescentes (Goñi e Infante, 2015; McAuley et al., 2000), y con nuestros resultados se pone de manifiesto por primera vez que aquellos adolescentes en formación en escuelas de tauromaquia muestran una mayor preponderancia de emociones positivas sobre las negativas, que aquellos que no se encuentran en esta formación.

Respecto a la satisfacción vital, ambos grupos mostraron altas puntuaciones (por encima de 3 sobre 4), lo que refleja la evaluación positiva que hacen de su realidad en relación a su propio estándar, sin mostrar diferencias significativas, en contra de lo esperado. Nuestros resultados ponen de manifiesto que los adolescentes, independientemente de que estén o no en formación de tauromaquia, están satisfechos con sus vidas. Por lo tanto, los alumnos del GET no parecen menoscabar su percepción de satisfacción, a pesar de las adversas condiciones sociales referidas en las que se ven envueltos.

Hay que tener en cuenta que la satisfacción vital se midió con un único ítem, y aunque se ha corroborado su validez (Cheung y Lucas, 2014), el empleo de la escala completa de Diener y colaboradores (1985), de cinco ítems, podría haber sido más discriminativo y facilitar que las posibles diferencias esperadas emergieran.

5.2. Variables que predicen el bienestar subjetivo

En el presente estudio, y para ambos grupos, esperábamos encontrar que extraversión, afabilidad, tesón y apertura a la experiencia, serían predictores significativos y positivos del bienestar subjetivo, y que neuroticismo sería un predictor significativo y negativo del bienestar subjetivo. También esperábamos que la autoeficacia, las estrategias de afrontamiento centradas en la solución del problema y las

centradas en la relación con los demás, así como la regulación emocional fueran predictores significativos y positivos del bienestar subjetivo, mientras que el afrontamiento improductivo y la intensidad emocional serían predictores significativos y negativos del bienestar subjetivo.

Y por último esperábamos que cuando se tuvieran en cuenta las variables más procesuales (autoeficacia, afrontamiento, regulación emocional e intensidad emocional), los rasgos perderían capacidad predictiva.

Teniendo en cuenta las relaciones que el balance afectivo muestra con cada una de las demás variables tomadas unitariamente, nuestros resultados han mostrado que ambos grupos mantienen correlaciones significativas positivas con extraversión, tesón, autoeficacia y afrontamiento dirigido a la solución de problemas, y negativas con neuroticismo, afrontamiento improductivo e intensidad de emociones negativas. Además, el balance afectivo correlacionó de forma significativa y positiva, en el GET, con afabilidad, y en el GC, con reevaluación cognitiva e intensidad de emociones positivas, aunque en este último caso sólo marginalmente.

De igual manera y tomando en cuenta las relaciones que la satisfacción vital muestra de manera unitaria con las demás variables, nuestros datos indican que en ambos grupos mantiene correlaciones significativas positivas con autoeficacia y afrontamiento

dirigido a la solución de problemas, y negativas con neuroticismo. Además, la satisfacción vital correlacionó de forma significativamente positiva en el GET, con afabilidad, y en el GC, con tesón, reevaluación cognitiva y extraversión, aunque en este último caso de una manera marginal. Y de forma significativamente negativa en el GC, con afrontamiento improductivo e intensidad de emociones negativas.

Estas correlaciones concuerdan con las obtenidas previamente en otros estudios con muestras de adolescentes, en donde se han encontrado asociaciones entre el bienestar y los rasgos mencionados (Kjell et al., 2013; Salami, 2011), la autoeficacia (Ze-Wey et al., 2015) y el afrontamiento dirigido a la solución de problemas (Mayordomo-Rodríguez et al., 2015). Poniéndose con ello de relieve, por primera vez, que en una muestra de estudiantes de tauromaquia, también se presenta el mismo patrón de relaciones.

Sin embargo, el afrontamiento basado en los demás no se asoció de forma significativa con el bienestar en ninguno de los dos grupos, lo que vendría a reafirmar la posición mantenida por Carver y colaboradores (1989), de que no siempre el uso del apoyo social como estrategia de afrontamiento, se asocia con el bienestar, al incluirse dentro de esta categoría estrategias tanto de apoyo instrumental como emocional, y a pesar de que otros estudios con adolescentes han mostrado el valor adaptativo del uso de las estrategias basadas en el apoyo en esta etapa (Skinner et al., 2013).

Por otra parte, y tomando en consideración la capacidad conjunta de las variables analizadas para predecir el balance afectivo, el patrón de resultados es diferente en los dos grupos considerados, confirmándose parcialmente las hipótesis planteadas. Así, en el GET, de los rasgos que de forma unitaria mantenían relaciones con balance afectivo (neuroticismo, extraversión, afabilidad y tesón), sólo tesón y neuroticismo mantuvieron la capacidad de predicción del mismo cuando los rasgos fueron analizados conjuntamente. Cuando los recursos psicológicos fueron incluidos, neuroticismo mantuvo su capacidad predictiva, aunque con significación marginal, y autoeficacia de manera positiva y el afrontamiento improductivo de forma negativa (aunque también con significación marginal) tuvieron capacidad para predecir el balance afectivo.

Por lo tanto, un bajo neuroticismo y una menor tendencia a utilizar estrategias de afrontamiento improductivo, junto con alta percepción de autoeficacia, se asocian con un balance afectivo más positivo en los alumnos de tauromaquia.

Por otra parte, en el GC, los rasgos que de forma unitaria se asociaban con balance afectivo (neuroticismo, extraversión y tesón) mantuvieron su capacidad de predicción cuando fueron analizados conjuntamente, y la siguieron mostrando cuando los recursos psicológicos fueron considerados. Además, autoeficacia de forma significativa, y afrontamiento dirigido a la solución de los problemas

e intensidad de las emociones positivas de forma marginal, también fueron predictores positivos del balance afectivo, mientras que el afrontamiento improductivo fue un predictor negativo del mismo, también marginalmente significativo.

Por ello, en el GC, ser bajo en neuroticismo y no utilizar las estrategias de afrontamiento improductivo, junto a altas puntuaciones en extraversión, tesón y autoeficacia, así como tendencia a emplear estrategias de afrontamiento centradas en el problema y a experimentar emociones positivas más intensamente predecían un mayor balance afectivo.

Tomando en consideración la capacidad conjunta de las variables analizadas para predecir la satisfacción vital, también el patrón de resultados fue diferente en los dos grupos considerados, confirmándose parcialmente las hipótesis planteadas. Así en los alumnos del GET, de los rasgos que de forma unitaria se relacionaban con la satisfacción vital (neuroticismo y afabilidad), sólo neuroticismo mantuvo su capacidad predictiva cuando se analizaron conjuntamente. Pero cuando las variables más procesuales fueron incluidas en el segundo paso (autoeficacia y afrontamiento centrado en los problemas), ninguna de las variables tuvo capacidad para predecir la satisfacción vital.

Sin embargo, en el GC, de los rasgos que de forma unitaria se relacionaban con la satisfacción vital (neuroticismo, extraversión y

tesón), sólo neuroticismo mantuvo su capacidad predictiva cuando se analizaron conjuntamente. Cuando las variables más procesuales fueron incluidas en el segundo paso (autoeficacia, afrontamiento centrado en los problemas, afrontamiento improductivo, intensidad de emociones negativas y reevaluación cognitiva), neuroticismo perdió su significación, mientras que autoeficacia y afrontamiento de solución de problemas, de forma positiva y afrontamiento improductivo, de forma negativa, eran las variables que significativamente podían predecir la satisfacción vital.

Por lo tanto, en el GC, sentirse autoeficaz y usar las estrategias de afrontamiento centradas en el problema, así como no emplear el afrontamiento improductivo predijeron la satisfacción vital.

Ningún estudio previo había analizado el efecto conjunto de rasgos y recursos psicológicos para predecir el bienestar subjetivo de los adolescentes, por lo que este tipo de análisis multivariado llevado a cabo, nos permite estudiar los efectos sinérgicos que los diferentes predictores pueden tener sobre el bienestar subjetivo, facilitando el que las variables más potentes puedan destacar. Ello implica una mayor validez ecológica, pues el comportamiento de los individuos se debe a la interacción de todas las variables. Así cuando se tuvieron en cuenta las variables más procesuales, se confirman parcialmente nuestras hipótesis, ya que en los dos grupos, algunos de los rasgos de personalidad pierden capacidad predictiva. Al respecto y tan sólo

para los alumnos del GC, y para el caso del balance afectivo, los rasgos tesón y extraversión de manera positiva y neuroticismo de manera negativa, siguieron teniendo capacidad predictiva. Sin embargo para los alumnos del GET, y para el balance afectivo, tan sólo neuroticismo mantuvo su capacidad predictiva de forma marginal. Estos resultados parecen sugerir que en el GET las variables más procesuales, en concreto autoeficacia y afrontamiento improductivo, podrían estar mediando la relación que los rasgos (tesón y neuroticismo) mantienen con el balance afectivo, mientras que en el GC los rasgos (neuroticismo, extraversión y tesón) parecen mostrar relaciones más directas, no mediadas por las variables procesuales consideradas (autoeficacia, afrontamiento centrado en el problema e improductivo, así como intensidad de emociones positivas). Estudios futuros empleando análisis estadísticos más específicos tendrían que poner a prueba esta posible mediación.

Por otra parte, y para satisfacción vital, en los dos grupos los rasgos perdieron su capacidad predictiva, pero mientras en el GC la autoeficacia, el afrontamiento centrado en el problema y el afrontamiento improductivo fueron predictores significativos, en el GET la satisfacción vital no se predecía por ninguna de las variables analizadas. De la misma manera que señalábamos anteriormente, en el GC los resultados parecen sugerir que el efecto de los rasgos (neuroticismo, extraversión y tesón) en la satisfacción vital estaría

mediado por las variables de naturaleza más procesual consideradas (autoeficacia, afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento improductivo). Por otra parte, es llamativo que la satisfacción vital en el GET, cuando las variables han sido analizadas conjuntamente, no sea predicha por ninguna de ellas, lo que parece sugerir que en este grupo debe haber otras variables más específicas que no hemos medido, y que pueden estar jugando un rol en las evaluaciones que estos alumnos hacen de su satisfacción con la vida. Debido a que la formación en tauromaquia es marcadamente vocacional, creemos que la inclusión de variables motivacionales como la consecución de metas relacionadas con su formación, podría arrojar luz sobre cuáles son los predictores de la satisfacción vital en este grupo. Así mismo, la evaluación de la percepción del éxito o fracaso obtenido en cada actuación en público, así como de la aceptación social y de la valoración positiva o negativa emitida por sus profesores, público y prensa especializada, también podrían ayudar a esclarecer los predictores de la satisfacción vital.

5.3. Diferencias entre grupos extremos en bienestar subjetivo

En relación con los grupos extremos en bienestar, esperábamos encontrar, que tanto en el GET como en el GC, aquellos alumnos con alto bienestar subjetivo, en comparación con aquellos con bajo bienestar subjetivo, puntuarían más en extraversión, afabilidad,

tesón, apertura a la experiencia, autoeficacia, afrontamiento centrado en los problemas y regulación emocional, y menos en neuroticismo, afrontamiento improductivo e intensidad emocional.

En el GC encontramos, que teniendo en cuenta tanto el balance afectivo o la satisfacción vital por separado, como en forma combinada, los altos, en relación con los bajos, puntúan más en extraversión, tesón, autoeficacia, afrontamiento centrado en los problemas y reevaluación cognitiva, y puntúan menos en neuroticismo, afrontamiento improductivo e intensidad de emociones negativas. Por su parte, en el GET, y teniendo en cuenta tanto el balance afectivo o la satisfacción vital por separado, como en forma combinada, los altos en comparación con los bajos puntúan más en afabilidad, autoeficacia y afrontamiento centrada en los problemas y menos en neuroticismo. Los altos en balance afectivo, en comparación con los bajos, también puntuaron más en extraversión y tesón y menos en afrontamiento improductivo e intensidad de emociones negativas. Adicionalmente, los altos en bienestar subjetivo (combinando balance afectivo y satisfacción vital) también puntuaron más en tesón que los bajos.

De acuerdo con todos estos resultados, se puede decir que se confirma parcialmente nuestra hipótesis. Además éstos coinciden con los obtenidos en otros estudios con adultos que han mostrado que un mayor bienestar se asocia con altas puntuaciones en extraversión,

afabilidad y tesón (Albuquerque et al., 2013), autoeficacia (Bandura, 2004; Chavarría y Barra, 2014; Yusoff, 2012), afrontamiento centrado en la solución de los problemas (Cantón et al., 2013; Pérez-García et al., 2016), regulación emocional (Gross y John, 2003), y bajas puntuaciones en neuroticismo (Rueda y Pérez-García, 2004; Steel et al., 2008) y afrontamiento improductivo (Pérez-García et al., 2016).

Destacamos también que en ambos grupos (GET y GC) y para las dos dimensiones del bienestar (balance afectivo y satisfacción vital) no hubo diferencias entre los grupos extremos en apertura a la experiencia, lo que confirma las conclusiones alcanzadas en otros estudios en los que se señalaba la débil relación que este rasgo mantiene con el bienestar subjetivo (Acevedo, 2010; Steel et al., 2008).

Los estudios con muestras de adolescentes son más escasos, sin embargo, los llevados a cabo han mostrado el mismo patrón de asociaciones que con muestras de adultos. Como aquellos en los que se muestra las relaciones que el bienestar subjetivo presenta con los rasgos de personalidad descritos (Kjell et al., 2013), con autoeficacia (Reina et al., 2010; Suldo y Huebner, 2006) y con afrontamiento (Verdugo-Lucero et al., 2013).

Por otra parte los resultados también han mostrado tres interacciones significativas para afrontamiento improductivo,

extraversión y afrontamiento centrado en los problemas, que nos permiten afinar más en nuestras conclusiones.

Respecto al afrontamiento improductivo, los alumnos del GET no cambian el uso de este afrontamiento independientemente de que puntúen alto o bajo en bienestar. Sin embargo los alumnos del GC emplean menos este afrontamiento cuando son altos que cuando son bajos en satisfacción vital. Este aumento en el uso del afrontamiento improductivo del GC cuando son bajos en satisfacción vital hace que se diferencien significativamente del GET, que emplea menos este afrontamiento improductivo. Por lo que estos resultados parecen indicar por primera vez, que los alumnos de tauromaquia hacen menos uso de afrontamiento improductivo aunque estén menos satisfechos, confirmando las conclusiones alcanzadas por Pérez-García y colaboradores (2016).

Respecto a la extraversión, los alumnos del GET muestran el mismo nivel de extraversión independientemente de que sean altos o bajos en bienestar subjetivo, mientras que los alumnos del GC puntúan más en extraversión si son altos que si son bajos en bienestar subjetivo. Este cambio en extraversión del GC implica que, con respecto al GET, puntúan significativamente más en extraversión cuando son altos en bienestar subjetivo y significativamente menos cuando son bajos en bienestar subjetivo.

Estos datos parecen sugerir que, mientras que en el GC la extraversión juega un rol en el bienestar subjetivo en la misma línea de lo encontrado en estudios previos tanto en adultos (Jovanovic, 2011; Ní Mhaoláin et al., 2012) como en adolescentes (Kjell et al., 2013; Salami, 2011), en el GET el nivel de extraversión no tiene efecto en el bienestar subjetivo informado, corroborándose, con estos análisis lo que habíamos obtenido con los análisis de regresión discutidos en el apartado anterior.

En relación al afrontamiento centrado en los problemas, aunque en ambos grupos se emplea más cuando son altos que cuando son bajos en bienestar subjetivo, los alumnos del GET lo emplean significativamente más que los del GC cuando presentan bajo bienestar subjetivo. Estos resultados muestran por primera vez, que los estudiantes de tauromaquia utilizan en mayor medida este tipo de afrontamiento, ya que incluso cuando informan bajo bienestar, afrontan los problemas focalizando en la búsqueda de soluciones, confirmando parcialmente las conclusiones aportadas por otro estudio en el que se indica la asociación mantenida entre el bienestar subjetivo y el afrontamiento focalizado en los problemas (Mayordomo-Rodríguez et al., 2015).

Los resultados obtenidos tienen ciertas implicaciones prácticas, dado que el bienestar de los adolescentes ha mostrado ser uno de los antecedentes más relevantes de la salud mental en su vida adulta

(OMS, 2016), por lo que la promoción del bienestar en esta etapa es de suma importancia.

Los resultados de nuestro estudio ponen de manifiesto algunas de las variables que tienen incidencia en el bienestar y que deberían ser tenidas en cuenta en programas de promoción del mismo basados en la evidencia. Aunque los rasgos van cambiando a lo largo de la vida (Roberts y DelVecchio, 2000), sí que son considerados los elementos de la personalidad más estables, por lo que en favor de una mayor eficiencia sería recomendable que los programas de promoción del bienestar, se basaran en los elementos más dinámicos y por lo tanto más fácilmente modificables.

En este sentido y de acuerdo con nuestros resultados, los futuros programas que traten de facilitar mayor bienestar en los adolescentes, deberían basarse en los elementos más procesuales. Así aquellos programas que faciliten el incremento de la percepción de autoeficacia y el uso del afrontamiento dirigido a la solución de problemas, así como el no uso de estrategias de afrontamiento improductivas, serían los más apropiados para el incremento del bienestar subjetivo.

5.4. Limitaciones y direcciones futuras de investigación

El presente estudio muestra algunas limitaciones que es necesario mencionar. Dado que nuestro estudio es de corte transversal, no

podemos conocer si el nivel de rasgos presentado por los alumnos del GET es fruto, en parte, de la práctica de la tauromaquia, o si fue la configuración previa de estos rasgos lo que contribuyó a elegir esta práctica. De la misma manera, tampoco es posible saber si es la práctica de la tauromaquia, lo que contribuye al incremento de recursos, como percibirse eficaz o emplear las estrategias de afrontamiento más efectivas, o si poseer estos recursos permite o facilita la elección de la práctica de una actividad muy demandante como es la tauromaquia. En estudios futuros de naturaleza longitudinal deberían ser dilucidadas estas cuestiones.

Además de la naturaleza transversal que impide establecer relaciones de causa-efecto entre las variables, otra limitación ha sido que, dado el elevado número de variables que hemos considerado, no hayamos podido realizar análisis de mediación empleando una metodología más específica. En estudios posteriores, el aumento del tamaño de la muestra nos permitiría, sin renunciar al estudio de todas las variables de interés, poder poner a prueba hipótesis de mediación de forma más precisa.

Otra limitación sería el uso exclusivo de autoinformes, que están sujetos a posibles sesgos de aquiescencia y deseabilidad social. Por ello, en futuros estudios sería necesario el empleo añadido de heteroinformes y medidas de carácter más objetivo.

También es necesario señalar que aunque la mayoría de los autoinformes empleados han mostrado fiabilidades adecuadas, el cuestionario usado para medir las estrategias de afrontamiento no ha alcanzado coeficientes de consistencia interna suficientes, por lo que sería imprescindible corroborar los resultados obtenidos relativos al afrontamiento empleando medidas con mayor fiabilidad. Igualmente habría que señalar que la utilización de la medida de satisfacción vital con un solo ítem, aunque ha mostrado poseer una validez adecuada (Cheung y Lucas, 2014), en este estudio parece no haber sido lo suficientemente discriminativo. Por lo que sería aconsejable la utilización de otras medidas que pudieran facilitar mayor discriminación como la escala completa de Diener y colaboradores (1985).

Por otra parte, igual que en el GET los adolescentes compaginan sus estudios generales con los ofrecidos en las escuelas de tauromaquia, es posible que en el GC los estudiantes pudieran combinar sus estudios con diferentes actividades extraescolares, que no se han tenido en cuenta. Aunque las diferencias encontradas se dan a pesar de esta posibilidad, en posteriores estudios sería recomendable que se controlara el efecto de la realización de estas actividades.

También querríamos señalar que el estudio habría sido más completo si hubiéramos podido contar con otra muestra adicional de

adolescentes que practicaran de forma sistemática actividades de riesgo, lo que nos habría permitido comprobar si el perfil encontrado en los alumnos de tauromaquia es específico o compartido con el de los practicantes de otras actividades con las que guardan ciertas similitudes.

Igualmente es significativo que los estudios de tauromaquia no forman parte de un plan de formación reglado, y por lo tanto, los planes de estudio que se imparten en las diferentes escuelas no son exactamente iguales, mostrando cambios en sus programas dependientes de la dirección de la escuela taurina en cuestión. Lo deseable es que hubiéramos podido estudiar posibles diferencias entre los alumnos del GET en función de la escuela en la que estudiaban, o de los planes de estudios seguidos, sin embargo, esto no ha sido posible por el bajo e irregular número de participantes incluidos en esos posibles subgrupos. Sería recomendable haber podido contar con una muestra más amplia que nos hubiera permitido estudiar posibles diferencias entre los adolescentes del GET en función de la escuela concreta en la que se estaban formando.

Finalmente, y para completar el estudio del perfil de los adolescentes, habría sido interesante incluir medidas de motivación, pues posiblemente sea una variable con gran relevancia predictiva, sobre todo en el GET, dado que su formación complementaria tiene un marcado carácter vocacional.

5.5. Conclusiones

A pesar de las limitaciones señaladas este estudio muestra el perfil psicológico adaptativo que los estudiantes de tauromaquia presentan, y aporta evidencias de las variables que presentan mayor impacto en el bienestar emocional de los adolescentes.

A modo de resumen y como conclusiones podemos decir que:

1. Los adolescentes del GET, con respecto a los del GC, puntúan más en afabilidad, tesón, apertura a la experiencia, autoeficacia, afrontamiento centrado en los problemas y en relación con los demás, así como en balance afectivo; y puntúan menos en extraversión e intensidad de emociones positivas.
2. Teniendo en cuenta todas las variables conjuntamente, en el GET, puntuaciones bajas en neuroticismo y el no uso del afrontamiento improductivo, así como puntuaciones altas en autoeficacia predecían un mayor balance afectivo, sugiriendo también los datos que este tipo de afrontamiento y la autoeficacia serían mediadores en la relación que los rasgos mantienen con el balance afectivo. En este grupo la satisfacción vital no se predecía por ninguna de las variables analizadas, lo que sugiere que otras variables no tenidas en cuenta, y de carácter más específico, como el progreso hacia las metas, la percepción de éxito en las actuaciones, la

aceptación social o la valoración de las personas cercanas podrían jugar un rol en la satisfacción vital de los alumnos de las escuelas de taurnomaquia.

3. En el GC, cuando todas las variables eran consideradas a la vez, puntuaciones altas en extraversión, tesón, autoeficacia, intensidad de emociones positivas y emplear el afrontamiento centrado en los problemas, así como puntuaciones bajas en neuroticismo y no emplear el afrontamiento improductivo predecían un mayor balance afectivo, sugiriendo los resultados obtenidos que los rasgos mantienen una relación con el balance afectivo no mediada. Para predecir alta satisfacción vital, los resultados señalan que sería necesario puntuar alto en autoeficacia y emplear el afrontamiento centrado en los problemas, así como no usar el afrontamiento improductivo. En este caso, los resultados sugieren que la relación que los rasgos mantienen con la satisfacción vital podría estar mediada.
4. La extraversión parece un rasgo relevante para el bienestar de los adolescentes del GC, pero no lo es para los adolescentes del GET.
5. Los adolescentes del GC emplean menos el afrontamiento improductivo cuando son altos en satisfacción vital que cuando son bajos, mientras que para los adolescentes del GET el nivel

en satisfacción vital no tiene efecto en el uso del afrontamiento improductivo.

6. Todos los adolescentes emplean más el afrontamiento centrado en los problemas cuando son altos en bienestar que cuando son bajos, pero cuando son bajos, los adolescentes del GET lo emplean más que los del GC.

REFERENCIAS

- Acevedo, C. (2010). *An investigation of the relationship between Big Five and narrow personality traits and life satisfaction in college student and adult samples*. Tesis doctoral no publicada, University of Tennessee, Tennessee, Estados Unidos. http://dx.doi.org/trace.tennessee.edu/utk_graddiss/865
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Albuquerque, I., de Lima, M. P., Matos, M. y Figueiredo, C. (2013). The interplay among levels of personality: The mediator effect of personal projects between the big five and subjective wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 14, 235-250. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-012-9326-6>
- Alcover, C. M., Topa, G., y Fernández, J. J. (2014). La gestión organizacional de los trabajadores mayores y los procesos de mantenimiento, prolongación y salida de la vida laboral. *Papeles del Psicólogo*, 35, 91-98. <http://dx.doi.org/77831095003>
- Alfermann, D., y Stoll, O. (2000). Effects of physical exercise on self-concept and well-being. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 47-65.
- Alladin, A., y Alibhai, A. (2007). Cognitive hypnotherapy for depression: An empirical investigation. *The International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 55, 147-166. <http://dx.doi.org/10.1080/00207140601177897>
- Allan, N. P., Lonigan, C. J., y Phillips, B. M. (2015). Examining the factor structure and structural invariance of the PANAS across children, adolescents, and young adults. *Journal of Personality Assessment*, 97, 616-625. <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2015.1038388>
- Allen, M. S., Greenless, I., y Jones, M. (2013). Personality in sport: A comprehensive review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6, 184-208. <http://dx.doi.org/10.1080/1750984X.2013.769614>
- Allport, G.W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Nueva York: Holt.
- Allport, G.W. (1970). *La personalidad su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Alonso, S. (2015). Formas de afrontamiento ineficaces en la adolescencia: A propósito de un caso de ansiedad ante los exámenes. *Clínica Contemporánea*, 6, 117-123. <http://dx.doi.org/10.5093/cc2015a9>
- Álvarez de Miranda, A. (1998). *Ritos y Juegos del Toro*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Anderman E. M., y Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 3, 811-831. <http://dx.doi.org/10.1002/3660310805>
- Anshel, M. H., y Anderson, D. I. (2002). Coping with acute stress in sport: Linking athletes coping style, coping strategies, affect, and motor performance. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 15, 193-209. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800290028486>

- Anshel, M. H., Kim, K. W., Kim, B. H., Chang, K. J., y Eom, H. J. (2001). A model for coping with stressful events in sport: Theory, application and future direction. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 43-75.
- Anshel, M.H., Sutarso, T., y Jubenville, C. (2009). Racial and gender differences on sources of acute stress and coping style among competitive athletes. *The Journal of Social Psychology*, 149, 159-178. <http://dx.doi.org/10.3200/149.2.159-178>
- Arbinaga, F., y Caracuel, J. C. (2008). Rasgos de personalidad en fisicoculturistas y relaciones con variables antropométricas y conductas deportivas. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 85-102.
- Argudo, F. M., Vega, R. D. L., Tejero, C. M., y Ruiz, R. (2013). Escala de autoeficacia de logro para porteros de waterpolo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 401, 125-136.
- Argyle, M. (1992). *The Social Psychology of Everyday Life*. London: Routledge.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Ed.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Arias, C. J., Giuliani, M. F., Zariello, M. F., Sabatini, M. B., Morales, F., y Botas, N. M. (2013). Exploración de las emociones percibidas en cuatro grupos de edad. *Kairós Gerontologia. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde*, 16, 59-75.
- Arita, B. Y. (2005). La capacidad y el bienestar subjetivo como dimensiones de estudio de la calidad de vida. *Revista Colombiana de Psicología*, 14, 73-79.
- Ariza, L., López, J., Domínguez, M., y Vernetá, M. (2011). The effect of anxiety on the ability to learn gymnastic skills: A study based on schema theory. *The Sport Psychologist*, 25, 127-143. <https://dx.doi.org/10.1123/tsp.25.2.127>
- Arruza, J.A., González, O., Palacios, M., Arribas, S., y Cecchini, J.A. (2012). Validación del competitive state anxiety inventory 2 reducido (CSAI-2RE) mediante una aplicación web. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12, 539-556.
- Arruza, J.A., Telletxea, S., Palacios, M., González, O., y Arribas, S. (2013). Un modelo de medida de la inteligencia emocional percibida en contextos deportivo/competitivos. *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 405-413.
- Arslan, C., Dilmac, B., y Hamarta, E. (2009). Coping with stress and trait anxiety in terms of locus of control: a study with Turkish University students. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 37, 791-800. <https://dx.doi.org/10.2224/sbp.2009.37.6.791>
- Ashton, M. C., Lee, K., y Paunonen, S. V. (2002). What is the central feature of extraversion? Social attention versus reward sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 245-252. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.83.1.245>
- Avendaño, M., y Barra, E. (2008). Autoeficacia, apoyo social y calidad de vida en adolescentes con enfermedades crónicas. *Terapia Psicológica*, 26, 165-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082008000200002>

- Bachorowski, J. A., y Braaten, E. B. (1994). Emotional intensity: measurement and theoretical implications. *Personality and Individual Differences*, 17, 191-199. [https://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90025-6](https://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(94)90025-6)
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bagaría, L. (1936). Diálogo con García Lorca. La Opinión Coruña. Recuperado de <http://www.laopinioncoruña.es>.
- Bagües, V. (1951). *La tauromaquia en el siglo XIX*. Madrid: Grana y Oro 2.
- Balcázar, P., Gurrola, G., Urcid, S., y Colín, H. (2011). *Comparación de autoeficacia percibida en pacientes adultos con diabetes tipo 2*. Memorias del 12º congreso virtual de psiquiatría.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1, 237-269. [http://dx.doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](http://dx.doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Nueva York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41. <http://dx.doi.org.10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. *Evaluar*, 2, 7-37.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education y Behavior*, 31, 143-164. <https://dx.doi.org/10.1177/1090198104263660>
- Bandura, A. (2006). Self-efficacy beliefs of adolescents. En F. Pajares y T. Urdan (Ed.), *Adolescence and Education* (pp. 307- 335). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Baker, J.E., Dilly, L.J., Aupperlee, J.L., y Patil, S.A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Bakker, F., Whiting, H. T., y Van Der brug, H. (1992). *Psicología del deporte. Conceptos y aplicaciones*. Madrid: Morata.
- Barga, R. (1995). *El Toro de lidia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barker, J.B., y Jones, M.V. (2005). Using hypnosis to increase self-efficacy: A case study in elite judo. *Sport and Exercise Psychology Review*, 1, 36-42.
- Barker, J.B., y Jones, M.V. (2006). Using hypnosis, technique refinement and self-modelling to enhance self-efficacy: A case study in

- cricket. *The Sport Psychologist*, 20, 94-110. <https://dx.doi.org/10.1123/tsp.20.1.94>
- Barker, J.B., y Jones, M.V. (2008). The effects of hypnosis on self-efficacy, affect, and sport performance: A case study from professional English soccer. *Journal of Clinical Sports Psychology*, 2, 127-147. <https://dx.doi.org/10.1123/jcsp.2.2.127>
- Barker, J.B., y Jones, M.V. (2013). Using hipnosis to enhancen self-efficacy in sport performers. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 7, 228-247. <https://dx.doi.org/10.1123/jcsp.7.3.228>
- Barker, J., Jones, M.V., y Greenlees, I. (2010). Assessing the immediate and maintained effects of hypnosis on self-efficacy and soccer wall-volley performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 243-252. <https://dx.doi.org/10.1123/jsep.32.2.243>
- Beltrán, M. D. L. (2015). *Personalidad, afecto y afrontamiento en las conductas saludables y de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Ben-Ari, A., y Gil, S. (2004). Well-being among minority students: The role of perceived social support. *Journal of Social Work*, 4, 215-225. <https://dx.doi.org/10.1177/1468017304045510>
- Ben-Zur, H. (2009). Coping styles and affect. *International Journal of Stress Management*, 16, 87-101. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015731>
- Berengüí, R., Garcia, J., Lopez, J.J., Garcés, E.J., Cuevas, E., y Martínez, A. (2012). Habilidades psicológicas fundamentales en las luchas olímpicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 19-22.
- Bermúdez, J. (1985). *Concepto de Personalidad*. Madrid: UNED
- Bermúdez, J. (1995). *Cuestionario "Big Five"*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bermúdez, J. (1999). Personality and health-protective behaviour. *European Journal of Personality*, 13, 83-103. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984)
- Bermúdez, J. (2003). *Percepción de autoeficacia*. En J. Bermúdez, A.M. Pérez y P. Sanjuán (Ed.), *Psicología de la personalidad. Teoría e investigación. Volúmenes I y II* (pp. 389-424). Madrid: UNED.
- Bermúdez, M.P., Teva, I., y Buela-Casal, G. (2009). Influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones sexuales en adolescentes. *Psicothema*, 21, 220-226.
- Betz, N. E., y Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behaviour. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289. <https://dx.doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.279>
- Biddle, S. J. H., y Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 886-895. <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Blázquez, J.M. (1962). *Venaciones y juegos de toros en la antigüedad*. Salamanca: Zephyrus.
- Blázquez, J.V., Corte-Real, N., Dias, C., y Fonseca. A.M. (2009). Práctica deportiva y bienestar subjetivo: Estudio con adolescentes Portugueses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1, 105-120.

- Boehm, J. K., Peterson, C., Kivimaki, M., y Kubzansky, L. D. (2011). Heart health when life is satisfying: Evidence from the Whitehall II cohort study. *European Heart Journal*, 32, 2672-2677. <https://dx.doi.org/10.1093/eurheartj/ehr203>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186. [https://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Bokhorst, C.L., Sumter, S.R., y Westenberg, P.M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19, 270-284. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Brenner, K., St-Hilaire, A., Liu, A., Laplante, D.P., y King, S. (2011). Cortisol response and coping style predict quality of life in schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 128, 23-29. <https://dx.doi.org/10.1016/j.schres.2011.01.016>
- Buceta, J.M. (1990). *Aspectos a tener en cuenta en relación con las deportistas españolas de alta competición*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Buceta, J.M. (1996). *Psicología y lesiones deportivas: prevención y recuperación*. Madrid: Dykinson.
- Busseri, M. A., y Sadava, S. W. (2011). A review of the tripartite structure of subjective well-being. *Personality and Social Psychology Review*, 15, 209-314. <https://dx.doi.org/10.1177/1088868310391271>
- Cabañero, M. J., Richard, M., Cabrero, J., Orts, M. I., Reig, A. y Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de una Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y púerperas. *Psicothema*, 16, 448-455. <https://dx.doi.org/10.1037/t01069-000>
- Cabrera-Darias, M. E., y Marrero-Quevedo, R. J. (2015). Motivos, personalidad y bienestar subjetivo en el voluntariado. *Anales de Psicología*, 31, 791-801. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.180921>
- Calleja, B. N., y Aguilar, J. (2008). Por qué fuman las adolescentes: Un modelo estructural de la intención de fumar. *Adicciones*, 20, 387-394. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.262>
- Camiña Fernández, F., Cancela Carral, J. M., y Romo Pérez, V. (2000). Pruebas para evaluar la condición física en ancianos (batería ECFA): su fiabilidad. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 35, 205-216.
- Campbell, A., Converse, P. E., y Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Cantón, E., Checa, I., y Budzynska, N. (2013). Estrategias de afrontamiento, optimismo y satisfacción con la vida en futbolistas españoles y polacos: un estudio preliminar. *Revista de Psicología del Deporte*, 2, 337-343.

- Caprara, G.V., Steca, P., Alessandri, G., Abela, J. R. Z., y McWhinnie, C. M. (2010). Positive Orientation: Explorations of what is common to Life Satisfaction, Self-Esteem, and Optimism. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 19, 63-71. <https://dx.doi.org/10.1017/S1121189X00001615>
- Carlson, R. (1984). What's social about social psychology? Where's the person in personality research? *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 1055-1074. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1304>
- Caro, J. (1946). *Los pueblos de España*. 2º edición (Ed.), Istmo. 1976. Barcelona: Barna.
- Carvajal, S. C., y Granillo, T. M. (2006). A prospective test of distal and proximal determinants of smoking initiation in early adolescents. *Addictive Behaviors*, 31, 649-660. <https://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2005.05.047>
- Carvajal, S. C., Hanson, C., Downing, R. A., Coyle, K., y Pederson, L. (2004). Theory-based determinants of youth smoking: A multiple influence approach. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 59-84. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02537.x>
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92-100.
- Carver, C. S., y Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704. <https://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Casares, E. (2009). *Valladolid en la historia taurina (1152-1890)*. Valladolid: Diputación Provincial de Valladolid.
- Castellano-Tejedor, C., Pérez-Campdepadrós, M., Capdevila, L., y Blasco-Blasco, T. (2016). Surviving cancer: The psychosocial outcomes of childhood cancer survivors and its correlates. *Journal of Health Psychology*, 21, 1491-1502. <https://dx.doi.org/10.1177/1359105314557503>
- Castro, K., Kirchner, T., y Planellas, I. (2014). Predicting self-destructive behaviour in adolescents by means of coping typologies. *Universitas Psychologica*, 13, 121-133.
- Cattell, R.B. (1950). *Personality: a systematic theoretical and factual study*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Cattell, R.B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. Yonkers-on-Hudson, Nueva York: World Book.
- Cervone, D. (1999). Bottom-up explanations in personality psychology: The case of cross-situational coherence. En D. Cervone e Y. Shoda (eds.), *The coherence of personality* (pp.: 303-341). New York: Guilford.
- Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chang, E. (2001). Life stress and depressed mood among adolescents: Examining a cognitive-affective mediation model. *Journal of Social*

- and *Clinical Psychology*, 20, 416-429.
<https://dx.doi.org/10.1521/jscp.20.3.416.22301>
- Charles, S.T., y Carstensen, L.L. (2007). Emotion regulation and aging. En J.J. Gross (Ed.): *Handbook of Emotion Regulation*. Nueva York: Guilford Press.
- Chase, M. A., Magyar, T. M., y Drake, B. M. (2005). Fear of injury in gymnastics: self-efficacy and psychological strategies to keep on tumbling. *Journal of Sports Sciences*, 23, 465-475.
<http://dx.doi.org/10.1080/02640410400021427>
- Chavarría, M.P., y Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32, 41-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100004>
- Cheung, F., y Lucas, R. E. (2014). Assessing the validity of single-item life satisfaction measures: Results from three large samples. *Quality of Life Research*, 23, 2809-2818. <http://dx.doi.org/10.1007/s11136-014-0726-4>
- Cheng-Jong, L., Chao-Sen, W., y Chiung-Tzu, L. (2012). Leisure activity and coping with stress: adolescents as case study. *Qual Quant*, 46, 979-991. <https://dx.doi.org/10.1007/s11135-012-9692-5>
- Chida, Y., y Steptoe, A. (2008). Positive psychological well-being and mortality: a quantitative review of prospective observational studies. *Psychosomatic Medicine*, 70, 741-756. <http://dx.doi.org/10.1097/PSY.0b013e31818105ba>
- Cicognani, E. (2011). Coping strategies with minor stressors in adolescence: Relationships with social support, self-efficacy, and psychological well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 559-578. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00726.x>
- Clara, I.P., Cox, B.J., Enns, M.W., Murray, L.T., y Torgrudc, L.J. (2003). Confirmatory Factor Analysis of The Multidimensional Scale of Perceived Social Support in clinically distressed and student samples. *Journal of Personality Assessment*, 81, 265-270. http://dx.doi.org/10.1207/S15327752JPA8103_09
- Claramunt, F. (1988). *Historia ilustrada de la tauromaquia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colegio Oficial de Psicólogos de España (2011). *Inventario de personalidad NEO revisado*. Madrid: COP.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Compas, B. E., y Epping, I. E. (1993). Stress and coping in children and families. En C. F. Saylor (Ed.), *Children and disasters* (pp. 11-28). Nueva York: Plenum Press.
- Congreso de los Diputados (2 de febrero de 1996). Por el que se modifica y da nueva redacción al Reglamento de Espectáculos Taurinos. [Real Decreto 145 de 1996]. BOE: 54.
- Cordero, A., Pamos, A., y Seisdedos, N. (1999). Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R). *Inventario NEO Reducido de Cinco Factores (NEO-FFI)*. Manual profesional. Madrid: TEA Ediciones, SA.

- Cornejo, M., y Lucero, M.C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, 6, 143-153.
- Cossío, J.M. (2007). *Los toros*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.38.4.668>
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 853, 863. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.5.853>
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1990). Personality disorders and the five-factor model of personality. *Journal of Personality Disorders*, 4, 362-371. <https://dx.doi.org/10.1521/pedi.1990.4.4.362>.
- Costa, P.T., y McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T., y McCrae, R.R. (1994). *Set like plaster? Evidence for the stability of adult personality*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Costa, P.T., y McCrae, R.R. (1997). Longitudinal stability of adult personality. En R. Hogan, J. Johnson y S. Briggs (Ed.), *Handbook of personality psychology* (pp. 269-290). San Diego: Academic Press.
- Costa, P.T., y McCrae, R.R. (1999). *Inventario de Personalidad NEO revisado (NEO PI-R) e Inventario NEO reducido de Cinco Factores (NEOFFI). Manual profesional*. Madrid: TEA Ediciones.
- Costa, P.T., y McCrae, R.R. (2008). *NEO PI-R Inventario de Personalidad NEO Revisado*. TEA Ediciones.
- Cox, R. H. (2009). *Psicología del deporte: conceptos y sus aplicaciones* (6ª ed.), Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Crespo, M., y Cruzado, J. A. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de conducta*, 23, 797-830.
- Cuadrado, I., y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 3-23. <http://dx.doi.org/10.1174/021037008783487101>
- Del Barrio, V. G. (2003). Estrés y salud. En Q. J. Ortigosa, S. M. Quiles y C. F. Méndez (eds.), *Manual de Psicología de la Salud con Niños, Adolescentes y Familia* (pp. 47-69). Madrid: Pirámide.
- De la Cruz, E. (1987). *Lecciones de Historia de las Universidades*. Madrid: Civitas Ediciones.
- De la Torre-Navarro, E. (1998). Valoración de los aspectos cognitivos del joven deportista. En O. Contreras-Jordán y L.J. Sánchez-García (Ed.), *La detección temprana de talentos deportivos* (pp.37-50). Junio 1997. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

- De Neve, K.M., y Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective wellbeing. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197>
- De Raad, B., y Perugini, M. (2002). *Big five assessment*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Demaray, M.K., y Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.10018>.
- Depue, R. A., y Collins, P. F. (1999). Neurobiology of the structure of personality: Dopamine, facilitation of incentive motivation, and extraversion. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 491-517. <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X99002046>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (1996). Traits can be powerful, but are not enough: Lessons from subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 30, 389-399. <https://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1996.0027>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. (2009). Assessing well-being: Progress and opportunities. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 25-65). Nueva York: Springer.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., y Larsen, R. J. (1993). The experience of emotional well-being. En M. Lewis y J. M. Haviland (Ed.), *Handbook of emotions* (pp. 404-415). Nueva York: Guilford Press.
- Diener, E., y Larsen, R. J. (2009). Temporal stability and cross-situational consistency of affective, behavioral, and cognitive responses. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 7-24). Nueva York: Springer.
- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S. y Emmons, R. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1253-1265. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.48.5.1253>
- Diener, E., Lucas, R. E., y Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Lucas, R. E., Oishi, S. y Suh, E. M. (2002). Looking up and looking down: Weighing good and bad information in life satisfaction judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 437-445. <https://doi.org/10.1177/0146167202287002>
- Diener, D., Sandvik, E. y Pavot, W. (2009). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. *Social Indicators*

- Research Series*, 39, 213-231. http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_10
- Diener, E., Scollon, C. N., y Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being. En E. Diener (Ed.), *Assesing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 67-100). Nueva York: Springer.
- Diener, E., y Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, 81-84. <https://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00415>.
- Diener, E., Shu, E.M., Lucas, R.R., y Smith, H.L. (1999). Personality and subjective well-being. En E. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Ed.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440. <https://dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221>
- Dollinger, S. J., Leong, F. T., y Ulicni, S. K. (1996). On traits and values: With special reference to openness to experience. *Journal of Research in Personality*, 30, 23-41. <https://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1996.0002>
- Domingo, M., Alberdi, M.T., Sánchez, B., y Cerdeño, E. (2005). La fauna cuaternaria de la cornisa cantábrica en las colecciones del museo nacional de ciencias naturales. *Munibe Antropología-Arkeologia*, 57, 325-350. http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_10
- Donaldson, D., Prinstein, M. J., Danovsky, M., y Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress: implications for clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 351-359. <http://dx.doi.org/10.1037/h0087689>
- Easterlin, R. A. (2001). Income and happiness: Towards a unified theory. *The Economic Journal*, 111, 465-484. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-0297.00646>
- Ebata, A. T., y Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of research on Adolescence*, 4, 99-125. http://dx.doi.org/10.1207/s15327795jra0401_6
- Egan, M., Daly, M., y Delany, L. (2016). Adolescent psychological distress, unemployment, and the Great Recession: Evidence from the National Longitudinal Study of Youth 1997. *Social Science and Medicine*, 156, 98-105.
- Elgar, F. J., Arlett, C., y Groves, R. (2003). Stress, coping, and behavioural problems among rural and urban adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 577-588. [https://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00057-5](https://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00057-5)
- Emmons, R.A., y Diener, E. (1985). Personality of correlates of subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 89-97. <https://dx.doi.org/10.1177/0146167285111008>
- Endler, N. S., y Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of personality and social psychology*, 58, 844-854. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844>
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Marín, D. (2010). Application of hellison's teaching personal and social responsibility model in physical

- education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 667-676.
- Escorial, S., García, L.f., Cuevas, L., y Juan-Espinosa, M. (2006). Personality level on the big five and the structure of intelligence. *Personality and Individual Differences*, 40, 909-917. <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.09.013>
- Espada, J., González, M., Orgilés, M., Carballo, J., y Piqueras, J. (2012). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 355-370. <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.09.013>
- Estrada, O., y Pérez, E. (2008). Palabras e imágenes positivas en la respuesta de ansiedad en deportistas de competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8, 31-45.
- Eysenck, H.J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield: Thomas.
- Eysenck, H.J. (1997). Book reviews. *Personality and Individual Differences*, 22, 947.
- Eysenck, H.J. y Eysenck, M.W. (1985). *Personality and individual differences*. Londres: Plenum.
- Eysenck, S. B., y Eysenck, H. J. (1978). Impulsiveness and venturesomeness: Their position in a dimensional system of personality description. *Psychological Reports*, 43, 1247-1255. <https://dx.doi.org/10.2466/pr0.1978.43.3f.1247>
- Eysenck, H. J., Nias, D. K., y Cox, D. N. (1982). Sport and personality. *Advances in behaviour research and therapy*, 4, 1-56. [http://dx.doi.org/10.1016/0146-6402\(82\)90004-2](http://dx.doi.org/10.1016/0146-6402(82)90004-2)
- Fagan, P., Eisenberg, M., Frazier, L., Stoddard, A. M. Avrunin, J., y Sorensen, G. (2003). Employed adolescents and beliefs about self-efficacy to avoid smoking. *Addictive Behaviors*, 28, 613-626. [https://dx.doi.org/10.1016/S0306-4603\(02\)00227-7](https://dx.doi.org/10.1016/S0306-4603(02)00227-7)
- Fantin, M.B., Florentino, M.T., y Correché, M.S. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, 6, 163-180.
- Feitosa, F., de Matos, M., del Prette, Z., y del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas en Psicología*, 13, 129-138.
- Feltz, D. L. (1994). Self-confidence and performance. En D. Druckman, y R. A. Bjork (Ed.), *Learning, remembering, believing: Enhancing human performance* (pp. 173-206). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Feltz, D.L., Short, S., y Sullivan, P. (2008). *Self-efficacy in sport: research and strategies for working with athletes, teams and coaches*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ferrer, L. (2013). Procedimiento de identificación de las emociones positivas adecuadas para revestir el distrés asociado a los tiros libres en baloncesto. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 8, 19-38.

- Figuroa, M. I., Contini, N., Lacunza, A. B., Levín, M., y Estévez Suedan, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico: Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21, 66-72.
- Flores, F.J. (1999). *Correr los toros en España*. Colección La Piel de Toro (Ed.). Valencia: Biblioteca Nueva.
- Flores, F.J. (2000). *Del toro en la antigüedad, animal de culto, sacrificio, caza y fiesta*. Colección La Piel de Toro (Ed.). Valencia: Biblioteca Nueva.
- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21, 3-14. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800701740457>
- Folkman, S., y Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647-654. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.647>
- Fox, K. R. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 111-139). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental wellbeing. *Public Health Nutrition*, 2, 411-418. <https://dx.doi.org/10.1017/S1368980099000567>
- Fox, K. R., Stathi A., McKenna J., y Davis M. G. (2007). Physical activity and mental well-being in older people participating in the Better Ageing Project. *European Journal of Applied Physiology*, 100, 591-602. <http://dx.doi.org/10.1007/s00421-007-0392-0>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-built theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., y Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32, 633-650. <https://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.006>
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1990). How adolescents cope with different concerns: The development of the adolescent coping checklist (ACC). *Psychological Test Bulletin*, 3, 63-73.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1991). Adolescent coping styles and strategies: Is there functional and dysfunctional coping? *Journal of Counselling and Guidance*, 1, 35-43. <https://dx.doi.org/10.1017/S1037291100002351>
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1993). Manual: *The adolescent coping scale*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1994). Coping with different concerns: Consistency and variation in coping strategies used by adolescents. *Australian Psychologist*, 29, 45-48. <http://dx.doi.org/10.1080/00050069408257320>

- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996a). *Manual: ACS. Escalas de Afrontamiento para Adolescentes*. Adaptado por J. Pereña y N. Seisdedos. Madrid: TEA Ediciones.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996b). A replication study of the structure of the Adolescent Coping Scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 224-235. <https://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.12.3.224>
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (1997). *ACS. Escalas de Afrontamiento para adolescentes*. Manual Madrid: TEA, adaptación Española.
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (2000). Teaching coping to adolescents: When and to whom? *American Educational Research Journal*, 37, 727-745. <http://dx.doi.org/10.2307/1163487>
- Frydenberg, E., y Lewis, R. (2009). Relations among well-being, avoidant coping, and active coping in a large sample of Australian adolescents. *Psychological Reports*, 104, 745-758. <https://dx.doi.org/10.2466/PRO.104.3.745-758>
- Frydenberg, E., Lewis, R., Kennedy, G., Ardila, R., Wolfgang, F., y Rasmiyah, H. (2003). Coping with concerns: An exploratory comparison of Australian, Colombian, German, and Palestinian adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 59-66. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021084524139>
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. y McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66. <https://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2003.08.002>
- García, A. (1980). *Arte ibérico en España*. Madrid: Espasa Calpe.
- García, C. (2010). Conceptualization and measurement of coping during adolescence: A review of the literature. *Journal of Nursing Scholarship*, 42, 166-185. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1547-5069.2009.01327.x>
- García, E.M., Rodríguez, M., Andrade, E.M., y Arce, C. (2006). Adaptación del cuestionario MSC1 para la medida de la cohesión en futbolistas jóvenes españoles. *Psicothema*, 18, 668-672.
- García, M. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
- García Añoveros, J.M. (2007). *El Despertar de la Fiesta de los Toros. Las primeras noticias y documentos sobre el modo hispánico de correr toros: siglos IX al XIV*. Cuadernos de Tauromaquia / 5 (Ed.), Servicio de Actividades Culturales. CEU Universidad San Pablo: Madrid.
- García-Naveira, A. (2010). *Diferencias individuales en Estilos de Personalidad y rendimiento en deportistas* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- García-Naveira, A. (2015). Optimismo, estrategia de afrontamiento, afectividad y satisfacción en la vida en atletas adolescentes de rendimiento. *Anuario de Psicología*, 45, 161-175 .
- García-Naveira, A., y Ruiz, R. (2013). La personalidad del deportista: una revisión teórica desde la perspectiva de rasgos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13, 627-645.

- García-Naveira, A., Ruiz, R. y Pujals, C. (2011). Diferencias en personalidad en función de la práctica o no deportiva, nivel de competición y categoría por edad en jugadores de fútbol desde el modelo de Costa y McCrae. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 29-44.
- García Secades, X., Salguero, A., Molinero, O., De la Vega, R., Ruiz, R. y Márquez, S. (2015). El papel del perfil resiliente y las estrategias de afrontamiento sobre el estrés-recuperación del deportista de competición. *Kronos*, 14, 1-5.
- Garrido, R. E. R., García, A. V., Tamayo, I. M., y De Mier, R. J. R. (2013). Importancia del autoconcepto físico y la autoeficacia general en la predicción de la conducta de práctica física/Importance of the Physical Self-concept and the General Self-efficacy in Predicting the Behaviour of Physical Practice. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 46-51. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.03)
- Gatchel, R. J., Peng, Y. B., Peters, M. L., Fuchs, P. N., y Turk, D. C. (2007). The biopsychosocial approach to chronic pain: scientific advances and future directions. *Psychological Bulletin*, 133, 581-624. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.4.581>
- Gaudreau, P., y Blondin, J. P. (2004). Differential associations if dispositional optimism and pessimism with coping, goal attainment, and emotional adjustment during sport competition. *International Journal of Stress Management*, 11, 245-269. <http://dx.doi.org/10.1037/1072-5245.11.3.245>
- George, D., y Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. *Frequencies*, 11, 20-52.
- Geuens, M. y De Pelsmacker, P. (2002). Validity and reliability of scores on the reduced emotional intensity scale. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 299-315. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164402062002007>
- Gil, M., Capafons, B., y Labrador, E. (1993). Variables físicas y psicológicas predictoras del rendimiento deportivo y del cambio terapéutico. *Psicothema*, 5, 97-110.
- Gimeno, F., Buceta, J. M., y Pérez-Llantada, M. C. (2012). El cuestionario «Características Psicológicas Relacionadas con el Rendimiento Deportivo» (CPRD): Características psicométricas. *Análise Psicológica*, 19, 93-113.
- Gismero-González, M.E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García Mina, A., y Hernández, V. (2012). Estrategias de afrontamiento cognitivo, auto-eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el estrés docente. *Acción Psicológica*, 9, 87-96.
- Gohm, C. L., Corser, G. C., y Dalsky, D. J. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39, 1017-1028. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.018>
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. En L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 2, pp. 141 -165). California: Sage.

- Goldberg, L.R. (1990). An alternative "description of personality": The big five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>.
- Goldbeck, L. R., Schmitz, T.G., Besier, T., Herschbach, P., y Heinrich, G. (2007). Life satisfaction during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969-979. <http://dx.doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>
- Golden A.L. (1940) Personality traits of drama school students. *Quarterly Journal of Speech*, 26, 564-575. <http://dx.doi.org/10.1080/00335634009380595>
- Goldstein, T.R. (2009). Psychological perspectives on acting. *Psychology of Aesthetics, Creativity and Arts*, 9, 6-9. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014644>
- Gomá, M., Pérez, J., y Torrubia, R. (1988). Personality variables in antisocial and prosocial disinhibitory behavior. In *Biological contributions to crime causation* (pp. 211-222). Springer Netherlands.
- Gomá, M., y Puyané, P. (1989). Personality in antisocial and normative subjects showing disinhibitory y behavior. *Fourth Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences*, Heidelberg.
- Gomá, M. y Puyané, P. (1991). Personalidad en alpinistas vs. otros grupos que practican actividades relacionadas con la montaña. *Psicothema*, 3, 73-78.
- Gómez-Fraguela, J. A., Luengo, A., Romero, E., Villar, P., y Sobral, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 581-597.
- Góngora, E.A. y Reyes, I. (1999). El enfrentamiento a los problemas y el locus de control. *La Psicología Social en México*, 8, 165-172.
- González, J., Garcés de los Fayos, E., y Ortega, E. (2014). Avanzando en el camino de diferenciación psicológica del deportista. Ejemplos de diferencias en sexo y modalidad deportiva. *Anuario de Psicología*, 44, 31-44.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M., y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicotema*, 14, 363-368.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. APUNTS. *Educación Física y Deportes*, 77, 18-24.
- Goñi, E., y Infante, G. (2015). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 199-208.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90. [http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)

- Goodman, G., y Kaufman, J. C. (2014). Gremlins in my head: Predicting stage fright in elite actors. *Empirical Studies of the Arts*, 32, 133-148. <http://dx.doi.org/10.2190/EM.32.2.b>
- Govaerts, S., y Grégoire, J. (2004). Stressful academic situations: Study on appraisal variables in adolescence. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 54, 261-271. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2004.05.001>
- Gray, J. A. (1991). The neuropsychology of temperament. En Strelau J, Angleiter (Ed.), *Explorations in temperament: international perspectives in theory and measurement*. (pp. 105-128). Nueva York: Plenum Press.
- Greenglass, E. R. y Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being: Testing for mediation using path analysis considerations. *European Psychologist*, 14, 29-39. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.29>
- Greengross, G. y Miller, G. F. (2009). The Big Five personality traits of professional comedians compared to amateur comedians, comedy writers, and college students. *Personality and Individual Differences*, 47, 19-83. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.045>
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. y John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Grosser, M. y Starischka, S. (1988). *Test de la condición física*. Barcelona: Martínez Roca.
- Guerreiro, D.F., Figueira, M.L., Cruz, D., y Sampaio, D. (2015). Coping strategies in adolescents who self-harm. *Crisis*, 36, 31-37. <http://dx.doi.org/10.1027/0227-5910/a000289>
- Gutiérrez, M., y Gonçalves, T.O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13, 339-355.
- Gutiérrez, M., y Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas en Angola. *Anales de Psicología*, 30, 608-619. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.148131>
- Haan, N. (1977). *Coping and defending: Processes of self-environmental organization*. Nueva York: Academic Press.
- Hair, P., y Hampson, S.E. (2006). The role of impulsivity in predicting maladaptive behaviour among female students. *Personality and Individual Differences*, 40, 943-952. <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.002>
- Halisch, F. y Geppert, U. (2000). Wohlbefinden im Alter: Der Einfluss von Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen, Bewältigungsstrategien und persönlichen Zielen. Ergebnisse aus der Münchner GOLD-Studie. En F. Försterling, J. Stiensmaier-Pelster, L.M. Silny (Eds.)(2000).

- Kognitive und emotionale Aspekte der Motivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Hampel, P., y Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 73-83. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-005-3207-9>
- Hampel, P., y Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38, 409-415. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.02.014>
- Hatano, K., Sugimura, K., y Crocetti, E. (2016). Looking at the dark and bright sides of identity formation: New insights from adolescents and emerging adults in Japan. *Journal of Adolescence*, 47, 156-168. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.008>
- Hawton, K., Saunders, K.E., y O'Connor, R.C. (2012). Self-harm and suicide in adolescents. *Lancet*, 379, 2373-2382. [https://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60322-5](https://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60322-5)
- Heap, M., y Aravind, K.A.K. (2002). *Hartland's medical and dental hypnosis*. London: Churchill Livingstone.
- Heatherton, T.F., y Nichols, P.A. (1994). Conceptual issues in assessing whether personal personality can change. En T.F. Heatherton y J.L. Weinberger (Ed.), *Can personality change?* (pp.3-20). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Hervás, G., y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 9-36.
- Hopwood, C.J., Donnellan, M.B., Blonigen, D.M., Krueger, R.F., McGue, M., Iacono, W.G., y Burt. S.A. (2011). Genetic and environmental influences on personality trait stability and growth during the transition to adulthood: A three-wave longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 545-556.
- Howell, R. T., y Howell, C. J. (2008). The relation of economic status to subjective well-being in developing countries: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 134, 536-560. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.134.4.536>
- Howell, R. T., Kern, M. L., y Lyubomirsky, S. (2007). Health benefits: Meta-analytically determining the impact of well-being on objective health outcomes. *Health Psychology Review*, 1, 83-136. <http://dx.doi.org/10.1080/17437190701492486>
- Hoyt, A., Rhodes, R., Hausenblas, H. y Giacobbi, P. (2009). Integrating fivefactor model facet-level traits with the theory of planned behavior and exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 565-572. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.02.008>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33. <http://dx.doi.org/10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3>
- Işıka, S. y Üzbebe, N. (2015). Personality traits and positive/negative affects: An analysis of meaning in life among adults. *Educational*

- Sciences: Theory y Practice*, 15, 587-595.
<http://dx.doi.org/10.12738/estp.2015.3.2436>
- Ivcevic, Z., y Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- Jackson, S. A. (2000). Joy, fun and flow state in sport. En Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (pp. 135-155). Champaign: Human Kinetics.
- Jafri, M. H. (2015). A Study on Facebook addiction and its relationship with emotional experience and coping strategies. *The International Journal of Indian Psychology*, 2, 2-14.
- Jerusalem, M., y Satow, L. (1999). *Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung [Schoolrelated self-efficacy expectations]*. En R. Schwarzer, y M. Jerusalem (Ed.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (pp. 15-16). Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.
- John, O.P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. En L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp.66-100). Nueva York: Guilford.
- John, O. P., y Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2, 102-138.
- Jordá, F. (1976). *¿Restos de un culto al toro en el arte levantino?* En Universidad de Salamanca (pp. 187-216). Salamanca: Zephyrus XXVIXXVII.
- Joshanloo, M., y Afshari, S. (2011). Big five personality traits and self-esteem as predictors of life satisfaction in irian Muslim university students. *Journal of Happiness Studies*, 12, 105-113.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10902-009-9177-y>
- Jovanovic, V. (2011). Do humor styles matter in the relationship between personality and subjective well-being? *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 502-507. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00898.x>
- Jovanovic, V. (2015). Beyond the PANAS: Incremental validity of the Scale of Positive and Negative Experience (SPANE) in relation to well-being. *Personality and Individual Differences*, 86, 487-491.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.015>
- Kappe, R., y Van del Flier, H. (2010). Using multiple and specific criteria to assess the predictive validity of the big five personality factors on academia performance. *Journal of Research in Personality*, 44, 142-145. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2009.11.002>
- Kawata, Y., Kamimura, A., Yamada, K, Izutsu, S., Wakui, S., Mizuno, M., y Hirosawa, M. (2015). Relationship between resilience and stress coping among Japanese university athletes. In *New Ergonomics Perspective: Selected papers of the 10th Pan-Pacific Conference on Ergonomics, Tokyo, Japan, 25-28 August 2014* (p. 231). CRC Press.
- Keyes, C. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health.

- American Psychologist*, 62, 95-108. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Kim, M., Chen, J. L., Kools, S., y Weiss, S. (2016). The impact of personality traits and acculturation on the mental health of Korean American adolescents. *Psychology*, 7, 1256-1265. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.79128>
- Kim, J., Singer, R. N., Chung, S., Lee, A., Moon, D., y Kim, W. (2004). Mood alteration related to aerobic, anaerobic and rhythmic exercises. *Journal of Human Movement Studies*, 47, 105-117.
- Kimmel, D. C., Weiner, I. B., y Ezpeleta, L. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Kjell, O., Nima, A., Sikstrom, S., Archer, T. y Garcia, D. (2013). *Iranian and Swedish adolescents: Differences in personality traits and well-being*. PeerJ, e197. <https://dx.doi.org/10.7717/peerj.197>.
- Kolt, G. S. (2004). Psicología de la lesión y la rehabilitación. En G. S. Kolt, L. Snyder-Mackler y P. Renström. *Fisioterapia del deporte y el ejercicio*. Madrid: Elsevier.
- Kontos, A. P. (2004). Perceived risk, risk taking, estimation of ability and injury among adolescent sport participants. *Journal of Pediatric Psychology*, 29, 447-455. <https://dx.doi.org/10.1093/jpepsy/jsh048>
- Krattenmacher, T., Kühne, F., Führer, D., Beierlein, V., Brähler, E., Resch, F., y Möller, B. (2013). Coping skills and mental health status in adolescents when a parent has cancer: A multicenter and multi-perspective study. *Journal of Psychosomatic Research*, 74, 252-259. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychores.2012.10.003>
- Labouvie-Vief, G., DeVoe, M., y Bulka, D. (1989). Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the life span. *Psychology and Aging*, 4, 425-437. <http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.4.4.425>
- Laca, F., Verdugo, L., y Guzmán, J. (2005). Satisfacción con la vida de algunos colectivos mexicanos: una discusión sobre la psicología del bienestar subjetivo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10, 325- 336.
- Lamet, J.M. (2015). La Economía taurina resiste. *Expansión*. Recuperado de <http://www.expansion.com/directivos/2015/10/24/562b84dc268e3ed5358b462b.html>
- Lang, F. R., y Heckhausen, J. (2001). Perceived control over development and subjective well-being: Differential benefits across adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 509-523. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.81.3.509>
- Lara, M. D., Bermúdez, J., y Pérez-García, A. M. (2013). Positividad, estilo de afrontamiento y consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 345-366. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.13036>
- Larsen, R. J., y Eid, M. (2008). Diener and the science of subjective well-being. En M. Eid y R. J. Larsen (Ed.), *The science of subjective well-being* (pp. 1-16). Nueva York: Guilford Press.
- Latinjak, A., Torregrosa, M., y Renom, J. (2009). Aplicando el auto-habla al tenis: su impacto sobre el foco atencional y el rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9, 19-29.

- Latinjak, A., Torregrosa, M., y Renom, J. (2010). El papel de las exigencias de la tarea en la aplicación del auto-habla y su efecto en tenistas de ocio. *Revista de Psicología del Deporte*, 19, 187-201.
- Lawton, M., Kleban, M., Rajagopal, D. y Dean, J. (1992). Dimensions of affective experience in three age groups. *Psychology and Aging*, 7, 171-184. <http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.7.2.171>
- Lazarus, R.S., Cohen, J. B., Folkman, S., y Schaefer, C. (1980). Psychological stress and adaptation: some unresolved issues. En H. Selye (Ed.), *Guide to stress research* (pp. 91-117). Nueva York: Van Nostrand Reinhold.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person - centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74, 9-46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nueva York: Springer.
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lent, R.W., Taveira, M.C., Sheu, H.B., y Singley, D (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>
- Levy, A.R., Nicholls, A.R., y Polman, R.C.J. (2011). Pre-competitive confidence, coping, and subjective performance in sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 21, 721-729. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01075.x>
- Ley Orgánica 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado. BOE, 17 de enero de 1996, 15, 1239-1243.
- Lewis, M. D., Lamm, C., Segalowitz, S. J., Stieben, J. y Zelazo, D. P. (2006). Neurophysiological correlates of emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18, 430-443. <http://dx.doi.org/10.1162/jocn.2006.18.3.430>
- Litman, J., y Lunsford, G. (2009). Frequency of use and impact of coping strategies assessed by the COPE Inventory and their relationships to post-event health and well-being. *Journal of Health Psychology*, 14, 982-991. <http://dx.doi.org/10.1177/1359105309341207>
- Llewellyn, D. J., y Sánchez, X. (2008). Individual differences and risk taking in rock climbing. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 413-426. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.07.003>
- Llewellyn, D. J., Sánchez, X., Asghar, A., y Jones, G. (2008). Self-efficacy, risk taking and performance in rock climbing. *Personality and Individual Differences*, 45, 75-81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.001>
- Loehr, J.E. (1984). How to overcome tension and play at your peak all the time. *Tennis*, 19, 66-76.
- Lombardo, E., y Pantusa, J. (2013). Regulación Emocional a lo largo del Ciclo Vital. El Balance emocional en la Vejez. En V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

- Lozano, T., Montoya, R. (2007). Juegos de cañas, toros y sortijas. En *Cantemos al alba* (pp. 392-403). Albuquerque: UNM Press.
- Lucas, R.E. (2008). Personality and subjective well-being. En M.Eid y R.J. Larsen (Ed.), *The science of subjective well-being* (pp. 171-194). Nueva York: Guilford Press.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., y Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40, 80-89. <http://dx.doi.org/10.1080/00207590444000041>
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131. <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Macchi, R., y Crossman, J. (1995). After the fall: reflections of injured classical ballet dancers. *Journal of Sport Behavior*, 19, 221-234.
- Maddux, J. E. (2005). Self-efficacy. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). Oxford: University Press.
- Magnus, K., Diener, E., Fujita, F., y Pavot, W. (1993). Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1046-1053. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.1046>
- Mahoney, M.J., Gabriel, T.J., y Perkins, T.S. (1987). Psychological skills and exceptional athletic performance. *The Sport Psychologist*, 1, 181-199. <https://dx.doi.org/10.1123/tsp.1.3.181>
- Marchant-Haycox, S. E. y Wilson, G.D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, 13, 1061-1068. [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90021-G](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(92)90021-G)
- Márquez, S. (2006). Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 359-378.
- Márquez-González, M., Izal, M., Montorio, I., y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20, 616-622.
- Marrero, G., Martín-Albo, J. y Nuñez, J. L. (2000). Perfil de personalidad del tenista. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 21-36.
- Marrero, Q. y Carballeira, A. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental*, 33, 39-46.
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G. A., García-León, A., y González-Jaredo, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18, 66-72.
- Martinent, G., y Decret, J.C. (2015). Coping profiles of young athletes in their everyday life: A three-wave two-month study. *European Journal*

- of Sport Science*, 15, 736-747.
<http://dx.doi.org/10.1080/17461391.2015.1051131>
- Massuça, L.M., Fragoso, I. y Teles, J. (2014). Attributes of top elite team-handball players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 28, 178-186. <http://dx.doi.org/10.1519/JSC.0b013e318295d50e>
- Massone, A., y González, G. (2007). Estrategias de afrontamiento (Coping) y su relación con el logro académico y matemáticas y lengua en adolescentes de noveno año de educación general básica. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- Mayoral, E. (2009). *Experiencia espiritual cotidiana y su relación con el bienestar subjetivo y psicológico en españoles y mexicanos*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Colima, México.
- Mayordomo-Rodríguez, T., Meléndez-Moral, J., Viguer-Segui, P. y Sales-Galán, A. (2015). Coping strategies as predictors of well-being in youth adult. *Social Indicators Research*, 122, 479-489. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-014-0689-4>
- McAdams, D. P. (1994). Can personality change? Levels of stability and growth in personality across the life span. En T. F. Heatherton y J. L. Weinberger (Ed.), *Can personality change?* (pp.299-313). Washington: American Psychological Association.
- McAdams, D. P., y Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>
- McAdams, D. P., y Pals, J. L. (2006). A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61, 204-217. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.204>
- McAuley, E., Blissmer, B., Marquez, D. X., Jerome, G. J., Kramer, A. F., y Katula, J. (2000). Social relations, physical activity, and well-being in older adults. *Preventive Medicine*, 31, 608-617. <http://dx.doi.org/10.1006/pmed.2000.0740>
- McCrae, R. R. (1991). The five-factor model and its assessment in clinical settings. *Journal of Personality Assessment*, 57, 399-414. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5703_2
- McCrae, R. R. (1996). Social consequences of experiential openness. *Psychological Bulletin*, 120, 323-337. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.120.3.323>
- McCrae, R. R., y Costa, P. T. (1991). Adding liebe und arbeit: The full five-factor model and wellbeing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 227-232. <http://dx.doi.org/10.1177/014616729101700217>
- McCrae, R.R., y Costa, P.T. (1995). Trait explanations in personality psychology. *European Journal of Personality*, 9, 231-252. <http://dx.doi.org/10.1002/per.2410090402>
- McCrae, R.R., y Costa, P.T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- McCrae, R.R., y Costa, P.T. (2003). *Personality in adulthood: A five factor theory perspective*. Nueva York: Guilford Press.
- McCrae, R.R., y Costa, P.T. (2008). The Five-Factor theory of personality. En L.A. Pervin, R.W. Robin y O.P. John (Ed.), *Handbook of personality. Theory and research (3rd Ed.)* (pp.159-181). Nueva York: The Guilford Press.

- McCrae, R. R., Costa, P. T., de Lima, M. P., Simões, A., Ostendorf, F., Angleitner, A., Marusic, I., Bratko, D., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Chae, J.H., y Piedmont, R.L. (1999). Age differences in personality across the adult life span: parallels in five cultures. *Developmental Psychology*, 35, 466-477. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.466>
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Heblícková, M., Avia, M. D., Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173-186. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.173>
- McCrae, R.R., y John, O.P. (1992). An introduction to the Five-Factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- McCrae, R.R., y Terracciano, A. (2005). Personality profiles of cultures: aggregate personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 407-425. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.89.3.407>
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., y Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>
- McLaughlin, K. A., y Nolen-Hoeksema, S. (2011). Rumination as a transdiagnostic factor in depression and anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 186-193. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2010.12.006>
- Meece, J.L., y Jones, M.G. (1996). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners? *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 393-406. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199604\)33:4<3C393:AID-TEA3%3>3.0.CO;2-N](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199604)33:4<3C393:AID-TEA3%3>3.0.CO;2-N)
- Mendoza, R., Rubio, A., y Batista, J. M. (2005). El desarrollo de estilos de vida en los adolescentes escolarizados: diferencias entre chicos y chicas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58, 51-74.
- Menéndez, R. (1991). *Historia de España*. Madrid: Espasa Calpe.
- Mervielde, I., Buyst, V., y De Fruyt, F. (1995). The validity of the Big-Five as model for teacher's ratings of individual differences among children aged 4-12 years. *Personality and Individual Differences*, 18, 525-534. [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00175-R](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(94)00175-R)
- Mesa, J. (2015). *Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en adolescentes* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Michalos, A. C. (1986). An application of multiple discrepancies theory (MDT) to seniors. *Social Indicators Research*, 18, 349-373.
- Michl, L. C., McLaughlin, K. A., Shepherd, K., y Nolen-Hoeksema, S. (2013). Rumination as a mechanism linking stressful life events to symptoms of depression and anxiety: longitudinal evidence in early adolescents and adults. *Journal of Abnormal Psychology*, 122, 339-352. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031994>
- Millán, P (1892). *Los novillos: Estudio histórico*. Madrid: Imprenta Moderna.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. *Estadísticas de Asuntos Taurinos 2015*.
- Mischel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.55.042902.130709>
- Monat, A., y Lazarus, R. (1991). *Stress and coping. An anthology*. Nueva York: Columbia University Press.
- Moreno, B. (2007). La personalidad emocional. En B. Moreno, *Psicología de la personalidad: Procesos (pp.187-260)*. Madrid: Thompson-Paraninfo.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 123-136.
- Moreno, L. F. (1985). Tratamiento con C.A.F. en cáncer de mama avanzado. Comunicación presentada en *el IV Congreso Cubano de Medicina Interna*, 27-30 de noviembre, La Habana (Cuba).
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrbach, K. R., y Mack, D. E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 280-294. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2000.10608908>
- Moskowitz, J., Hult, J., Bussolari, C., y Acree, M. (2009). What works in coping with HIV? A meta-analysis with implications for coping with serious illness. *Psychological Bulletin*, 135, 121-141. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014210>
- Muelas, A. (2013) Influencia de la variable de personalidad en el rendimiento académico de los estudiantes cuando finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y comienzan Bachillerato. *Historia y Comunicación Social*, 18, 115-126.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56- 67. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.56>
- Navarro, J., Vara, M. D., Cebolla, A., y Baños, R. (2016). *Validación Psicométrica del cuestionario ERQ (Cuestionario de Regulación Emocional) en población adolescente española*. II Jornadas internacionales "Educando en emociones: Bienestar y adolescencia", Valencia (España), 2-3 junio. (Trabajo 17: pág. 140).
- Nes, R.B., Røysamb, E., Tambs, K., Harris, J. R., y Reichborn-Kjennerud, T. (2006). Subjective well-being: Genetic and environmental contributions to stability and change. *Psychological Medicine*, 36, 1033-1042. <http://dx.doi.org/10.1017/S0033291706007409>
- Nettle, D. (2006). Psychological profiles of professional actors. *Personality and Individual Differences*, 40, 375-383. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.008>
- Neuenschwander, R., Cimeli, P., Röthlisberger, M., y Roebbers, C. (2013). Personality factors in elementary school children: Contributions to academic performance over and above executive functions? *Learning and Individual Differences*, 25, 118-125. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.006>

- Ní Mhaoláin, A.M., Gallagher, D., O Connell, H., Chin, A.V., Bruce, I., Hamilton, F. et al. (2012). Subjective well-being amongst community-dwelling elders: what determines satisfaction with life? Findings from the Dublin Healthy Aging Study. *International Psychogeriatrics*, 24, 316-323. <https://dx.doi.org/10.1017/S1041610211001360>
- Nicolls, G. (1989). Particular perspectives on fundamental pedagogics. *Contact*, 8, 47-49.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 569-582. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569>
- Nowakowska, C., Strong, C. M., Santosa, C. M., Wang, P. W., y Ketter, T. A. (2005). Temperamental commonalities and differences in euthymic mood disorder patients, creative controls, and healthy controls. *Journal of Affective Disorders*, 85, 207-215. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2003.11.012>
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. Auflage, New York ua: Mc Graw-Hill.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A., y Zumbo, B.D (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 889-901. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>
- Oldervoll, L. M., Kaasa, S., Hjerstad, M. J., Lund, J. A., y Loge, J. H. (2004). Physical exercise results in the improved subjective well-being of a few or is effective rehabilitation for all cancer patients? *European Journal of Cancer*, 40, 951-962. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ejca.2003.12.005>
- Olivari, C., y Barra, E. (2005). Influencia de la autoeficacia y la autoestima en la conducta de fumar en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 23, 5-11.
- Olivari, C., y Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y Enfermería*, 13, 9-15. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000100002>
- Olmedilla, A., García-Montalvo, C., y Martínez-Sánchez, F. (2006). Factores psicológicos y vulnerabilidad a las lesiones deportivas: un estudio en futbolistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 37-52.
- Organ, D. W., y Lingl, A. (1995). Personality, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *Journal of Social Psychology*, 135, 339-350. <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1995.9713963>
- Organización Mundial de la Salud (1948). *Constitution of the World Health Organization*. Disponible en http://www.searo.who.int/LinkFiles/ABOUT_SEARO_const.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2013). *The European health report 2012: Charting the way to well-being*. Copenhagen: WHO.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Adolescents' mental well-being*. Copenhagen: WHO.
- Orlick, T., y Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The Sport Psychologist*, 2, 105-130. <https://dx.doi.org/10.1123/tsp.2.2.105>

- Ortega, E., Giménez, J., y Olmedilla, A. (2008). Utilización del video para la mejora de la percepción subjetiva de la eficacia competitiva y del rendimiento en jugadores de baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 279-290.
- Ortín, F. J., Olmedilla, A., Garcés de los Fayos, E. J., e Hidalgo, M. D. (2008). Locus de control y vulnerabilidad a la lesión en fútbol semiprofesional y profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8, 101-112.
- Pain, M., Harwood, C., y Anderson, R. (2011). Pre-competition imagery and music: The impact on flow and performance in competitive soccer. *The Sport Psychologist*, 25, 212-232. <https://dx.doi.org/10.1123/tsp.25.2.212>
- Palacios, J.R. (2010). Smoking-related self-efficacy and smoking intention in young people: Factorial validity and structural association. *Adicciones*, 22, 325-330.
- París, L., y Omar, A. (2009). Estrategias de afrontamiento del estrés como potenciadoras del bienestar. *Revista de Psicología y Salud*, 19, 167-175.
- Parry, D., Chinnasamy, C., Papadopoulou, E., Noakes, T. y Micklewright, D. (2011). Cognition and performance: anxiety, mood and perceived exertion among ironman triathletes. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 1088-1094. <http://dx.doi.org/10.1136/bjism.2010.072637>
- Patterson, J. M., y McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10, 163-186. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971\(87\)80086-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971(87)80086-6)
- Pavot, W., y Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Pavot, W. y Diener E (2009). Review of the satisfaction with life scale. En E.Diener (Eds.) *Assessing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 101-117). Nueva York: Springer (Social Indicators Research Series, 39).
- Pavot, W., Diener, E., y Fujita, F. (1990). Extraversion and happiness. *Personality and Individual Differences*, 11, 1299-1306. [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90157-M](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(90)90157-M)
- Pearlin, L. I., y Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21. <http://dx.doi.org/10.2307/2136319>
- Pelegrín, A., y Jara, P. (2009). Manipulación de submodalidades de la representación mental en el trabajo psicológico con taekwondistas: Una intervención en el marco de la P.N.L. *Cuaderno de Psicología del Deporte*, 9, 39-51.
- Pereda, N., Forns, M., Kirchner, T., y Muñoz, D. (2009). Use of the Kidcope to identify socio - economically diverse Spanish school - age children's stressors and coping strategies. *Child: care, health and development*, 35, 841-850. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00991.x>

- Pereña, J., y Seisdedos, N. (1996). *Manual ACS: escalas de afrontamiento para adolescentes* [ACS Manual: Adolescent Coping Scales]. Madrid, Spain: Ediciones TEA.
- Pérez-García, A.M. (2011). Personalidad y enfermedad. En J. Bermúdez, A.M. Pérez-García, J.A. Ruiz, P. Sanjuán y B. Rueda (Ed.), *Psicología de la personalidad* (pp.635-700). Madrid: UNED.
- Pérez-García, A.M., y Bermúdez, J. (2003). Concepto y ámbito de estudio. En J. Bermúdez y A.M. Pérez-García y P. Sanjuán (Ed.), *Psicología de la personalidad. Teoría e investigación I y II* (pp.25-60). Madrid: UNED.
- Pérez-García, A.M., y Bermúdez, J. (2011). Introducción al estudio de la personalidad: unidades de análisis. En J. Bermúdez, A.M. Pérez-García, J.A. Ruiz, P. Sanjuán y B. Rueda (Ed.), *Psicología de la personalidad* (pp.25-68). Madrid: UNED.
- Pérez-García, A.M., Bermúdez, J., Sanjuán, P., Lara, M.D., y Guillén, D. (2016). Emotional well-being in adolescents: The role of gender, positive orientation and coping. *18th European Conference on Personality, Timisoara (Rumanía)* (pág. 307).
- Pervin, L.A. (1998). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., y Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, *75*, 239-255. <http://dx.doi.org/10.1348/000709904X24735>
- Pinto, M., y Vázquez, N. (2013). Ansiedad estado precompetitiva y estrategias de afrontamiento: Su relación con el rendimiento en una muestra argentina de jugadores amateurs de golf. *Revista de Psicología del Deporte*, *22*, 47-52.
- Plancherel, B., Bolognini, M., y Halfon, O. (1998). Coping strategies in early and mid-adolescence: Differences according to age and gender in a community sample. *European Psychologist*, *3*, 192-201. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.3.3.192>
- Pons, N. (2009). *Estado de salud, percepción de control y afrontamiento en la fibromialgia: un estudio longitudinal en atención primaria* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Miguel Hernández, Alicante.
- Pressman, S. D., y Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin*, *131*, 925-934. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.925>
- Putwain, D.W., y Daly, A.L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, *27*, 157-162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.010>
- Putwain, D.W., Sander, P., y Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, *83*, 633-650. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>
- Qin, Y., Qu, S., Yan, J., y Wan, X. (2015). The role of life satisfaction and coping style in the relationship between gratitude and school

belonging. *International Conference on Economy, Management and Education Technology (ICEMET 2015)*.

- Ramón, J.L. (2002). *Antesala de la gloria. Historia de la escuela taurina de Madrid*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española* (21 Ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Reina, M., Oliva, A., y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society and Education*, 2, 47-59.
- Reuter, J. M., y Short, S. E. (2005). The relationships among three components of Perceived risk of injury, previous injuries and gender in non-contact/limited contact sport athletes. *Athletic Insight*, 7, 20-42.
- Rhodes, R. y Smith, N. (2006). Personality correlatos of physical activity: a review and meta-análisis. *British Journal of Sports Medicine*, 40, 958-965. <http://dx.doi.org/10.1136/bjism.2006.028860>
- Rice, F. P. (2000). *Adolescencia Desarrollo, Relaciones Y Cultura*. Madrid: Prentice- Hall.
- Riemann, R., Angleitner, A., Borkenau, P., y Eid, M. (1998). Genetic and environmental sources of consistency and variability in positive and negative mood. *European Journal of Personality*, 12, 345-364. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199809\)12:5<345:AID-PER332>3.0.CO;2-Y](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199809)12:5<345:AID-PER332>3.0.CO;2-Y)
- Roberts, B. W., y DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age. *Psychological Bulletin*, 126, 3-25. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.3>
- Roberts, B. W., Walton, K. E., y Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1-25. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
- Roberts, B. W., Wood, D., y Smith, J. L. (2005). Evaluating five factor theory and social investment perspectives on personality trait development. *Journal of Research in Personality*, 39, 166-184. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2004.08.002>
- Roberts, G.C. (Ed.) (2001). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rodríguez, A., Ramos, E., Fernández, A., Goñi, E., Esnaola, I., y Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 166-174. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.01.003>
- Rodríguez, M. (2003). *Diagnóstico de personalidad en deporte de competición: fútbol*. (Tesis doctoral). Universidad de medicina, Las Palmas de Gran Canaria.
- Rodríguez-Fernández, A., y Goñi-Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27, 327-332.
- Rojas-Quirós, J. F. (2013). Búsqueda de talentos deportivos en halterofilia: validación de test. *Pensar en Movimiento. Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 11, 1-17.

- Rolfhus, E. L., y Ackerman, P. L. (1999). Assessing individual differences in knowledge: Knowledge, intelligence, and related traits. *Journal of Educational Psychology*, 91, 511-526. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.511>
- Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las "dos disciplinas" de la psicología de la personalidad. *Anales de Psicología*, 21, 181-344.
- Rosado, A., Márquez, A., y Guillén, F. (2012). Estrategias de coping en jugadores de baloncesto de alta competición. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7, 125-147.
- Rosnow, R., y Rosenthal, R. (1996). Computing contrasts, effect sizes, and counternulls on other people's published data: General procedures for research consumers. *Psychological Methods*, 1, 331-340. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.1.4.331>
- Røysamb, E., Harris, J. R., Magnus, P., Vittersø, J., y Tambs, K. (2002). Subjective well-being. Sex-specific effects of genetic and environmental factors. *Personality and Individual Differences*, 32, 211-223. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00019-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00019-8)
- Rubio, V. J., Hernández, J. M., Zaldívar, F., Márquez, M. O., y Santacreu, J. (2010). Can we predict risk-taking behavior? Two behavioral tests for predicting guessing tendencies in a multiple-choice test. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 87-94. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000013>
- Rubio, V.J., Pujals, C., De la Vega, R., Aguado, D., y Hernández, J.M. (2014). Autoeficacia y lesiones deportivas: ¿factor protector o de riesgo? *Revista de Psicología del Deporte*, 23, 439-444.
- Rueda, B., y Pérez-García, A.M. (2004). Personalidad y percepción de autoeficacia: Influencia sobre el bienestar y el afrontamiento de los problemas de salud. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 9, 205-219. <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.9.num.3.2004.3980>
- Rueda, B., Pérez-García, A.M., y Bermúdez, J. (2003). La salud emocional desde la perspectiva de la competencia percibida. *Acción Psicológica*, 2, 41-49. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.2.1.520>
- Ruiz, M.A., Sanjuán, P., Pérez-García, A.M., y Rueda, B. (2011). Relations between life satisfaction, adjustment to illness, and emotional distress in a sample of men with ischemic cardiopathy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 356-365. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.32
- Ruiz, R. (2004). Análisis de las características psicológicas, deportivas y sociales en el deporte del judo a nivel competitivo: Una propuesta teórica y metodológica para la predicción del rendimiento (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Ruiz, R. (2005). Análisis de diferencias de personalidad en el deporte del judo a nivel competitivo en función de la variable sexo y categoría de edad deportiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, 29-48.
- Ruiz, R. (2008). Aportaciones del análisis subdimensional del cuestionario de personalidad BFQ para la predicción del rendimiento en judokas jóvenes de competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8, 5-29.

- Ruiz, R. (2012). Relaciones entre características de personalidad y estados de ánimo: un estudio con deportistas de combate universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7, 89-112.
- Ruiz, R., y García-Naveira, A. (2013). Personalidad, edad y rendimiento deportivo en jugadores de fútbol desde el modelo de Costa y McCrae. *Anales de Psicología*, 29, 642-655. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.175771>
- Ruiz, R., y García-Naveira, A. (2016). Diferencias en personalidad en función de la práctica o no deportiva y categoría por edad en jugadores de fútbol de rendimiento desde el modelo de Costa y McCrae. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1, 23-29.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 68-78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations of the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Salami, S. (2011). Personality and psychological well-being of adolescents: The moderating role of emotional intelligence. *Social Behavior and Personality*, 39, 785-794. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2011.39.6.785>
- Samper-García, P., Mestre-Escrivá, V., Malonda-Vidal, E., y Mesurado, B. (2015). Victimization at school: relationship of parenting and functional-dysfunctional developmental variables. *Anales de Psicología*, 31, 849-858. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.173291>
- Samson, A. (2014). Sources of self-efficacy during marathon training: a qualitative, longitudinal investigation. *The Sport Psychologist*, 28, 164-175. <http://dx.doi.org/10.1123/tsp.2013-0027>
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Comps.), *Manual de Psicopatología* (pp. 1-52). Madrid: McGraw-Hill.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of clinical and health psychology*, 3, 141-157.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A. y Valiente, R.M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11, 37-51.
- Sanjuán, P. (2003). Estructura psicológica de la personalidad II. El modelo de los cinco factores. En J. Bermúdez y A.M. Pérez-García y P. Sanjuán (Ed.), *Psicología de la personalidad. Teoría e investigación I y II* (pp. 195-236). Madrid: UNED.

- Sanjuán, P. y Magallares, A. (2014). Coping strategies as mediating variables between self-serving attributional bias and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15, 443-453. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-013-9430-2>
- Sanjuán, P. y Magallares, A. (2015). Coping strategies as mediator variables between explanatory styles and depressive symptoms. *Anales de Psicología*, 31, 447-451. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.173391>
- Sanjuán, P., Pérez-García, A., y Bermúdez, J. M. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Santonja, G. (2010). *Luces sobre una época oscura (El toreo a pie del siglo XVII)*. Madrid: Everest.
- Scheier, M., y Carver, C. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247. <http://dx.doi.org/10.1037/0278/6133.4.3.219>
- Schimmack, U. y Diener, E. (1997). Affect intensity: Separating intensity and frequency in repeatedly measured affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1313-1329. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1313>
- Schmitz, T. W., De Rosa, E., y Anderson, A. K. (2009). Opposing influences of affective state valence on visual cortical encoding. *The Journal of Neuroscience*, 29, 7199-7207. <http://dx.doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5387-08.2009>
- Schmutte, P. S., y Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 549-559. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.73.3.549>
- Schonfield, P., Pattison, P. E., Hill, D. J., y Borland, R. (2003). Youth culture and smoking: Integrating social group processes and individual cognitive processes in a model of health-related behaviors. *Journal of Health Psychology*, 8, 291-306. <https://dx.doi.org/10.1177/13591053030083001>
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Schwarczer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universit.
- Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.89>
- Shahrill, M., y Mundia, L. (2014). Coping behavior of international late adolescent students in selected Australian educational institutions. *Global Journal of Health Science*, 6, 76-91. <https://dx.doi.org/10.5539%2Fgjhs.v6n1p76>
- Sheldon, K. M., y Lyubomirsky, S. (2007). Is it possible to become happier?(And if so, how?). *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 129-145. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00002.x>

- Short, E. E., Reuter, J., Brandt, J., Short, M. W., y Kontos, A. P. (2004). The relationships among three components of Perceived risk of injury, previous injuries and gender in contact sport athletes. *Athletic Insight*, 6, 38-46.
- Shrier, I., y Hallé, M. (2011). Psychological predictors of injuries in circus artists: an exploratory study. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 433-436. <http://dx.doi.org/10.1136/bjism.2009.067751>
- Shu, E. M., y Koo, J. (2008). Comparing subjective well-being across cultures and nations. En M. Eid y R.J. Larsen (Ed.), *The science of subjective well-being* (pp. 414-430). Nueva York: Guilford Press.
- Skinner, E., Pitzer, J. y Steele, J. (2013). Coping as part of motivational resilience in school: A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. *Educational and Psychological Measurement*, 73, 803-835. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164413485241>
- Slanger, E., y Rudestam, K. E. (1997). Motivation and disinhibition in High risk sports: Sensation seeking and self-efficacy. *Journal of Research in Personality*, 31, 355-374. <http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1997.2193>
- Slobodskaya, E. R., Akhmetova, O. A. y Safronova, M. V. (2008). Personality traits and style of life as factors of school performance in adolescents. *Psychological Science and Education*, 2, 70-79.
- Smith, T.W., y Williams, P.G. (1992). Personality and health: Advantages and limitations of the five-factor model. *Journal of Personality*, 60, 395-423. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00978.x>
- Smits, D. J., y Boeck, P. D. (2006). From BIS/BAS to the big five. *European Journal of Personality*, 20, 255-270. <http://dx.doi.org/10.1002/per.583>
- Solberg, L., y Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 235-251. http://dx.doi.org/10.1207/s15327957pspr1003_3
- Soriano, J., y Monsalve, V. (2005). El afrontamiento del dolor crónico. *Boletín de Psicología*, 84, 91-108.
- Soto, C. y Tackett, J. (2015). Personality traits in childhood and adolescence: Structure, development, and outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, 24, 358-362. <http://dx.doi.org/10.1177/0963721415589345>
- Spence, R., Owens, M., y Goodyer, I. (2012). Item response theory and validity of the NEO-FFI in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 53, 801-807. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.002>
- Spinath, B., Freudenthaler, H. y Neubauer, A.C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48, 481-486. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.028>
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A, Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6, 498-510. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>
- Stanton, A., Revenson, T., y Tennen, H. (2007). Health psychology: Psychological adjustment to chronic disease. *Annual Review of*

- Psychology*, 58, 565-592.
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085615>
- Steel, P., Schmidt, J., y Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 123, 138-161. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.138>
- Steiner, H., Erickson, S.J., Hernández, N.L., y Pavelski, R. (2002). Coping Styles as correlates of health in high school students. *Journal of Adolescents Health*, 30, 326-335. [http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00326-3](http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00326-3)
- Stone, A.A., y Neale, J.M. (1985). Effects of severe daily events on mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 137-144.
- Streiner, D. L. (2003). Being inconsistent about consistency: When coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment*, 80, 217-222. http://dx.doi.org/10.1207/S15327752JPA8003_01
- Suldo, S., y Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>
- Syed, M., y Seiffge-Krenke, I. (2015). Change in ego development, coping, and symptomatology from adolescence to emerging adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 110-119. <https://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2015.09.003>
- Tattersfield, C.R. (1971). *Competitive sport and personality development*. Unpublished doctoral dissertation, University of Durham, NC.
- Tellegen, A., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L., y Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1031-1039. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1031>
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D., y Freire, T. (2015). Portuguese validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, 8, 605-621.
- Terracciano, A., McCrae, R. y Costa, P. (2010). Intra-individual change in personality stability and age. *Journal of Research in Personality* 44, 31-37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2009.09.006>
- Tiggemann, M., y Williamson, S. (2000). The effect of exercise on body satisfaction and self-esteem as a function of gender and age. *Sex Roles*, 43, 119-127. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1007095830095>
- Tong, Y., y Song, S. (2004) A study on general self-efficacy and subjective well-being of low SES-college students in a Chinese university. *College Student Journal*, 38, 637-642.
- Torremocha, M. (2007). *El grado de doctor. Una concesión académica tan antigua como la universidad de Valladolid*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Urra, B. (2014). Evaluación de la efectividad del entrenamiento de estrategias de afrontamiento en el nivel de ansiedad precompetitiva en tenismesistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 23, 67-74.

- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little & Brown.
- Valero, E., Segura, A., y Topa, G. (2015). Autoeficacia específica para la Jubilación, intenciones de retiro y satisfacción vital en trabajadores mayores de 40 años. *Acción Psicológica*, 12, 35-46. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14897>
- Vallejo-Sánchez, B., y Pérez-García, A.M. (2015). Positividad y afrontamiento en pacientes con trastorno adaptativo. *Anales de Psicología*, 31, 462-471. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.176631>
- Valois, R.E., Zullig, K.J., Huebner, E.S., y Drane, J.W. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviours among adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 25, 353-366. <http://dx.doi.org/10.5993/AJHB.25.4.1>
- Van Heck, G.L. (1997). Personality and physical health: Toward an ecological approach to health-related personality research. *European Journal of Personality*, 11, 415-443. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199712\)11:5<415::AID-PER306>3.0.CO;2-G](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199712)11:5<415::AID-PER306>3.0.CO;2-G)
- Vargas, J. (1807). *Disertación sobre las corridas de toros*. Edición de 1961, editada y revisada por Julio F. Guillén y Tato. Archivo documental español. Tomo XVII. Madrid: Real Academia de la Historia.
- Vealey, R.S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246. <https://dx.doi.org/10.1123/jsp.8.3.221>
- Vealey, R.S. (2002). Personality and sport behavior. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd Ed.) (pp.43-74). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Veenhoven, R. (1994). Is happiness a trait? Tests of the theory that a better society does not make us any happier. *Social Indicators Research*, 32, 101-162. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01078732>
- Vega, L., García, L., y Lorenzo, J. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, bachillerato y ciclos formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24, 8-26. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11251>
- Vega, O., y González, D (2009). Apoyo social: Elemento clave en el afrontamiento de la enfermedad crónica. *Enfermería Global*, 16, 1-11.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos. *Revista IIPSI*, 2, 139-152.
- Vera, E. M., Vacek, K., Blackmon, S., Coyle, L., Gomez, K., Jorgenson, K., Luginbuhl, P., Moallem, I., y Steele, J.C. (2012). Subjective well-being in urban, ethnically diverse adolescents. *The Role of Stress and Coping. Youth & Society* 44, 331-347. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X11401432>
- Verdugo-Lucero, J. L., Ponce de León-Pagaza, B. G., Guardado-Llamas, R. E., Meda-Lara, R. M., Uribe-Alvarado, J. I., y Guzmán-Muñiz, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en

- adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11, 79-91.
- Villa, I.G. (2016). *Estilo de pensamiento rumiativo y bienestar subjetivo en escolares de quinto año de secundaria*. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Viñas, F., González, M., García., Malo, S., y Casas., F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31, 226-233.
- Wann, D. L. (1997). *Sport Psychology*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Wark, D.M. (2008). What we can do with hypnosis: A brief note. *The American Journal of Clinical Hypnosis*, 51, 29-36. <http://dx.doi.org/10.1080/00029157.2008.10401640>
- Watson, D., y Clark, L.A. (1992). Affects separable and inseparable: On the hierarchical arrangement of the negative affects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 489-505. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.62.3.489>
- Watson, D., y Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. En R. Hogan, J. A. Johnson y S. R. Briggs (Ed.), *Handbook of Personality Psychology* (pp. 767- 793). California: Academic Press.
- Watson, D., Clark, L.A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect. The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Weinberg, R. y Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Weiss, A., Bates, T. C., y Luciano, M. (2008). Happiness is a personality thing: The genetics of personality and well-being in a representative sample. *Psychological Science*, 19, 205-210. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02068.x>
- Wiggins, J.S. y Trapnell, P.D. (1997). Personality structure: The return of the Big Five. En R. Hogan, J. Johnson y S. Briggs (Ed.), *Handbook of personality psychology* (pp. 737-765). San Diego, California: Academic Press.
- Williams, K., y McGillicuddy-De Lisi, A. (1999). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 537-549. [http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00025-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00025-8)
- Winter, D. G., John, O. P., Stewart, A. J., Klohnen, E. C., y Duncan, L. E. (1998). Traits and motives: toward an integration of two traditions in personality research. *Psychological Review*, 105, 230-250. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.105.2.230>
- Wolfradt, U., Hempel, S., y Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00092-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00092-2)
- Wolters, C. A., Yu, S.L., y Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238. [http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90015-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90015-1)

- Wood, A. M., Froh, J. J., y Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30, 890-905. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Yeung, N. y Lu, Q. (2014). Affect as a mediator between self-efficacy and quality of life among Chinese cancer survivors in China. *European Journal of Cancer Care*, 23, 149-155. <http://dx.doi.org/10.1111/ecc.12123>
- Yusoff, Y. (2012). Self-efficacy, perceived social support, and psychological adjustment in international undergraduate students in a public higher education institution in Malaysia. *Journal of Studies in International Education*, 16, 353-371. <https://dx.doi.org/10.1177/1028315311408914>
- Zafra, M.T., Pastor, M.A., y López, S. (2014). Autoeficacia, catastrofismo, miedo al movimiento y resultados de salud en la fibromialgia. *Anales de Psicología*, 30, 104-113. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.151541>
- Zampetakis, L. A., Kafetsios, K., Lerakis, M., y Moustakis, V. S. (2017). An Emotional Experience of Entrepreneurship Self-Constraint, Emotion Regulation, and Expressions to Anticipatory Emotions. *Journal of Career Development*, 44, 144-158. <http://dx.doi.org/10.1177/0894845316640898>
- Zavisca, J., y Hout, M. (2005). *Does money buy happiness in unhappy Russia?* Repositoria de la Universidad de California: <http://escholarship.org/uc/item/4j19w9f4>.
- Ze-Wei, M., Wei-Nan, Z., y Kai-Yin, Y. (2015). Gender differences in Chinese adolescents subjective well-being: The mediating role of self-efficacy. *Psychological Reports*, 116, 311-321. <http://dx.doi.org/10.2466/17.07.PR0.116k15w2>
- Zhang, J., Mandl, H., y Wang, E. (2010). Personality, acculturation, and psychosocial adjustment of Chinese international students in Germany. *Psychological Reports*, 107, 511-525. <http://dx.doi.org/10.2466/07.09.11.17.PR0.107.5.511-525>
- Zimmer-Gembeck, M. J., y Locke, E. M. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: *Relationships with families and teachers*. *Journal of Adolescence*, 30, 1-16. <https://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.001>
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Bardas, D., y Theodorakis, Y. (2013). The effects of self-talk on dominant and nondominant arm performance on a handball task in primary physical education students. *The Sports Psychologist*, 27, 171-176. <https://dx.doi.org/10.1123/tsp.27.2.171>
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E., y Drane, J. W. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29, 279-288. [https://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00269-5](https://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00269-5)

ANEXOS

ANEXO I: Listado de las escuelas taurinas donde se ha reclutado a los alumnos de tauromaquia

NOMBRE DE LA ESCUELA	LOCALIDAD	PROVINCIA
Escuela taurina “Marcial Lalanda”	Madrid	Madrid
Fundación “El Juli”	Arganda del Rey	Madrid
Escuela taurina “Miguel Cancela”	Colmenar Viejo	Madrid
Escuela del patronato de tauromaquia de Badajoz	Badajoz	Badajoz
Escuela taurina de Guadalajara	Guadalajara	Guadalajara
Escuela taurina “Domingo Ortega”	Toledo	Toledo
Escuela de tauromaquia de Albacete	Albacete	Albacete
Escuela de tauromaquia de Murcia	Murcia	Murcia
Escuela taurina Diputación de Málaga	Málaga	Málaga
Escuela de tauromaquia de Jerez de la Frontera	Jerez de la Frontera	Cádiz

ANEXO II: Listado de los centros de enseñanza reglada donde se ha reclutado a los alumnos del grupo control

NOMBRE DEL CENTRO	LOCALIDAD	PROVINCIA
IES “La Salle San Rafael”	Madrid	Madrid
IES “Gonzalo Torrente Ballester”	San Sebastián de los Reyes	Madrid

ANEXO III: Correspondencia dirigida a directores de los distintos centros de enseñanza

David Guillén Corchado

dguillen@madrid.uned.es

12 de Septiembre de 2012.

Estimado Sr./ra Directora:

Mi nombre es David Guillén Corchado, doctorando del programa de doctorado "Psicología de la salud", de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Estamos realizando un trabajo de investigación encaminado a determinar que tipo de variables psicológicas presentan los alumnos matriculados en ese centro de formación y que tengan entre 12 y 19 años. Queremos determinar en qué medida distintos factores de carácter psicológico, así como los propios estilos de vida, pueden influir en el bienestar de estos alumnos. Y para ello los participantes en el estudio tendrán que contestar una serie de cuestionarios.

Los datos aportados serán estrictamente confidenciales, y se utilizarán con fines de investigación. Posteriormente se publicarán los resultados obtenidos en el grupo total de participantes en el estudio, respetando en todo momento su anonimato. Finalizada la investigación, todos los cuestionarios se destruirán siguiendo los procedimientos que la ley establece para el tratamiento de datos de carácter personal.

Sin otro particular y agradeciéndole de antemano el trato dispensado.

Atentamente.

Anexo IV: Hoja de información y consentimiento

HOJA DE INFORMACIÓN Y CONSENTIMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN EN ESTUDIO SOBRE VARIABLES PSICOLÓGICAS PRESENTES EN ADOLESCENTES.

Estamos realizando un trabajo de investigación encaminado a valorar y conocer las distintas variables psicológicas presentes en adolescentes. Queremos determinar en qué medida distintos factores de carácter psicológico, así como los propios estilos de vida, pueden influir en el bienestar de estos alumnos.

Los participantes en el estudio tendrán que contestar distintos cuestionarios. Los datos aportados serán estrictamente confidenciales, y se utilizarán con fines de investigación y posterior publicación de los resultados obtenidos, respetando en todo momento su anonimato. Finalizada la investigación, todos los cuestionarios se destruirán siguiendo los procedimientos que la ley establece para el tratamiento de datos de carácter personal.

La participación en la investigación es voluntaria.

Yo, madre/padre o tutor (táchese lo que no proceda)/D^a

_____, he leído la información provista en esta hoja de consentimiento, o he sido informado/a de manera adecuada y suficiente, y libremente consiento participar en este estudio de investigación. Autorizo el uso y la divulgación de mi información de salud para los propósitos descritos en este consentimiento.

Al firmar esta hoja de consentimiento, no he renunciado a ninguno de mis derechos legales. Y aunque consienten en participar, en cualquier momento y sin dar explicación alguna pueden rectificar este consentimiento.

Firma del participante/padre/madre o tutor.

Fecha

Anexo V: Hoja de datos personales de alumnos de escuelas de tauromaquia



En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia estamos realizando un estudio que tiene como objetivo principal analizar cómo diferentes variables de naturaleza cognitiva, emocional y motivacional interaccionan entre sí en jóvenes de tu edad.

Por favor, lee atentamente las instrucciones antes de contestar y ten en cuenta que no hay respuestas buenas o malas, puesto que lo que nos interesa es que contestes lo que piensas, sientes o crees. Por ello, te pedimos que seas sincero en tus respuestas. Además, te aseguramos que los datos recogidos serán tratados de forma anónima con total confidencialidad.

EDAD_____

SEXO

- Varón
- Mujer

¿CON QUIÉN VIVES EN LA ACTUALIDAD?

- Solo
- Acompañado
(Indicar de quien_____)

¿Cómo consideras el nivel económico de tu familia?

- Bajo
- Medio
- Alto

Por favor indica el curso o nivel en el que te encuentras en la escuela taurina_____

¿Estás estudiando en algún centro (colegio, instituto, escuela de capacitación, etc.)?

- Sí
- No

Si has contestado que sí, señala qué tipo de enseñanza estudias y en qué curso te encuentras:

- ESO – Curso: _____
- Bachillerato – Curso: _____
- Formación profesional:
 - Título: _____
 - Curso: _____
- Enseñanza universitaria:
 - Título: _____
 - Curso: _____

¿Trabajas en la actualidad?

- Sí
- No

Si has contestado que sí, indica en qué trabajas

_____ y el número de horas semanales que te ocupa _____

Anexo VI: Hoja de datos personales de alumnos del grupo control



En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia estamos realizando un estudio que tiene como objetivo principal analizar cómo diferentes variables de naturaleza cognitiva, emocional y motivacional interactúan entre sí en jóvenes de tu edad.

Por favor, lee atentamente las instrucciones antes de contestar y ten en cuenta que no hay respuestas buenas o malas, puesto que lo que nos interesa es que contestes lo que piensas, sientes o crees. Por ello, te pedimos que seas sincero en tus respuestas. Además, te aseguramos que los datos recogidos serán tratados de forma anónima con total confidencialidad.

EDAD_____

SEXO

- Varón
- Mujer

¿CON QUIÉN VIVES EN LA ACTUALIDAD?

- Solo
- Acompañado
(Indicar de quien_____)

¿Cómo consideras el nivel económico de tu familia?

- Bajo
- Medio
- Alto

¿Estás estudiando en algún centro (colegio, instituto, escuela de capacitación, etc.)?

- Sí
- No

Si has contestado que sí, señala qué tipo de enseñanza estudias y en qué curso te encuentras:

- ESO – Curso:_____
- Bachillerato – Curso:_____
- Formación profesional:
 - Título:_____
 - Curso: _____
- Enseñanza universitaria:

- Título: _____
- Curso: _____

¿Trabajas en la actualidad?

- Sí
- No

Si has contestado que sí, indica en qué trabajas _____ y el número de horas semanales que te ocupa _____

ANEXO VII: Inventario NEO reducido de Cinco Factores (NEO Five-Factor Inventory – NEO-FFI)

NEO-FFI

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de frases que recogen formas de pensar y/o actuar. Tu tarea consiste en rodear con un círculo el número de la escala que mejor recoja el grado en que estás de acuerdo con cada frase, o el grado en que la frase se aplica a tu forma de ser o de pensar. No hay contestaciones buenas o malas. Simplemente, trata de dar la respuesta que mejor indique el grado en que **cada enunciado describe tu modo habitual de comportarte, reaccionar y/o sentir.**

- 0 = Totalmente en desacuerdo**
- 1 = En desacuerdo**
- 2 = Ni de acuerdo, ni en desacuerdo**
- 3 = De acuerdo**
- 4 = Totalmente de acuerdo**

	Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo		
1. A menudo me siento inferior a los demás.....	0	1	2	3	4
2. Soy una persona alegre y animosa.....	0	1	2	3	4
3. A veces, cuando leo poesía o contemplo una obra de arte, siento una profunda emoción o excitación.....	0	1	2	3	4
4. Tiendo a pensar lo mejor de la gente.....	0	1	2	3	4
5. Parece que nunca soy capaz de organizarme.....	0	1	2	3	4
6. Rara vez me siento con miedo o ansioso/a.....	0	1	2	3	4
7. Disfruto mucho hablando con la gente.....	0	1	2	3	4
8. La poesía tiene poco o ningún efecto sobre mí.....	0	1	2	3	4
9. A veces intimidado o adulo a la gente para que haga lo que yo quiero.....	0	1	2	3	4
10. Tengo unos objetivos claros y me esfuerzo por alcanzarlos de una forma ordenada.....	0	1	2	3	4
11. A veces me viene a la mente pensamientos aterradoros.....	0	1	2	3	4
12. Disfruto en las fiestas que hay mucha gente.....	0	1	2	3	4
13. Tengo una gran variedad de intereses intelectuales.....	0	1	2	3	4

14. A veces consigo con artimañas que la gente haga lo que yo quiero....	0	1	2	3	4
15. Trabajo mucho para conseguir mis metas.....	0	1	2	3	4
16. A veces me parece que no valgo absolutamente nada.....	0	1	2	3	4
17. No me considero especialmente alegre.....	0	1	2	3	4
18. Me despiertan la curiosidad las formas que encuentro en el arte y en la naturaleza.....	0	1	2	3	4
19. Si alguien empieza a pelearse conmigo, yo también estoy dispuesto a pelear.....	0	1	2	3	4
20. Tengo mucha auto-disciplina.....	0	1	2	3	4
21. A veces las cosas me parecen demasiado sombrías y sin esperanza.	0	1	2	3	4
22. Me gusta tener mucha gente alrededor.....	0	1	2	3	4
23. Encuentro aburridas las discusiones filosóficas.....	0	1	2	3	4
24. Cuando me han ofendido, lo que intento es perdonar y olvidar.....	0	1	2	3	4
25. Antes de emprender una acción, siempre considero sus consecuencias.....	0	1	2	3	4
26. Cuando estoy bajo un fuerte estrés, a veces siento que me voy a desmoronar.....	0	1	2	3	4
27. No soy tan vivo ni tan animado como otras personas.....	0	1	2	3	4
28. Tengo mucha fantasía.....	0	1	2	3	4
29. Mi primera reacción es confiar en la gente.....	0	1	2	3	4
30. Trato de hacer mis tareas con cuidado, para que no haya que hacerlas otra vez.....	0	1	2	3	4
31. A menudo me siento tenso/a e inquieto/a.....	0	1	2	3	4
32. Soy una persona muy activa.....	0	1	2	3	4
33. Me gusta concentrarme en un ensueño o fantasía y, dejándolo crecer y desarrollarse, explorar todas sus posibilidades.....	0	1	2	3	4
34. Algunas personas piensan de mí que soy frío y calculador	0	1	2	3	4
35. Me esfuerzo por llegar a la perfección en todo lo que hago	0	1	2	3	4
36. A veces me he sentido amargado y resentido.....	0	1	2	3	4
37. En reuniones, por lo general prefiero que hablen otros.....	0	1	2	3	4

Bienestar y recursos psicológicos en alumnos de escuelas de tauromaquia

38. Tengo poco interés en andar pensando sobre la naturaleza del universo o de la condición humana.....	0	1	2	3	4
39. Tengo mucha fe en la naturaleza humana.....	0	1	2	3	4
40. Soy eficiente y eficaz en mi trabajo.....	0	1	2	3	4
41. Soy bastante estable emocionalmente.....	0	1	2	3	4
42. Huyo de las multitudes.....	0	1	2	3	4
43. A veces pierdo el interés cuando la gente habla de cuestiones muy abstractas y teóricas.....	0	1	2	3	4
44. Trato de ser humilde.....	0	1	2	3	4
45. Soy una persona productiva, que siempre termina su trabajo.....	0	1	2	3	4
46. Rara vez estoy triste o deprimido.....	0	1	2	3	4
47. A veces rebose felicidad.....	0	1	2	3	4
48. Experimento una gran variedad de emociones o sentimientos.....	0	1	2	3	4
49. Creo que la mayoría de la gente con la que trato es honrada y fidedigna.....	0	1	2	3	4
50. En ocasiones primero actúo y luego pienso.....	0	1	2	3	4
51. A veces hago las cosas impulsivamente y luego me arrepiento.....	0	1	2	3	4
52. Me gusta estar donde está la acción.....	0	1	2	3	4
53. Con frecuencia pruebo comidas nuevas o de otros países	0	1	2	3	4
54. Puedo ser sarcástico y mordaz si es necesario.....	0	1	2	3	4
55. Hay tantas pequeñas cosas que hacer que a veces lo que hago es no atender a ninguna.....	0	1	2	3	4
56. Es difícil que yo pierda los estribos.....	0	1	2	3	4
57. No me gusta mucho charlar con la gente.....	0	1	2	3	4
58. Rara vez experimento emociones fuertes.....	0	1	2	3	4
59. Los mendigos no me inspiran simpatía.....	0	1	2	3	4
60. Muchas veces no preparo de antemano lo que tengo que hacer.....	0	1	2	3	4

Corrección: Media de las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems que componen cada subescala.

Cada subescala se compone de 12 ítems, algunos formulados de forma directa y otros de forma indirecta, por lo que hay que invertirlos previamente (Valor: 0=4, 1=3, 2=2, 3=1, 4=0)

Neuroticismo (N):

Directos: 1, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 51

Inversos: 6, 41, 46, 56

Extraversión (E):

Directos: 2, 7, 12, 22, 32, 47, 52

Inversos: 17, 27, 37, 42, 57

Apertura (O: Openness):

Directos: 3, 13, 18, 28, 33, 48, 53

Inversos: 8, 23, 38, 43, 58

Afabilidad (A):

Directos: 4, 24, 29, 39, 44, 49

Inversos: 9, 14, 19, 34, 54, 59

Tesón o Responsabilidad (C: Consciousness):

Directos: 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45

Inversos: 5, 50, 55, 60

ANEXO VIII: Escala de Autoeficacia General (EAEG)

EAEG

Instrucciones: Por favor señala un número del “0” (**Totalmente en desacuerdo**) al “6” (**Totalmente de acuerdo**) en función del grado de acuerdo que tengas con cada una de las frases que se exponen a continuación relativas a la manera en que **te percibes a ti mismo**

	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo	
1. Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga	0	1	2	3	4	5	6	
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	0	1	2	3	4	5	6	
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	0	1	2	3	4	5	6	
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados	0	1	2	3	4	5	6	
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	0	1	2	3	4	5	6	
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	0	1	2	3	4	5	6	
7. Venga lo que venga, por lo general, soy capaz de manejarlo	0	1	2	3	4	5	6	
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	0	1	2	3	4	5	6	
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer	0	1	2	3	4	5	6	
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo	0	1	2	3	4	5	6	

Corrección: Media de las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems.

ANEXO IX: Escala de afrontamiento para adolescentes (EAA)

ACS-SF

Instrucciones: Los jóvenes suelen tener preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como los estudios, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. A continuación se presenta una lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele hacer frente a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar el número de la derecha que mejor refleje tu manera de sentir, reaccionar o actuar. No hay respuestas correctas o incorrectas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta más a tu forma de actuar, en general, ante los problemas.

	Nunca	Raras veces	Algunas veces	A menudo	Con mucha frecuencia
1. Seguir con mis tareas como es debido.....	0	1	2	3	4
2. Ignorar el problema.....	0	1	2	3	4
3. Guardar mis sentimientos para mí solo.....	0	1	2	3	4
4. Pedir consejo a una persona competente o a un profesional.....	0	1	2	3	4
5. Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión, jugar un videojuego.....	0	1	2	3	4
6. Hacer deporte y mantenerme en forma.....	0	1	2	3	4
7. Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego mis capacidades.....	0	1	2	3	4
8. Simplemente, me doy por vencido.....	0	1	2	3	4
9. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando drogas (no medicamentos).....	0	1	2	3	4
10. Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas.....	0	1	2	3	4
11. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas..	0	1	2	3	4
12. Preocuparme por lo que está pasando.....	0	1	2	3	4
13. Sentirme culpable	0	1	2	3	4
14. Hablar con familiares o con amigos sobre mi problema para que me ayuden a salir de él.....	0	1	2	3	4
15. Soñar despierto que las cosas irán mejorando.....	0	1	2	3	4
16. Unirme a gente que tiene el mismo problema.....	0	1	2	3	4
17. Pedir a Dios que cuide de mí.....	0	1	2	3	4
18. Encontrar una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar o gritar.....	0	1	2	3	4

Corrección: Media de las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems que componen las subescalas.

1. Afrontamiento dirigido a la solución del problema (5 estrategias): 1, 5, 6, 7 y 11.
2. Afrontamiento en relación con los demás (4 estrategias): 4, 14, 16 y 17.
3. Afrontamiento improductivo (7 estrategias): 2, 3, 8, 9, 10, 12, 13, 15 y 18.

ANEXO X: Escala de Intensidad Emocional- Reducida (EIE-R)

EIE-R

Instrucciones: Por favor, imagínate que te ocurren las siguientes situaciones y elije la alternativa que mejor describa cómo te sentirías.

1. Alguien me felicita.

- a. Me afecta poco
- b. Me siento ligeramente satisfecho
- c. Me siento complacido
- d. Me siento muy satisfecho
- e. Me siento eufórico, en la cima del mundo

2. Soy feliz.

- a. No tiene nada que ver conmigo
- b. Me siento ligeramente feliz
- c. Me siento feliz
- d. Me siento muy feliz
- e. Me siento eufórico, tan feliz que podría estallar

3. Alguien que me atrae me invita a tomar café.

- a. Me siento eufórico, en la cima del mundo
- b. Me siento muy emocionado
- c. Me siento emocionado
- d. Me siento ligeramente emocionado
- e. Me afecta poco

4. Estoy en una fiesta divertida.

- a. Me afecta poco
- b. Me siento un poco más alegre
- c. Me siento animado
- d. Me siento muy animado
- e. Me siento tan lleno de vida que casi me siento como una persona nueva

5. Algo maravilloso me sucede.

- a. Me siento muy alegre, exuberante
- b. Me siento extremadamente contento
- c. Me siento contento
- d. Me siento un poco más contento
- e. Me afecta poco

6. Logro algo valioso.

- a. Me afecta poco
- b. Me siento ligeramente satisfecho
- c. Me siento satisfecho
- d. Me siento muy satisfecho
- e. Me siento tan satisfecho como si toda mi vida valiera la pena

7. Una persona con la que estoy saliendo me prepara una cena con velas.

- a. Me afecta poco
- b. Me siento un poco romántico
- c. Me siento romántico
- d. Me siento muy romántico
- e. Me siento tan apasionado que nada más importa

8. Estoy viviendo una relación romántica.

- a. Me siento tan consumido por la pasión que no puedo pensar en nada más
- b. Me siento muy apasionado
- c. Me siento apasionado
- d. Me siento apasionado
- e. Me siento ligeramente apasionado
- f. Me afecta poco

9. Alguien me sorprende con un regalo.

- a. Me afecta poco
- b. Me siento un poco agradecido
- c. Me siento agradecido
- d. Me siento muy agradecido
- e. Me siento tan agradecido que quiero salir corriendo a comprarle un regalo

10. Algo me frustra.

- a. Me afecta poco
- b. Me siento un poco frustrado
- c. Me siento frustrado
- d. Me siento muy frustrado
- e. Me siento extremadamente tenso y frustrado

11. Digo o hago algo que no debería haber hecho.

- a. Me afecta poco
- b. Me siento un poco culpable
- c. Me siento culpable
- d. Me siento muy culpable
- e. Me siento extremadamente culpable

12. Alguien me critica.

- a. Me afecta poco
- b. Me siento un poco sorprendido
- c. Me siento alterado
- d. Me siento muy molesto
- e. Me siento tan extremadamente molesto que podría llorar

13. Tengo una experiencia embarazosa.

- a. Me afecta poco
- b. Me siento un poco incómodo
- c. Me siento avergonzado
- d. Me siento muy avergonzado
- e. Me siento tan avergonzado que querría morirme

14. Alguien que conozco es grosero conmigo.

- a. Me siento tan dolido que podría llorar
- b. Me siento muy dolido
- c. Me siento dolido
- d. Me siento un poco dolido
- e. Me afecta poco

15. Veo una película triste.

- a. Me siento tan triste que tengo ganas de llorar
- b. Me siento muy triste
- c. Me siento triste
- d. Me siento un poco triste
- e. Me afecta poco

16. Estoy en una situación en la que lo tengo que hacer bien, como un examen importante o una entrevista de trabajo.

- a. Me afecta poco
- b. Me siento un poco ansioso
- c. Me siento ansioso
- d. Me siento muy ansioso
- e. Me siento tan ansioso que no puedo pensar en otra cosa

17. Discuto con alguien

- a. Me afecta poco
- b. Me siento ligeramente enfadado
- c. Me siento enfadado
- d. Me siento muy enfadado
- e. Me siento tan enfadado que me resulta difícil mantener la compostura

Corrección: Media de los valores asignados a cada una de las alternativas de las situaciones que se incluyen en cada subescala

Las cinco alternativas de respuesta de cada situación se puntúan de 1 a 5 (a=1; b=2; c=3; d=4 y e=5). Las situaciones que requieren una puntuación invertida (a=5; b=4; c=3; d=2 y e=1) son la 3, 5, 8, 14 y 15.

Podemos obtener 2 puntuaciones:

Intensidad emocional en situaciones positivas: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9.

Intensidad emocional en situaciones negativas: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17.



ANEXO XI: Cuestionario de Regulación Emocional y 3 ítems del Cuestionario de Control Emocional Percibido

CRE + 3CCEP

Instrucciones: Por favor señala un número del “0” al “6” en función del grado de acuerdo que muestres con cada una de las frases que se exponen a continuación, en las que se recogen posibles comportamientos.

	Totalmente en desacuerdo						Totalmente de acuerdo	
1. Controlo mis emociones cambiando mi manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro	0	1	2	3	4	5	6	
2. Controlo mis emociones no expresándolas	0	1	2	3	4	5	6	
3. Cuando quiero sentir menos emociones negativas, cambio mi manera de pensar sobre la situación	0	1	2	3	4	5	6	
4. Cuando siento emociones negativas, me aseguro de no expresarlas	0	1	2	3	4	5	6	
5. Cuando quiero sentir más emociones positivas, cambio mi manera de pensar sobre la situación	0	1	2	3	4	5	6	
6. Me guardo mis emociones para mi mismo	0	1	2	3	4	5	6	
7. Cuando quiero sentir más emociones positivas (como alegría o diversión), cambio lo que estoy pensando	0	1	2	3	4	5	6	
8. Cuando siento emociones positivas, me cuido de no expresarlas	0	1	2	3	4	5	6	
9. Cuando me enfrento con una situación estresante, pienso de una manera que me ayude a calmarme	0	1	2	3	4	5	6	
10. Cuando quiero sentir menos emociones negativas (como tristeza o enfado), cambio lo que estoy pensando	0	1	2	3	4	5	6	
11. Cuando me enfrento a emociones fuertes me resulta fácil autocontrolarme	0	1	2	3	4	5	6	
12. Me esfuerzo por permanecer en un estado neutral y evitar situaciones emocionales	0	1	2	3	4	5	6	
13. Elijo mis actividades con mucho cuidado, de manera que me proporcionen la cantidad justa de estimulación emocional, ni demasiado excesiva ni demasiado poca	0	1	2	3	4	5	6	

Corrección: Media de las puntuaciones de cada uno de los ítems que componen las subescalas.

Reevaluación cognitiva: 1, 3, 5, 7, 9 y 10.

Supresión emocional: 2, 4, 6 y 8.

Control emocional: 11, 12 y 13.

ANEXO XII: Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS)

PANAS

Instrucciones: A continuación se indican una serie de palabras que describen diversos sentimientos y emociones. Lee cada palabra y **marca un número del “0” (Nunca) al “6” (Constantemente) que mejor refleje la frecuencia con que sientes estas emociones en general.**

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Muchísimas veces	Constantemente
1. Interesado	0	1	2	3	4	5	6
2. Tenso o estresado	0	1	2	3	4	5	6
3. Animado	0	1	2	3	4	5	6
4. Disgustado o molesto	0	1	2	3	4	5	6
5. Enérgico, con vitalidad	0	1	2	3	4	5	6
6. Culpable	0	1	2	3	4	5	6
7. Asustado	0	1	2	3	4	5	6
8. Enfadado	0	1	2	3	4	5	6
9. Entusiasmado	0	1	2	3	4	5	6
10. Orgullosa	0	1	2	3	4	5	6
11. Irritable o malhumorado	0	1	2	3	4	5	6
12. Dispuesto	0	1	2	3	4	5	6
13. Avergonzado	0	1	2	3	4	5	6
14. Inspirado	0	1	2	3	4	5	6
15. Nervioso	0	1	2	3	4	5	6
16. Decidido	0	1	2	3	4	5	6
17. Atento	0	1	2	3	4	5	6
18. Intranquilo o preocupado	0	1	2	3	4	5	6
19. Activo	0	1	2	3	4	5	6
20. Temeroso	0	1	2	3	4	5	6

Corrección: Media de las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems que componen las subescalas.

Frecuencia de afecto positivo: 1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17 y 19.

Frecuencia de afecto negativo: 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18 y 20.



ANEXO XIII: Medida de la Satisfacción Vital

Instrucciones: Lee con atención la siguiente afirmación e intenta responder **en qué medida estás de acuerdo con esta frase**, rodeando con un círculo el número que mejor recoja tu forma de pensar o sentir. Recuerda que no hay contestaciones buenas o malas y sólo importa tu opinión.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Estoy satisfecho con mi vida.....	0	1	2	3	4

Corrección: Cuánto más alta es la puntuación, más satisfacción vital implica.