

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca



El presente formulario debe ser diligenciado en su totalidad como constancia de entrega del documento para ingreso al Repositorio Digital (Dspace).

TITULO	Construcción y Validación Inicial de un Instrumento para evaluar Percepción de Soledad en Niños y Adolescentes		
SUBTITULO	Instrumento de Percepción de Soledad en Niños y Adolescentes		
AUTOR(ES) Apellidos, Nombres (Completo) del autor(es) del trabajo	López Quintero María del Rosario		
	Pérez Nieto Eliana Patricia		
	Castro Camacho Cristina		
PALABRAS CLAVE (Mínimo 3 y máximo 6)	Evaluación de la soledad		
	Niños y Adolescentes		
	Validación de Instrumento		
RESUMEN DEL CONTENIDO (Mínimo 80 máximo 120 palabras)	El objetivo de este estudio fue determinar las características psicométricas preliminares de un instrumento construido para evaluar la percepción de la soledad en niños y adolescentes. Dicho instrumento lo componen 3 subescalas: familiar, pares y rechazo-afinidad. Los análisis estadísticos demuestran que el instrumento posee una buena confiabilidad y validez. Sin embargo se sugiere replantear la escala de rechazo-afinidad por su baja confiabilidad.		

Autorizo (amos) a la Biblioteca Octavio Arizmendi Posada de la Universidad de La Sabana, para que con fines académicos, los usuarios puedan consultar el contenido de este documento en las plataformas virtuales de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN INICIAL DE UN INSTRUMENTO  
PARA EVALUAR PERCEPCIÓN DE SOLEDAD EN NIÑOS Y  
ADOLESCENTES

Eliana Patricia Pérez Nieto  
María del Rosario López Quintero

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA  
BOGOTÁ D.C. AGOSTO 2012

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN INICIAL DE UN INSTRUMENTO  
PARA EVALUAR PERCEPCIÓN DE SOLEDAD EN NIÑOS Y  
ADOLESCENTES

Eliana Patricia Pérez Nieto

María del Rosario López Quintero

Cristina Castro Camacho

Directora

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA  
BOGOTÁ D.C. AGOSTO 2012

## TABLA DE CONTENIDO

Resumen, 7

Introducción, 8

Justificación, 9

Marco Teórico, 10

    Soledad: perspectivas teóricas, 10

    Afinidad y rechazo a la soledad, 15

    Percepción de soledad en niños y adolescentes, 17

    Soledad y familia, 21

    Soledad y pares, 24

    Soledad y factores individuales, 25

    Soledad y género, 27

    Soledad en relación con la edad, 28

    Evaluación de la percepción de soledad, 29

    Construcción y validación de pruebas psicológicas, 38

Marco ético y legal, 45

Problema, 46

Objetivos, 47

    Objetivo general, 47

    Objetivos específicos, 47

Método, 47

    Tipo de estudio, 47

    Participantes, 48

    Instrumento, 48

Procedimiento,	49
Resultados,	51
Discusión,	59
Referencias,	63
Anexos,	74
Anexo 1,	74
Anexo 2,	75
Anexo 3,	76
Anexo 4,	78
Anexo 5,	80
Anexo 6,	81
Anexo 7,	82
Anexo 8,	83

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Resultados Kapa de Cohen, 52

Tabla 2. Desempeño de los sujetos según ítem, 52

Tabla 3. Desempeño según sub escalas, 54

Tabla 4. Correlaciones entre los ítems de la sub escala familiar, 55

Tabla 5. Correlaciones entre los ítems de la sub escala pares, 56

Tabla 6. Correlaciones entre los ítems de la sub escala afinidad-rechazo, 57

Tabla 7. Alfa de crombach, 58

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Características de la muestra.

Anexo 2. Modelo de la prueba.

Anexo 3. Estructura de la prueba.

Anexo 4. Formato de evaluación por jueces expertos.

Anexo 5. Resultados evaluación de jueces expertos.

Anexo 6. Autorización de la institución educativa.

Anexo 7. Consentimiento informado.

Anexo 8. Tabla de correlaciones ítem prueba.



## Construcción y Validación Inicial de un Instrumento Para Evaluar Percepción de Soledad en Niños y Adolescentes

López Quintero María del Rosario<sup>1</sup> y Pérez Nieto Eliana Patricia<sup>2</sup>  
Castro Camacho Cristina<sup>3</sup>  
Universidad de la Sabana

### Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar mediante un estudio instrumental las características psicométricas de una prueba para medir la percepción hacia la soledad en niños y adolescentes estudiantes de un colegio privado de Bogotá, para lo cual se realizó una validación inicial de la prueba con una muestra conformada por 114 niños y niñas con edades entre 10 y 18 años. Tras los análisis estadísticos de consistencia interna y validez se concluyó que la escala posee unas características psicométricas preliminares buenas con un *alpha* de Cronbach total  $\alpha = 0,73$  para medir la percepción de soledad. Sin embargo, en la sub escala de rechazo y afinidad hacia la soledad, la confiabilidad fue baja, para lo cual se sugiere su replanteamiento.

**Palabras Clave:** Evaluación, Percepción, Soledad.

## Construction and Initial Validation of an Instrument to Evaluate Loneliness Perception in Children and Adolescents

### Abstract

The aim of this research was determine by an instrumental study the psychometric properties of a test to measure the perception towards loneliness in children and adolescent students of a private school in Bogotá, for which it made an initial validation of a test with a sample conformed by 114 children aged 10 to 18. After statistical analysis of internal consistency and validity was concluded that the scale has good preliminary psychometric properties with overall Cronbach's *alpha* of  $\alpha = 0.731$  to measure perceptions loneliness in the study population. However, in the sub-scale of rejection and loneliness affinity, reliability was low, which is suggested for its reconsideration.

**Keywords:** Evaluation, Perception, Soledad.

---

<sup>1</sup> Autor(a)

<sup>2</sup> Autor(a)

<sup>3</sup> Director(a) Trabajo de Grado

La soledad es una experiencia inherente a la necesidad de pertenencia social de los seres humanos, es entendida como la ausencia real o percibida de relaciones sociales satisfactorias, se presenta a lo largo del ciclo vital manifestándose como algo desagradable y dañino para la estabilidad emocional al generar sentimientos de vacío e inseguridad o como algo agradable que las personas eligen buscando espacios de meditación, privacidad y concentración. Puede experimentarse físicamente, es decir estar ante la ausencia real de personas y redes sociales, por lo general por largos períodos de tiempo, también existe la soledad emocional que se da aún en presencia de redes de apoyo familiar o social, (Montero & Sánchez, 2001). La soledad suele ser más frecuente en determinadas etapas de la vida, es más común en el adulto mayor y en la adolescencia ya que son etapas especiales para desarrollar problemas relacionados con el estado de ánimo (Carvajal & Caro, 2011).

Las características de la sociedad actual, la evolución de las relaciones familiares y sociales como producto de la adopción de nuevas formas de vida, las múltiples ocupaciones de los padres, el aumento de las familias mono parentales, o reconstituidas, la violencia doméstica y la falta de comunicación, llevan a que los niños y adolescentes permanezcan menos tiempo con sus padres y/o cuidadores principales, siendo para ellos difícil obtener apoyo, guía y satisfacción de sus necesidades interpersonales básicas (Toland, 2000). Estas son algunas de las características más significativas de la sociedad moderna, donde priman la autonomía e independencia, convirtiéndose en factores por los cuales han aumentado las tasas de soledad en niños y adolescentes, población que es vulnerable a experimentar problemas de salud mental y física dificultando su calidad de vida (Carvajal & Caro, 2009).

Entre otros aspectos relacionados con la soledad se encuentran las condiciones socio-demográficas y culturales adversas, que generan limitaciones en la interacción social, la

psicopatología de niños y padres, especialmente el abuso de sustancias psicoactivas, la depresión, rupturas afectivas, muerte de seres queridos y sobre todo la mala comunicación entre padres e hijos (Bridge, Goldstein & Brent, 2006). En cuanto a los aspectos internos en el niño Morrison (1997) citado por Carvajal & Caro (2009), afirma que la salud mental de los niños y adolescentes está influenciada por sentimientos de bienestar que incluyen la capacidad de interactuar socialmente, afrontar el estrés en los periodos difíciles, e implicarse en relaciones y actividades con los demás, por esto es importante la presencia de un ambiente familiar enriquecedor de las relaciones sociales, para prevenir el desarrollo de problemas mentales.

Según De Zúbiría (2007), De Zúbiría (2012) Colombia es un país donde uno de cada dos adolescentes tiene carencias afectivas y los vínculos con personas significativas son pobres o nulos, generando en ellos sentimientos de soledad que pueden llevar a ideaciones suicidas y depresión, del mismo modo Carvajal & Caro (2011) identificaron que la soledad, depresión y baja autoestima que experimentan los adolescentes en Bogotá se debe a la presencia de familias poco saludables y poco protectoras, de acuerdo con esto, se ha observado que la salud mental de niños y adolescentes depende de la presencia de sentimientos de bienestar relacionados con su capacidad para interactuar socialmente e implicarse en relaciones y actividades con los demás, de sus habilidades de afrontamiento ante problemas difíciles y de la presencia de un ambiente familiar enriquecedor de las relaciones sociales que minimicen la probabilidad de presentar soledad Morrison (como se citó en Carvajal & Caro, 2009). En consecuencia de lo anterior, cabe resaltar que desde la psicología, se debe fortalecer la investigación en este tema, el contar con estrategias de evaluación objetivas contribuirá a determinar efectivamente los aspectos de la vida de los niños y adolescentes que afectan su calidad de vida social y familiar. En Colombia no existen estudios directamente relacionados con la evaluación de la soledad, por tanto no se cuenta

con instrumentos u otras estrategias de apoyo validas o adaptadas a esta cultura y al ser un fenómeno poco estudiado y no conocerse su equivalencia transcultural se decidió construir y realizar la validación inicial de una escala, por medio del cual se siga la línea de investigación a nivel psicométrico de la soledad y se contribuya a su identificación y caracterización, facilitando más adelante procesos de prevención y tratamiento sea a nivel familiar y/o social en el ámbito en el que se utilice.

#### Soledad: perspectivas teóricas

Para Weiss (1973) conocido como el padre de la investigación en este tema, la soledad es una respuesta ante la ausencia de una provisión de relación particular. Sullivan (1953) citado por Terrell-Deutsch (1999); Young (1982) citado por Heinrich & Gullone (2006) y Peplau & Perlman (1982) coinciden en que es una experiencia displacentera asociada a la deficiencia de redes sociales satisfactorias, sea cualitativa o cuantitativamente; dicha ausencia puede ser real o percibida.

Según Rokach (2002) la soledad es una experiencia dolorosa y duramente estresante, cuya naturaleza es subjetiva, varía en las personas y depende de diversas condiciones socio culturales, déficit relacionales y acontecimientos traumáticos.

Para Bowlby (1973), Sullivan (1953) y Weiss (1973) citados por Rotenberg & Hymel (1999); Kraus (1993) citado por Ernst & Cacioppo (1999) la soledad es una respuesta a un déficit de relaciones que da lugar a una motivación por la insuficiencia de las mismas. Al respecto, Baumeister & Learly (1995) afirman que el sentimiento de soledad surge de la necesidad de pertenencia, de establecer lazos sociales con personas significativas y al no suplir esta necesidad, se genera una reacción cognitiva y afectiva de temor.

Weiss (1973) hace una división entre soledad social y emocional. La soledad social se refiere a un déficit percibido en la integración social, es decir no sentirse parte de un grupo de amigos que comparte intereses y actividades comunes. Los sentimientos de exclusión, marginalidad, aburrimiento e inquietud son comunes a este tipo de soledad.

Por su parte, la soledad emocional representa la percepción de ausencia de una atadura verdadera, la ausencia de una relación íntima y cercana de carácter romántico o filial en la cual la persona se sienta aceptada, segura y comprendida; es la constante valoración del potencial de otros, como proveedores de la relación necesaria (Goossens, Lasgaard, Luyckx, Vanhalst, Mathias & Masy, 2009).

Conforme a los supuestos de Weiss (1973), las diferentes clases de relaciones sociales ofrecen provisiones como los sentimientos de apego, la integración social, la tranquilidad, el cuidado, la alianza confiable y la orientación que suplen las necesidades interpersonales (Ernst & Cacioppo, 1999). Cuando una relación termina, se pierde la provisión social que se recibía, experimentándose una deficiencia interpersonal. De esta manera los compañeros y amigos generan un sentido de integración social, las relaciones con los miembros de la familia generan un sentido de dirección y las relaciones de pareja ofrecen un sentido de apego seguro (DiTommaso & Spinner, 1997) citados por (Ernst & Cacioppo, 1999). La ausencia de interacción social genera angustia que es experimentada como soledad y que puede estar asociada con varias formas de psicopatología (Goossens, Lasgaard, Bramsen, Trillingsgaard & Elklit, 2011).

Es de notar que la distinción hecha entre la soledad social y emocional no implica que no haya superposición de las mismas. Russell, Peplau & Cutrona (1980) citados por (Goossens et al., 2009) encontraron un alto grado de varianza común compartido entre la soledad social y

emocional, es decir pueden coexistir (Rotenberg & Hymel, 1999) y (Ernst & Cacioppo, 1999). Es importante destacar que la soledad emocional y social, dependen del origen de la relación, de tal manera que, la soledad emocional pertenece más a las relaciones románticas, y la soledad social a las relaciones con los grupos de individuos.

Russell, Cutrona, Rose, & Yurko (1984) examinaron los predictores, la experiencia, y las consecuencias de la soledad emocional y social, evaluando en un grupo de universitarios los sentimientos que generan el hecho de no tener una relación de pareja (soledad emocional) y la sensación de soledad entendida como un sentimiento de no pertenencia a un grupo en el que se compartan intereses comunes o actividades (soledad social). Los predictores de soledad emocional y social eran diferentes. La falta de intimidad con otra persona (apego) y de sentirse cuidado por otro predijeron la soledad emocional, mientras que la sensación de no ser apreciados por otros (certeza de valor) predijo la soledad social (Ernst & Cacioppo, 1999) y (Goossens et al. 2009).

Stroebe, Abakoumkin y Schut (1996) hallaron una alta relación entre la condición de pareja y la soledad emocional, concluyeron que la ausencia de apoyo por parte de amigos y familiares predice sentimientos de soledad social y que las necesidades emocionales sólo pueden ser satisfechas por una figura de apego como un cónyuge o familiar y no por otros miembros de la red social.

Desde la teoría del proceso cognitivo Perlman y Peplau (1982) conceptualizan la percepción de soledad como una experiencia desagradable que ocurre cuando el sistema de interrelaciones de la persona es deficiente, ya sea cualitativa o cuantitativamente. Esta deficiencia se produce cuando la persona se encuentra insatisfecha en su necesidad de relacionarse socialmente con su

entorno, experimentando entonces una variedad de estados afectivos adversos en los que los sentimientos de abandono y deserción predominan. Para Peplau, Miceli, & Morasch (1982) la soledad no resulta de necesidades insatisfechas sino de la insatisfacción con la propia percepción de las relaciones sociales. En otras palabras, la soledad resulta cuando se experimenta y reconoce una discrepancia entre lo que se quiere, es decir el estándar anhelado o lo que se espera en una relación social y lo que realmente se logra. Por esta razón se focalizan en como la persona solitaria percibe y evalúa su vida social y no, en como observadores externos la evalúan (Peplau et al., 1982). Desde esta perspectiva la soledad se asocia con dos tipos de situaciones: los cambios de las relaciones sociales, por ejemplo la pérdida de un amor o un familiar y en segundo lugar los cambios en las decisiones de las personas y la expectativa ante los mismos, por ejemplo los niños que se trasladan a otro barrio pueden tener una expectativa inapropiada para hacer amigos fácilmente (Peplau et al., 1982).

Las expectativas y evaluaciones que la gente hace acerca de sus experiencias están influenciadas por la historia previa de relaciones sociales y por lo que observan en otras personas, por ende dos personas con situaciones sociales muy similares las experimentan de manera diferente. Un individuo puede estar feliz, mientras que el otro puede experimentar soledad ante la misma situación. Según Townsend's (1973) citado por (Rotenberg & Hymel, 1999) la soledad es una respuesta individual a una situación externa ante la cual las personas pueden reaccionar muy diferente, por lo tanto una persona puede sentirse a gusto trabajando sola por semanas completas mientras que otra puede sentirse sola en medio de una multitud.

Otro factor vinculado con este enfoque hace referencia al estilo atribucional, Anderson, Miller, Riger, Dill & Sedikides (1994), Russell, Peplau, & Cutrona (1980) examinaron las atribuciones de éxito y fracaso en relación con el origen de la soledad, a nivel caracterológico y

comportamental. Dado que el comportamiento es relativamente modificable, los resultados de fracaso atribuidos a la conducta son potencialmente evitables en el futuro, por el contrario el carácter es relativamente no modificable, los resultados de fracaso atribuidos al carácter son inevitables en el futuro (Janoff-Bulman, 1979). En el estudio se observó que las atribuciones caracterológicas al fracaso se correlacionan positivamente con la soledad, mientras que las atribuciones de comportamiento para el fracaso se correlacionan negativamente con la soledad. Adicionalmente, se examinaron las atribuciones circunstanciales, encontrando que los individuos no están seguros de la fuente del éxito, por lo tanto, las atribuciones circunstanciales para el éxito tendrían una relación positiva con la soledad; concluyeron que los individuos solitarios sienten que el éxito y el fracaso están más allá de su control. (Ernst & Cacioppo, 1999).

En el mismo sentido, Marcoen & Goossens (1999) afirman que el sentimiento de soledad es una experiencia subjetiva y plantean una distinción entre el sentirse solo y estar solo. Oviedo & Cortés (2007) afirman que sentirse solo, es una forma de ver la vida, que se acompaña de sentimientos de tristeza y depresión, implica que existe la presencia física de otros, por tanto se supone aparentemente acompañado. Al ser una atribución al percibir e interpretar la realidad social, se puede modificar a partir de la decisión de quien la experimenta. Implica la ruptura de un vínculo con las personas significativas proveedores de atención, protección, cuidado y afecto.

La diferencia entre estar solo y sentirse solo se relaciona con el sistema de vinculación afectiva. La sensación de sentirse solo es llenada con una compañía simbólica, por ejemplo la presencia de Dios, mientras que estar solo culmina con la disponibilidad real de redes de apoyo y compañía cuya búsqueda y realización depende de las atribuciones y las habilidades sociales del sujeto (Oviedo & Cortés, 2007).



El sentirse solo, se refiere a la percepción subjetiva es decir una sensación interna, experimentada, creada por sí mismo, ilimitada en tiempo y espacio, originada en una especie de vacío interno de tipo existencial y una realidad objetiva asociada a un referente físico, real, claro, directo limitada a un tiempo y espacio dado por la ausencia de compañía, es decir estar realmente solo. La vivencia a través de la cual se representa esta soledad, es la carencia o ausencia de la presencia física de alguien que mitiga la sensación negativa y la sensación desagradable que lo acompaña, o la ausencia emocional de una figura considerada proveedor de apoyo, ayuda, afecto y escucha, ante el cual el niño se perciba reconocido, aceptado y valorado. Por esto cuando las personas significativas se retiran afectiva o físicamente, el niño experimenta sensaciones de abandono, aislamiento y soledad (Oviedo & Cortés, 2007).

#### Afinidad y Rechazo a la Soledad.

La soledad no solo se conceptualiza como algo negativo, también se ha descrito como un elemento adaptativo, alternativo al exceso de interacción social (Flanders, 1982). La soledad no es necesariamente displacentera, existen diferentes sentimientos y reacciones que se expresan por medio de actitudes positivas, es decir afinidad hacia la soledad, sintiéndose atraído y cómodo al estar solo, atribuyendo dicho agrado a sus propias inclinaciones y hábitos, tratando de depender de los propios recursos para hacer frente a situaciones especiales (Marcoen & Goossens, 1999).

También los individuos expresan estas reacciones con actitudes negativas, es decir aversión a la soledad o incapacidad para estar solos, presentando miedo o incomodidad, culpabilizando a las demás personas de este sentimiento y buscando entablar contactos sociales para poner fin a esta situación desagradable. Probablemente, la afinidad a la soledad corresponde al aislamiento emocional mientras que la aversión a la soledad corresponde al aislamiento social como lo

definió Weiss (1973) citado por (Richaud de Minzi, 2002), puede existir el deseo de las personas por estar solas, haciendo uso de este tiempo en una actividad particular que tenga valor intrínseco para ellas entendiéndose ésta orientación como soledad constructiva.

Cuny (2001) realizó una investigación con el propósito de explorar el sentimiento y la actitud de soledad, en un grupo de adolescentes universitarios de Lima, encontrando que los sentimientos de soledad surgen de la necesidad de pertenencia o del establecimiento de lazos afectivos perdurables. Así mismo, existe una gran diferencia entre el sentimiento de soledad, el estilo de afrontamiento y el uso constructivo del tiempo a solas. Los cambios en la adolescencia contribuyen significativamente al sentimiento de soledad, generando mayor vulnerabilidad frente a esta situación. El identificó que la población de 17 años de edad, presentaba sentimientos de soledad con relación a los padres y amigos y experimentaban sentimientos de aversión a la soledad. Por otra parte los jóvenes del segundo nivel tenían sentimientos de afinidad por la soledad.

Buchholz & Catton (2001) observaron en adolescentes que ven la soledad de manera negativa, describiéndola como un sentimiento generalizado de querer a otra persona, de necesitar a alguien y como un sentimiento de pérdida cuando esa persona está ausente. Esto se relacionó con sentimientos de tristeza y desesperanza así como con la falta de apoyo emocional. Por el contrario, el querer estar apartado de otros, no fue acompañado de sentimientos negativos, se veía como un estado temporal en lugar de un sentimiento generalizado.

Según lo anterior se pueden identificar tres características con relación al constructo de soledad: la primera es que la soledad resulta de un déficit en las relaciones sociales sea cuantitativo o cualitativo, en segundo lugar, es una experiencia subjetiva, juzgada desde el propio

punto de vista del individuo y depende de la historia de aprendizaje y en tercer lugar, que ante una misma situación, dependiendo de las atribuciones, puede ser una experiencia displacentera y angustiada o aceptable y deseable.

#### Percepción de soledad en niños y adolescentes.

Los niños afrontan este sentimiento negativo con mecanismos de resignación, evasión, ideación e intento suicida. Se considera impuesta por la decisión y actuación de otros o por situaciones de la vida, asociándose a rupturas y discontinuidades de las relaciones originadas en el distanciamiento que surge de la diferencia, contradicción y ampliación de los escenarios geográficos, la pérdida de relaciones significativas motivadas por la disolución de vínculos afectivos que se expresan en la separación emocional y/o física y la muerte de figuras significativas. El valor que se atribuye a la pérdida, varía de acuerdo a las características particulares de cada etapa de desarrollo, así para los niños es más significativa la pérdida de sus padres, para los adolescentes no deja de ser significativa, pero cobra especial importancia la ausencia de los amigos y/o novios (Oviedo & Cortés, 2007).

Weiss (1973) argumenta que las necesidades sociales cambian de valor en diferentes etapas de la vida. Durante la adolescencia las relaciones con pares alcanzan una importancia especial, pero las relaciones con padres, como figuras clave en la familia, continúan siendo importantes, por lo tanto la soledad relacionada con pares y con familia se asocia con indicadores de psicopatología en esta etapa. Más adelante, los compañeros sentimentales pueden remplazar a pares y padres como las primeras figuras de apego (Larson, 1990) por lo tanto, la soledad romántica está más asociada con psicopatología de estudiantes universitarios (Goossens et al., 2011).

Sippola y Bukowski (1999) citados por Heinrich & Gullone (2006) señalan que la soledad se presenta desde la infancia, pero que tiende a ser en algún grado esperada durante la adolescencia temprana. Una posible explicación es debido a que esta etapa es una fase de transición entre la niñez y la adultez caracterizada por cambios biológicos, psicológicos y sociales en ocasiones generadores de crisis, conflictos y contradicciones (Murray, 1999) citado por (Kirova, 2003). Dichos cambios unidos a la falta de comunicación con los padres, a las dificultades para alcanzar las aspiraciones propias o las de sus principales figuras de apego y a los conflictos familiares, aumentan la carga emocional generando sentimientos de soledad (Carvajal & Caro, 2009).

En relación con los aspectos psicológicos y sociales, por medio de diversos estudios se ha observado que durante esta etapa los roles se someten a cambios significativos, desarrollando grandes expectativas de sus relaciones sociales deseando lealtad, apoyo e intimidad, también cambian de creencias, valores e ideologías, en lugar de simplemente querer compartir actividades (Parker, Saxon, Asher, & Kovacs, 1999) citados por (Heinrich & Gullone, 2006); (Parkhurst & Hopmeyer, 1999) citados por (Richaud de Minzi & Sacchi, 2004).

Los adolescentes se definen a sí mismos en medio de los cambios psicosociales, emocionales e intelectuales con los cuales el auto concepto que tenían en la infancia queda obsoleto desarrollando una madurez de las habilidades cognitivas (Brennan, 1982), son capaces de conceptualizarse de una manera más compleja y abstracta, esto implica la formulación de su identidad, basada en referentes físicos y psicológicos que quieren adoptar (Parkhurst & Hopmeyer, 1999) citados por (Richaud de Minzi & Sacchi, 2004); (Sippola y Bukowski, 1999) citados por (Heinrich & Gullone, 2006)

Se esfuerzan en consolidar los diferentes aspectos de la persona tanto pública como privada (Koenig & Abrams, 1999), generando desapego hacia los padres (Neto & Barros, 2000); (Shaver & Rubinstein 1980) citados por (Han & Choi, 2006). Con este camino hacia la autonomía, individualidad y formación de la identidad, aparece el riesgo de aumentar los sentimientos de separación y responsabilidad, por lo tanto fuertes necesidades de afiliación y vulnerabilidad para la soledad emocional y social (Brennan, 1982). Sin embargo, mientras que algo de soledad es esperado durante este periodo, los sentimientos de soledad persistentes y dolorosos no son una norma (Heinrich & Gullone, 2006).

De acuerdo con el planteamiento de Marcoen & Gossens, en un estudio realizado por Oviedo & Cortés (2007) en Neiva (Colombia), con niños y adolescentes se identificó la existencia de algunos factores frente a la soledad, por medio de las representaciones sociales que tienen los niños sobre su entorno.

La experiencia subjetiva de soledad, se identificó como una sensación interna permanente de distanciamiento, aislamiento, encierro y ausencia de comunicación a pesar de estar físicamente acompañado. También se observó que sin diferencias atribuibles a la edad, el género o el estrato en los participantes, esta sensación se deriva de la existencia de estados emocionales idiosincrásicos, caracterizados por la depresión, la desesperanza, la baja tolerancia a la frustración, percibiéndose como dependientes, carentes, con la sensación de no pertenencia que invade al sujeto, quien al no sentirse escuchado ni atendido da lugar a la experiencia subjetiva modificando la percepción de sí mismo y de la realidad (Oviedo & Cortés, 2007).

Esta alteración en la percepción, disminuye el sentimiento de valía personal al punto que los niños y adolescentes experimentan la sensación de no existir, por tanto el vacío que los acompaña

conduce a la ideación y al acto suicida como forma de liberarse del sufrimiento interno que esto les produce (Oviedo & Cortés, 2007).

De igual forma, los niños y adolescentes hicieron referencia al estar solo, como el la ausencia física real de las personas que consideran significativas, encontrándose en estado de abandono (Oviedo & Cortés, 2007).

La afinidad por la soledad y la soledad constructiva se identificó al ver que los niños refieren que estar solo es un espacio para la meditación, el descanso, y placer personal, esta experiencia es acompañada de sentimientos de alegría y satisfacción, es el resultado de una decisión personal, autónoma, libre y sin presiones la cual se considera necesaria y útil, debido a que cuando se está solo hay mayor productividad (Oviedo & Cortés, 2007).

Por último, el rechazo por la soledad se evidenció al observar en los niños y adolescentes carencias relacionales o de reconocimiento a las que correspondían sentimientos de profunda tristeza, abandono o desolación, angustia y desesperación, experimentada por ellos como una sensación de vacío ocasionada por situaciones de maltrato, rechazo, abandono, pérdida, rupturas afectivas, separación, muerte, olvido y falta de redes de apoyo (Oviedo & Cortés, 2007).

Pese a que la soledad no es una experiencia necesariamente normativa en la adolescencia, diversos estudios señalan los factores fundamentales relacionados con su aparición, entre los más destacados se encuentra los conflictos familiares, es así que incluso cuando las personas están predispuestas genéticamente a experimentar este sentimiento, el soporte y apoyo familiar que puedan brindar los padres, juegan un factor protector disminuyendo el riesgo de desarrollarlo (Roekel, Scholte, Verhagen, Goossens & Engels, 2010)

## Soledad y Familia.

Charity (2003) citado por Le Roux (2009) afirmó que es difícil que haya niños capaces y bien adaptados a la sociedad actual, ya que un solo padre (generalmente la madre) está obligado a realizar esta labor de la crianza por sí solo. La desintegración de la familia nuclear, la falta de participación por parte de los padres, las estadísticas de divorcios y la creciente movilidad de la sociedad moderna contribuyen a alcanzar proporciones epidémicas de soledad durante la adolescencia. Adicionalmente, el estatus socioeconómico, la insuficiencia de ingresos expone a los padres a experiencias negativas y estresantes, que a su vez conducen a malestar psicológico, dificulta su capacidad de reaccionar de manera sensible y responsable con sus hijos (Ackerman, Brown & Izard, 2003).

Toland (2000) señaló que la relación entre padres y adolescentes es un predictor de soledad que covaría con edad y género, siendo la estructura familiar un agente significativo de la soledad en esta etapa. Los resultados de su estudio, exponen cómo un déficit en las redes de apoyo familiares hace difícil para ellos obtener el soporte y la afirmación que necesitan para satisfacer sus necesidades interpersonales, por ende los que presentan mayor apego con los padres reportan menor soledad. Un estudio realizado por Le Roux (2009), con adolescentes sudafricanos, indica que al tener una actitud negativa hacia las relaciones familiares hace que se experimenten mayores sentimientos de soledad.

Las dificultades en las relaciones familiares son el problema más frecuente en adolescentes hospitalizados con autoagresión deliberada, siendo más prevalente que con dificultades relacionadas con amigos (Hawton & Harriss, 2008). Esto indica que los problemas familiares son fuertes predictores de la psicopatología reportados por los adolescentes (Richaud de Minzi & Sacchi, 2004).

Entre otros aspectos relacionados con el papel de la familia se ha observado que cuando un adolescente presenta afinidad por la soledad, es debido al control patológico de la madre y al carácter negativo de la crianza, por lo tanto el querer estar solo es debido a la falta de confianza y el rechazo hacia el mal trato del cuidador primario (Richaud de Minzi & Sacchi, 2004).

Las dificultades asociadas a las relaciones familiares generan comportamientos en los niños y adolescentes que afectan su interacción social. Un ejemplo de esto es que los padres sobreprotectores que no permiten a sus hijos desarrollar iniciativa y controlar sus interacciones con los compañeros, generan en ellos falta de autoconfianza social e independencia, que más adelante conducirán a la soledad relacionada con pares (Richaud de Minzi, 2002).

Se ha observado que los bebés que tienen apegos inseguros con sus cuidadores primarios desarrollan patrones de inseguridad que pueden llevarlos a provocar rechazo por parte de los compañeros durante la primera infancia, lo cual obstaculiza el desarrollo de habilidades sociales, produciendo cogniciones de desconfianza en los demás y percibiéndose como agentes débiles en su medio ambiente. (Richaud de Minzi, 2002).

A lo largo de la infancia media la exposición constante de estos niños al ridículo, la humillación, el trato injusto, la exclusión de su grupo de pares resulta en ansiedad social, evitación y una percepción de incompetencia social, siendo más evidente aún si no son capaces



de defenderse y no tienen quien los defiendan (Richaud de Minzi, 2002).llegando a ser en la adolescencia individuos crónicamente solitarios, desarrollando una preocupación con su estatus social (Parkhurst & Hopmeyer, 1999) citados por (Richaud de Minzi & Sacchi, 2004). Por lo tanto la soledad puede aparecer si no han adquirido las habilidades sociales necesarias para afrontar su ambiente social, o si mantienen expectativas poco realistas concernientes a sus relaciones sociales (Perlman y Peplau, 1982), (Bonetti, Campbell & Gilmore, 2010).

De Zubiría (2012), tras estudiar el fenómeno de la soledad, señaló que el 63% de alumnos estudiados en 10 ciudades de Colombia se sienten solos, dos de cada tres jóvenes colombianos reportan no tener amigos, o no tener un amigo en quien confiar, cifras que correlacionan altamente con tasas de intento e ideación suicida. Así mismo afirmó en su ponencia: *“soledad y depresión de niños y jóvenes entre las causas de las violencias escolares”*: “los niños y adolescentes están solos en la actualidad porque ni sus padres, ni sus maestros les enseñan como interactuar con los otros, es decir que no adquieren competencias interpersonales, volviéndose torpes en sus relaciones sociales e íntimas, disminuyendo el sentido de autoeficacia, la motivación para vivir, lo que desdibuja sus proyectos de vida al generalizar la situación y no sentirse buenos para nada, generando rechazo por parte de sus pares” (De Zubiría, 2012).

Es importante resaltar que el establecimiento de relaciones íntimas es un aspecto crucial del desarrollo emocional en esta etapa, brindándole al adolescente sentido de autoeficacia y alta autoestima (Erikson, 1963) citado por (Heinrich & Gullone, 2006). Una prueba de esto es el estudio en el que Anderson y Martin (1995) citados por Ernst & Cacioppo (1999) señalan que los estudiantes solitarios presentan pobres habilidades sociales generándoles bajo sentido de autoeficacia y dificultades para entablar relaciones sólidas; cuando interactúan con sus

compañeros de clase, tienen menos probabilidades de responder coherentemente durante las discusiones y no proporcionan información adecuada y eficaz. Así mismo, Nurmi, Toivonen, Salmela y Eronen (1996) reportaron que los jóvenes solitarios son menos populares entre sus pares y gozan de menor estatus social que los no solitarios.

### Soledad y Pares.

De acuerdo con los planteamientos anteriores se puede resaltar que las relaciones positivas con los amigos y la familia promueven el bienestar psicológico de los adolescentes, observando que los adolescentes están en capacidad para distinguir los estados de soledad, por un lado el dolor del aislamiento y el rechazo social y por otro la dimensión placentera de la soledad. Así mismo se puede afirmar que, la percepción de su calidad de vida depende en gran parte de la aceptación e integración en el grupo de pares, aunque continúen necesitando el soporte de sus padres (Corsano, Majorano & Champretavy, 2006).

Teniendo en cuenta que la incompetencia social conlleva a los adolescentes a ser individuos potencialmente solitarios, se han encontrado diversos estudios al respecto. Bell (1993) observó que los jóvenes solitarios tienen menos amigos cercanos, ven a sus amigos diferentes de sí mismos y se les dificulta tener una pareja romántica. Los adolescentes que son solitarios por largos períodos de tiempo, puntúan más alto en soledad y poseen baja autoestima (Ginter & Dwinell, 1994).

Segrin & Kinney (1995) encontraron que los jóvenes solitarios presentan altos índices de ansiedad social, menos confianza y menos satisfacción en sus relaciones. En otro estudio relacionado, Rotenberg (1994) encontró que los adolescentes solitarios actúan con menos confianza con desconocidos a través del tiempo.

Acorde con lo anterior Wittenberg & Reis (1986); Duck, Pond, & Leatham (1994). evidenciaron que los jóvenes solitarios tienen más percepciones y evaluaciones negativas hacia sus compañeros y actúan a partir de una actitud negativa general hacia las interacciones sociales. Esta forma específica de percibir se desarrolla de acuerdo con el apego inseguro que se establece con los padres (Ernst & Cacioppo, 1999).

Por otra parte, el déficit social de los individuos solitarios, parece tener que ver con su voluntad y la incapacidad para seleccionar los comportamientos sociales apropiados, al respecto Vitkus & Horowitz (1987) encontraron que los individuos solitarios no se valoran a sí mismos con pobres habilidades sociales en comparación con los no solitarios.

#### Soledad y Factores Individuales

La soledad en la adolescencia también se ha investigado en relación con aspectos individuales, no solo los aspectos o los cambios del entorno social resultan en un incremento en la soledad en los adolescentes, sino que las diferencias individuales también cuentan sin importar la situación (Shaver, Furhman & Buhrmester, 1985). Ellos midieron la soledad estado-rasgo en relación con diferentes estaciones del año, encontrando que los cambios situacionales asociados a las diferentes épocas del año, como el ingreso a la universidad, las vacaciones y la época de estudio tienen un gran impacto en la soledad estado. También se encontró que los individuos con una alta auto-evaluación y habilidades sociales eran menos solitarios, independientemente de la época del año. Se identificó una interacción persona-situación en la que las habilidades sociales eran más predictivas de la soledad estado cuando las redes de amistad se interrumpen. Sin embargo se observó que hubo personas que se encontraban solitarias, incluso cuando sus redes de amistad probablemente están en su mejor momento. Es así como la soledad cae dentro de una

secuencia causal en relación con los factores de la situación y de la persona. Cabe preguntarse en qué medida los sentimientos duraderos de la soledad reflejan una situación estable y en qué medida los factores personales son responsables de estos sentimientos, si estos son causados por la situación o por las características personales de los individuos que lo presentan (Shaver, Furhman & Buhrmester, 1985).

Es importante resaltar que el preferir estar solo, el no querer hablar con otros y la sumisión de niños y adolescentes también son causados por un estilo atribucional negativo. Esto probablemente se debe a una tendencia para responder a las experiencias sociales negativas mediante la internalización de una imagen negativa de sí mismo (Cash, 1995).

Han & Choi (2006) estudiaron la soledad y los estilos de atribución evidenciados en las relaciones interpersonales de dos poblaciones, por una parte adolescentes institucionalizados y por otra niños de clase media en casa, el hallazgo importante de este estudio indica que los adolescentes que atribuyen con un estilo no auto-beneficioso se sienten más solos que aquellos que tienen un estilo más positivo independientemente de su situación familiar. Un estilo no auto-protector se refiere a la atribución de los éxitos a causas externas, inestables y específicas como la suerte y la atribución de los fracasos a causas internas e incontrolables tales como la incapacidad.

Los adolescentes con este tipo de estilo atribucional no tienen confianza en sus propios esfuerzos y pueden experimentar más la soledad en sus relaciones con pares. Las repetidas fallas en las relaciones sociales, conducen al desarrollo de estilos atribucionales poco saludables, que pueden conducir a la indefensión aprendida y por ende a la soledad (Choi, Yoo & Han, 2002).

La gente generalmente atribuye las experiencias positivas a causas auto-beneficiosas y las negativas a causas externas e inestables con el fin de proteger su propia autoestima (Sweeney,

Anderson, & Bailey, 1986); (Miller & Ross,1975). Sin embargo como se observó en el estudio anteriormente nombrado, muchas veces la autoestima de los adolescentes está afectada por un estilo de atribución negativo. La autoestima global juega una función parcialmente mediadora entre la soledad y la satisfacción de vida global. En otras palabras cuando la soledad baja, la satisfacción de vida aumenta siendo la autoestima un mediador en este incremento (Han & Choi, 2006).

Los juicios y evaluaciones positivas que los adolescentes hacen de sí mismos facilitan el desarrollo de relaciones eficaces y satisfactorias sintiéndose menos solos (Dekovic & Meeus, 1997). Así, se puede afirmar que la soledad se refleja de manera menos negativa sobre la satisfacción de vida global con la ayuda de la autoestima (Civitci & Civitci, 2009).

### Soledad y Género

En relación con el género y la soledad, se ha observado que los niños se sienten más solos que las niñas (Le Roux, 2009). Así mismo, perciben que reciben menos atención y amor de sus padres o al parecer no tienen la capacidad adecuada para dar a conocer sus deseos, esto puede deberse a que las normas de los roles sexuales hacen que los padres consideren que las mujeres requieren mayor apoyo y consuelo en los tiempos de estrés o que los signos de necesidad emocional se piensan menos aceptables en los hijos que en la hijas, animando a los niños más que a las niñas a hacer frente activamente ante situaciones de estrés, en consecuencia los niños están solos en momentos decisivos, esta falta de apoyo emocional en estos momentos es una causa importante de soledad (Marcoen & Brugman, 1985).

De igual modo, se han observado efectos significativos en relación con el género y la soledad hacia pares, encontrando que las niñas puntúan más alto que los niños en este factor

(Marcoen & Goossens, 1999). Cuando las niñas entre 13 y 18 años hablan de soledad se refieren a un sentimiento de vacío y de querer estar más cerca de la gente que aman, (Ammaniti, Ercolani & Tambelli, 1989) citado por (Buchholz & Catton, 2001). Sin embargo muchos estudios no muestran una diferencia significativa, por lo tanto esto merece una investigación más amplia en la población adolescente (Le Roux, 2009).

### Soledad en Relación con la Edad

En relación con la edad, los estudios muestran que a medida que el adolescente crece y es mayor es más susceptible a la soledad (Le Roux, 2009); (Corsano et al. 2006); (Marcoen & Brugman, 1985). analizaron las diferencias entre edad y género encontrando que tanto la soledad de padres como la soledad de pares podría incrementar con la edad y que los adolescentes quienes estuvieran orientados a la soledad con padres podrían sentirse más solos en las relaciones con sus pares, las diferencias en edad y género no se encontraron en la soledad relacionada con pares. Estos hallazgos al parecer tienen que ver con el hecho que a medida que los adolescentes son mayores hay una disminución de la participación de los padres, lo que resulta en un incremento en la soledad relacionada con padres (Marcoen, Goossens, & Caes, 1987).

Marcoen & Goossens (1999) hallaron que entre más grandes los adolescentes puntúan más alto en soledad relacionada con padres, pero también puntúan alto en afinidad por la soledad, mientras que los más pequeños puntúan más alto en la soledad relacionada con pares, concluyendo que durante la adolescencia la satisfacción con padres parece incrementar gradualmente y los sentimientos positivos en cuanto al estar solos como una experiencia constructiva. Los adolescentes de mayor edad están más inclinados a experimentar la soledad (Le Roux, 2009); (Corsano et al. 2006).

Adicionalmente, los resultados obtenidos en diversos estudios indican un incremento con la edad en las actitudes positivas hacia el estar solo. Se observó que cuando los adolescentes jóvenes presentan una actitud positiva a estar solos es debido a la presencia de relaciones interpersonales insatisfactorias mientras que los adolescentes mayores reconocen la necesidad de tiempo para su propia independencia y para sus relaciones interpersonales. Esta diferencia de experiencias con respecto a la soledad puede ser parte del proceso de separación-identificación y de la construcción de la identidad (Buchholz, 1997).

En efecto los adolescentes jóvenes involucran en el proceso de separación de sus padres, el miedo a estar solos y la tendencia a considerar esto negativo; con el paso de los años y con el proceso de afirmación de la individualización, los adolescentes se vuelven más independientes de sus padres, no tienen miedo a la soledad y aprenden a reconocer los aspectos positivos de estar solos. Por lo tanto es posible que el proceso de individualización y la construcción de una identidad autónoma son creadas gracias al tiempo que pasan solos en reflexión (Buchholz, 1997).

Marcoen & Gossens (1993), citados por Cuny (2001) centran sus estudios en la adolescencia debido a las características propias a esta etapa, distinguiendo entre soledad relacionada con los padres y soledad relacionada con pares, señalando la importancia de la calidad de las relaciones interpersonales específicamente con la familia y los amigos como factores protectores para su salud mental. De esta manera determinan cuatro factores fundamentales para la evaluación de la soledad: a nivel de pares, a nivel familiar, actitud positiva y actitud negativa.

#### Evaluación de la Percepción de Soledad

A continuación se hará referencia a los aspectos relacionados con la medición de la soledad, uno de los problemas más frecuentes con este aspecto, se relaciona con la metodología a utilizar y

con la búsqueda de escalas idóneas para medirlo, lo que se complica en función del ciclo vital analizado, unida al componente subjetivo del constructo observado en la teoría, lo cual implica plantearse si los verdaderos indicadores de soledad deben ser objetivos o subjetivos (Rubio, 2004).

Un ejemplo de hacer más objetiva la evaluación podría basarse en el número de contactos sociales, la frecuencia de dichos contactos, las personas objeto del contacto social, etc. y en los componentes subjetivos generados de la calidad de dichos contactos, en los niveles de satisfacción personal derivados de ellos, que pueden conducir a descubrir sujetos que operativamente pueden ser considerados como aislados o solitarios, pero que subjetivamente pueden no considerarse así o pueden estar plenamente satisfechos con unos contactos muy superficiales en tiempo, pero intensos en vivencias, o a la inversa, sujetos que conviven en un medio familiar de apoyo aparentemente, pero que se sienten solos (Rubio, 2004).

Buchholz & Catton (2001) exponen tres consideraciones importantes para la evaluación de soledad: obtener información sobre los individuos quienes buscan activamente la soledad y se embarcan felizmente en actividades solitarias, información clínica de pacientes que describen satisfacción de los logros en el tiempo a solas y observaciones de niños en juegos solitarios, en general comprender como los niños perciben la soledad y como experimentan el tiempo a solas.

Un problema adicional al anterior y que dificulta el uso de indicadores externos, es el hecho que en muchas ocasiones, la falta de contactos sociales se debe a la imposibilidad real de mantener unas redes sociales adecuadas. Igualmente la deseabilidad social es otro tema que en muchos casos afecta la validez de las respuestas en una prueba, así el admitir la existencia de un problema, puede suponer para muchos sujetos reconocer que está fracasando social y/o



familiarmente, lo que hace que incluso sintiéndose realmente solos, no manifiesten tal situación (Rubio, 2004). Evidentemente, es muy complejo intentar determinar de forma precisa cómo estos factores de interacción social conectan con una serie de procesos psicológicos generando esos distintos tipos de soledad analizados. Pero lo que si se quiere aclarar, es el hecho que la realidad social y la percepción que tienen los sujetos de sí mismos en su contexto, genera una complejidad importante al estudio de la soledad (Rubio, 2004).

Existen diversas escalas a nivel internacional, no diseñadas para población infantil y adolescente. Entre las más importantes y con un alto grado de validez y confiabilidad se encuentran: la escala de soledad (UCLA) desarrollada por (Russell, Peplau & Cutrona, 1980). Es una de las escalas de auto reporte más utilizada para la medición global del sentimiento de soledad como estructura unidimensional, está compuesta por 20 ítems, midiendo dos factores: “Intimidad con otros” y “Sociabilidad”. Los ítems de la escala miden la frecuencia y la intensidad de aspectos salientes y eventos de la experiencia de soledad (Russell, 1996) citado por (Cramer & Barry,1999); (Carvajal & Caro, 2009).

La prueba reporta alta consistencia interna en estudiantes universitarios con una alta confiabilidad re test de 12 meses (Cramer & Barry,1999); (Carvajal & Caro, 2009). Se ha encontrado que las puntuaciones de esta escala predicen una amplia variedad de variables relacionadas con salud mental. Los ítems originales de la escala se basan en enunciados utilizados por personas solas, donde los individuos indican la frecuencia en la que se sienten así sobre una escala de cuatro puntos desde nunca a con frecuencia, ha tenido tres adaptaciones desde su creación (Russell, 1996) citado por (Cramer & Barry,1999); (Rubio, 2004).

La escala (SELSA) desarrollada por DiTommaso & Spinner (1997) citados por Cramer, Ofuso & Barry (2000) y adaptada al español por Yarnoz (2008) está compuesta por 37 ítems, dividida en tres sub escalas: romántica, de relaciones con la familia y de relaciones con los amigos. En cuanto a sus propiedades psicométricas, se reporta una alta consistencia interna de 0.89, inter correlaciones moderadas de sub escalas, estabilidad factorial y validez concurrente y discriminante apropiadas. Se indica una correlación significativa de cada sub escala, pero la de soledad social es de ( $r = 0.79$ ).

La escala de soledad social (ESTE II) revisada y actualizada por Rubio, Pinel & Rubio (2010) citados por Rubio, Rubio, Zafra (2010) profundiza en el factor de soledad social, a diferencia de la escala (ESTE I) que mide cuatro factores: soledad conyugal, familiar, existencial y social. Está compuesta por 15 ítems con tres alternativas de respuesta: siempre, a veces y nunca y se divide en tres factores: percepción del apoyo social, uso que el mayor hace de las nuevas tecnologías y el índice de participación social. Posee una alta confiabilidad con un alfa de crumbach de 0.72

La escala de soledad emocional vs soledad social de Wittenberg (1986) citado por Shaver & Brennan (1991), consta de 10 ítems tipo likert, cuyos puntajes oscilan entre 5 y 25 donde un alto puntaje indica un mayor sentimiento de soledad, reporta buena consistencia interna, con alfa de 0.78 en la sub escala social y un alfa de 0.76 en la emocional. Las dos sub escalas están moderadamente correlacionadas ( $r = 0.44$ ).

La escala diferencial de soledad (DLS) diseñada por Schmidt & Sermat (1983) citados por Cramer & Barry (1999) consta de 60 ítems con una puntuación de falso y verdadero, dividida en cuatro sub escalas: soledad romántica-sexual (12 ítems), soledad de amistad (22 ítems), soledad

familiar (18 ítems) y soledad en un amplio grupo (8 ítems). Toda la prueba tiene una alta consistencia interna con una alfa de Crombach de 0.89 y una estimación de sub escalas por encima de 0.70.

Las escalas de evaluación en niños y adolescentes se han centrado en los aspectos familiares y relaciones con pares, debido a la importancia de estas interacciones en el desarrollo de habilidades sociales y en el bienestar psicológico (Parkhurst & Hopmeyer, 1999) citados por (Richaud de Minzi & Sacchi, 2004). Siguiendo esta línea, se han identificado al menos tres medidas de auto reporte disponibles para la evaluación de la soledad en niños y adolescentes, (Terrell-Deutsch, 1999), sin embargo en Colombia no se encuentra en la literatura un instrumento válido para esta población.

El cuestionario de soledad (ILQ) The Illinois Loneliness Questionnaire de Asher (1996) citado por Terrell-Deutsch (1999), es un cuestionario de auto reporte de 24 ítems, contiene 16 ítems que focalizan en el sentimiento de soledad y de satisfacción social y 8 ítems que investigan los hobbies e intereses. Los niños responden indicando en una escala de cinco puntos que tanto cada afirmación es una descripción real de ellos mismos. El desarrollo del (ILQ), estuvo inspirado en la escala (UCLA) y en las escalas de soledad de Russell y cols. 1980; Hymel, 1996 y Asher, 1996 (Terrell-Deutsch, 1999)

La escala se centra en las relaciones de pares, sin embargo algunos ítems están redactados de tal forma que pueden ser interpretados también en el contexto familiar, los ítems representan las percepciones y evaluaciones cognitivas, así como algunos representan soledad social y emocional, sin embargo no hay una distinción entre estas formas de soledad o el contexto en el cual ocurre, por lo tanto el puntaje de la prueba es global, asumiendo la soledad como un

continuo entre todos estos aspectos. En este concepto unidimensional de soledad, la escala asume que existe una comunalidad fundamental en la experiencia de soledad, la cual varía solamente en intensidad sin tener en cuenta la causa, (Terrell-Deutsch, 1999).

El cuestionario de soledad de provisión relacional (RPLQ) desarrollado por Hayden (1989) citado por Terrell-Deutsch (1999), es específicamente propuesto con base en la teoría de las necesidades sociales de Weiss (1973) y en la distinción hecha entre las formas de soledad social y emocional. Examina la satisfacción de los niños en relación con pares y familiares. Consta de cuatro sub escalas: integración al grupo de pares, intimidad con pares, integración al grupo familiar e intimidad con la familia, contiene 28 ítems en total, siete por cada escala, los niños contestan cada uno en una escala de cinco puntos.

Las propiedades psicométricas de este cuestionario esta soportadas en la validez del constructo y una alta consistencia interna al test re test, sin embargo, una evaluación reciente sugiere que no se tiene una estimación real de los aspectos afectivos y emocionales, más bien el cuestionario si mide más objetivamente las cogniciones de sus situaciones sociales incorporando aspectos del enfoque cognitivo. Lo que se resalta de esta escala parece ser que los niños sufren de soledad cuando se presenta una insuficiencia de las provisiones relacionales, percibiendo una falta de soporte social (Terrell-Deutsch, 1999).

Cabe resaltar los aportes de Marcoen & Brugman (1985) citados por Terrell-Deutsch (1999).en esta área, quienes han evaluado la soledad en niños y adolescentes, inicialmente con una escala original de 28 ítems que evaluaba cuatro factores, soledad relacionada con padres, con pares, rechazo a la soledad y deseo de estar solo. Los estudiantes juzgaban cada ítem personalmente escogiendo cuatro de las siguientes alternativas de respuesta: a menudo, a veces,

raramente y nunca. En los análisis estadísticos realizados se identifican dos factores: soledad relacionada con pares y soledad relacionada con padres con una confiabilidad de a crombach de .88 y a de crombach .50 respectivamente. Se esperaba una alta correlación en las dos sub escalas de rechazo y deseo, sin embargo no se obtuvo por tener al parecer una conceptualización diferente a la de las otras dos.

Más adelante Marcoen et al. (1987) citados por Terrell-Deutsch (1999).ampliaron el trabajo anteriormente mencionado usando una aproximación multidimensional del estudio de la soledad, con estudiantes de quinto a once grado, creando la (LLCA) Escala de soledad para niños y adolescentes de la universidad de Louvain de Bélgica, por medio de la cual se intenta identificar variaciones en la experiencia por la diferenciación entre tipos de soledad, haciendo un análisis muy profundo de resultados muy acordes con la teoría de las necesidades sociales y la teoría del proceso cognitivo que vale la pena resaltar.

La LLCA incluye 4 sub escalas: soledad relacionada con pares, soledad relacionada con los padres, y dos sub escalas que miden la parte afectiva indicando si a un niño le gusta o no le gusta estar solo. Cada sub escala está compuesta por 12 ítems, para un total de 48 ítems. Los niños contestan en una escala de 4 puntos, la cual determina en qué grado cada ítem es verdadero o no verdadero para ellos. Los puntajes después son totalizados por sub escala. La mirada detallada de ítems individuales muestra que en las escalas de pares y padres, se encuentran unos ítems relacionados con el afecto asociados con la soledad (Me siento triste porque nadie quiere jugar conmigo) y ítems relacionados con dos formas de soledad como son la emocional (Creo que no hay un amigo a quien le pueda contar todo) y social (me siento excluido por mis padres). Así pues la escala es consistente con los conceptos de la teoría social (Terrell-Deutsch, 1999).

Algunos aspectos del proceso cognitivo también se relacionan con las sub escalas de pares y padres. Por ejemplo, teniendo un juicio de sí mismo relacionado con un estándar externo y encontrando la discrepancia entre lo que uno quiere socialmente y lo que uno ha logrado, es evidente en los ítems (Pienso que tengo menos amigos que otros) y (Quiero ser más integrado en el grupo de clase). Además, la evaluación propia (la competencia social) y las discrepancias cognitivas identificadas entre lo que el individuo quiere y lo que ha logrado están relacionadas en los ítems (Para mí es difícil hacer amigos) y (encuentro difícil hablar con mis padres). También hay ítems relacionados con las evaluaciones que los niños hacen de sus relaciones (Siento que tengo lazos muy fuertes con mis padres) y ítems relacionados con el grado en que los niños perciben que sus importantes necesidades de relación se están cumpliendo (Encuentro consuelo con mis padres). Sin embargo, ni la forma de soledad ni la naturaleza de los juicios de los niños hacen que sus relaciones sociales sean evaluadas separadamente dentro de las sub escalas de pares y padres, y los puntajes individuales representen si los sentimientos de soledad de los niños en relación con los pares y padres solo se derivan (Terrell-Deutsch, 1999).

La sub escala afectiva de la LLCA (Aversión a estar solo y Afinidad a estar solo) refleja aspectos de acercamiento a las necesidades sociales en el cual hay un énfasis considerable de los sentimientos personales (cuando estoy solo, me siento mal y cuando me siento aburrido , estoy triste). Adicionalmente, evalúa los mecanismos de afrontamiento al estar solos cuando no es una decisión (ej. Cuando estoy solo voy a ver otras personas) y qué clase de situaciones hacen que ellos busquen la soledad (cuando tengo un disgusto con alguien, quiero estar solo y pensar sobre eso) (Terrell-Deutsch, 1999).

En resumen, Marcoen et al. (1987) citados por Terrell-Deutsch (1999) han introducido separadamente las sub escalas de pares y padres para diferenciar los recursos de la soledad de los

niños, ellos no evalúan formas de soledad social y emocional o el proceso cognitivo asociado con la soledad como entidades separadas en ninguno de los contextos. Las dos escalas afectivas (aversión y afinidad a estar solo) se relacionan con aspectos a la experiencia de estar solo a través de la evaluación de sentimientos, de cogniciones y de evaluaciones propias no referidas en ningún otro instrumento

Las investigaciones conducidas por Marcoen et al. (1987), Marcoen & Goossens (1993), Marcoen & Goossens (1999), replicadas en diferentes ocasiones han demostrado la integridad psicométrica y la validez del LLCA con una alta consistencia interna y una excelente estructura de factores. Adicionalmente, ha sido recolectada información validada para cada sub escala incluyendo un conjunto de variables sociales, ecológicas e intrapersonales que predicen con éxito la varianza en los puntajes de soledad en los niños (Terrell-Deutsch, 1999).

Richaud de Minzi & Sacchi (2004), crearon una escala para medir soledad en niños y adolescentes argentinos, basada en escalas construidas por otros autores Rokach y Brock (1995), Marcoen y Goossens (1987), en cuya estructura se observan los siguientes factores: sentimientos de soledad conectados con pares y padres, incompetencia social, déficits familiares y separación de personas significativas. En esta escala no se incluye el factor de afinidad, debido a que el concepto no es claro para las investigadoras.

En relación a las escalas nombradas anteriormente, es importante resaltar que son herramientas valiosas y útiles tanto en el campo de la investigación de la soledad en niños y adolescentes, como en los contextos de aplicación clínico, educativo, legal, etc. Por otra parte no se puede desconocer sus limitaciones relacionadas con la naturaleza subjetiva de la experiencia de soledad, por lo cual es poco probable que este tipo de estrategias de evaluación sean

completamente confiables, ya que por medio de diversos análisis estadísticos se han identificado defectos inherentes a su uso y a su precisión de medida, tales como la falta de claridad respecto a los sentimientos de soledad, los componentes afectivos y cognitivos (Terrell-Deutsch, 1999).

### Construcción y Validación de Pruebas Psicológicas.

Teniendo en cuenta el objeto de la presente investigación, Carretero & Pérez (2005) argumentan que para adaptar una escala de medida, esta debe haber mostrado ciertas garantías científicas en el entorno donde fue creada, proporcionando algún dato sobre fiabilidad y estructura factorial. Al observar las limitaciones de las escalas nombradas, es evidente la ausencia de soporte empírico sólido para adaptar o traducir una de ellas, convirtiéndose en una opción arriesgada. Así mismo el considerar la posibilidad de no equivalencia transcultural del constructo soledad, Fernández, Pérez, Alderete, Richaud & Fernández (2011), lleva a la decisión de construir un instrumento que mida percepción de soledad en niños y adolescentes, para lo cual se señalarán los criterios y pasos a tener en cuenta en la consecución dicho fin.

En relación con los criterios psicométricos Stevens (como se citó en Mikulic, 2007) es importante no desligarse de los objetivos principales de la psicometría de hallar la mejor forma de observar, clasificar y transformar categorías manifiestas en escalas cuantitativas, logrando su precisión y validez.

Según Cohen & Swerdlik (2000) en el diseño de una prueba se deben tener en cuenta cuatro etapas como son: conceptualización, construcción, ensayo o pilotaje y revisión, así mismo se requiere tener conocimiento de diversos conceptos estadísticos que facilitan el análisis de la misma. Adicionalmente, Arribas (2004) propone que al elaborar una escala psicométrica se establezca inicialmente su propósito, es decir definir la población a la que va dirigida, la forma de



administración y el formato del cuestionario, lo cual va a permitir en gran medida el contenido de los ítems y algunos aspectos relacionados con su estructura y recogida de datos. Por otra parte, Carretero & Pérez (2005) plantean siete fases para la construcción y/o adaptación de un test, tales como: justificación del estudio, delimitación conceptual del constructo a evaluar, construcción y evaluación cualitativa de ítems, análisis estadístico de los ítems, estudio de la dimensionalidad del instrumento (estructura interna), estimación de la fiabilidad y obtención de evidencias externas de validez.

La justificación hace referencia a la presentación de información coherente y relevante sobre que aportaría la nueva escala o adaptación con respecto a medidas ya existentes y cuáles son las condiciones que hacen que la investigación propuesta resulte, además de pertinente viable. Así mismo es importante delimitar que se quiere evaluar, a quien y para qué van a ser usadas las puntuaciones obtenidas con el test (Carretero & Pérez, 2005).

La conceptualización implica tener una idea muy clara de lo que se quiere medir, es decir definir el constructo en forma precisa, conociendo las teorías que lo sustentan, (Arribas, 2004), (Tornimbeni, Pérez, Olaz, & Fernández, 2004). Así mismo se debe obtener definiciones conceptuales ajustadas del rasgo en cuestión y decidir cuál tipo de indicadores operacionales son adecuados para describirlo, todas las dimensiones importantes del rasgo estudiado deben incluirse Arribas (2004). Para Carretero & Pérez (2005) la delimitación conceptual del constructo a evaluar requiere de la necesidad de hacer explícita la definición semántica del constructo.

En relación a la construcción de la prueba, Carretero & Pérez (2005) afirman que el objetivo esencial de esta fase es conseguir una muestra de ítems relevante para cada uno de los componentes del constructo, así mismo obtener las evidencias necesarias cualitativas de validez

de contenido como parte integrante de la validez de constructo. Se entiende como validez de contenido la evidencia de que la definición semántica quedo bien recogida en los ítems formulados (Carretero & Pérez, 2005). Para Arribas (2004) por medio de la validez de constructo se evalúa el grado en que el instrumento refleja la teoría del fenómeno o concepto que mide, lo cual implica la recogida de evidencia empírica que garantice la existencia del constructo psicológico en condiciones exigibles a cualquier modelo teórico, también se puede considerar como el juicio apropiado de las inferencias extraídas de las puntuaciones de una prueba respecto a las posiciones individuales en una variable llamada constructo (Muñiz, 1998), (Cohen & Swerdlik, 2000).

Para (Kerlinger & Lee, 2001) la validez de Contenido se refiere a la representatividad y adecuación de muestreo del contenido de un instrumento de medición. Todo constructo psicológico pertenece a un universo teórico que contiene todos los aspectos que se dicen u observan de dicha propiedad, esto implica que se garantice una muestra adecuada y representativa de los contenidos que el test pretende evaluar (Muñiz, 1998). La validación de Contenido depende del juicio tanto del investigador como de los jueces quienes juzgan la representatividad de los ítems, por ello es importante utilizar un método de agrupación de los juicios independientes (Kerlinger & Lee, 2001).

Cabe resaltar que de acuerdo con Carretero & Pérez (2005) como parte de la construcción de la prueba, se debe someter la batería de ítems a una evaluación por parte de jueces seleccionados por tener unas características similares a la población objetivo o por ser expertos en la temática. En este orden de ideas, en la construcción se define y delimita el dominio de conductas correspondientes a cada objetivo, se elaboran los ítems que evaluarán ese dominio de

conductas y todos los desempeños individuales serán referidos a ese dominio Hambleton & Rogers (como se citó en Tornimbeni et al., 2004).

Según Mikulic (2007) los jueces deben evaluar en cada reactivo la claridad semántica y corrección gramatical, la adecuación de su dificultad al nivel educativo y evolutivo de las personas y la congruencia con el rasgo o dominio medido. Esta última característica es el principal parámetro y se refiere al grado de consistencia que debe existir entre un ítem particular y las metas esenciales de la prueba dado que estos serán un factor posterior de confiabilidad y validez (Osterlind,1990). Se recomienda que los ítems seleccionados sean aquellos en que, al menos, un 60% de los jueces coinciden (Briones, 2001).

Adicionalmente, Carretero & Pérez (2005) resaltan que las razones que provocan que los ítems sean redactados de una forma determinada y que se use una escala de respuesta específica con un número de opciones de respuesta concreto, están dadas en función de las características del constructo a evaluar, los modelos teóricos adoptados, el objetivo de la evaluación, la población de interés y las exigencias de la realidad. En relación con las escalas de respuesta, en las escalas tipo Likert los juicios relativos a la intensidad del rasgo, actitud o emoción particular es indicada por quien responde la prueba (Morales, Urosa & Blanco, 2003), cada reactivo presenta alrededor de cinco respuestas alternativas, por lo general, en un tipo de continuo entre acuerdo y desacuerdo o aprobación y desaprobación. El método de elaboración de escalas particular empleado en la elaboración de un test dependerá de las variables que se van a medir, el grupo para el que se pretende la prueba y las preferencias del elaborador de la prueba (Cozby, 2005).

Dentro del proceso de construcción de la prueba existen pautas convencionales para la redacción de los ítems. Según lo afirman Tornimbeni et al. (2004), estas incluyen recomendaciones tales como: redactar ítems congruentes con el objetivo de medición y evitar los ítems demasiado largos (de más de 20 vocablos), las oraciones complejas con ambigüedades de sentido, las frases con dobles negaciones, el uso de expresiones extremas (nunca, siempre, todos) y utilizar el lenguaje más apropiado al nivel de desarrollo y educativo de la población (Osterlind, 1990), así como la aceptabilidad del sujeto que es encuestado, (Arribas, 2004).

Posteriormente, tras el análisis cualitativo de los ítems se lleva a cabo el estudio estadístico, en el cual se seleccionan los mejores del total, analizando métricamente las propiedades de dichos ítems, esto se basa en una serie de índices que permiten valorar cada uno de ellos desde un punto de vista estadístico. El primer análisis de la batería de ítems suele basarse en la administración de estos a una muestra de participantes con unas características semejantes a la de la población objetivo que esté compuesta por al menos 100 participantes (Carretero & Pérez, 2005).

Seguidamente a la administración de los ítems, se realizan los análisis métricos como el coeficiente ítem-total corregido, los análisis de correlación entre la puntuación de los ítems que configuran un componente y la puntuación total de los componentes que no sean el de pertenencia teórica y la correlación media inter-item. Esta última correlación es importante como parte de la verificación conceptual y de la homogeneidad de los componentes del constructo. (Carretero & Pérez, 2005).

Para lograr la homogeneidad, es decir si los ítems de ese componente evalúan fundamentalmente solo a ese, se usa el índice de consistencia interna el cual hace referencia al grado en que los ítems de un componente o faceta están interrelacionados. Algunos autores

recomiendan el uso del análisis factorial como procedimiento inicial incluido dentro del estudio de las propiedades de los ítems, no todavía como procedimiento de validez interna, sino como herramienta de ítems homogéneos (Carretero & Pérez, 2005).

En ocasiones el objetivo no es tanto aislar los componentes homogéneos de un constructo, sino poder predecir un criterio externo. Esta forma de proceder está más enfocada a la validez de criterio, donde se incluye la correlación entre el ítem y la puntuación total obtenida en una variable externa. Así el análisis debe centrarse en la comparación de las correlaciones obtenidas entre los ítems y variables criterio, y entre estos y variables teóricamente no relacionadas con los ítems participantes (Carretero & Pérez, 2005). Según (Kerlinger & Lee, 2001) la validez de criterio se refiere a lo adecuado del uso de la puntuación de la prueba para inferir la posición más probable del individuo en la medida de interés .

Para (Muñiz, 2003) los análisis estadísticos se ocupan esencialmente de la distribución de los puntajes de cada ítem y de la relación estadística entre el ítem y la prueba total. Así como de la correlación de cada uno de ellos con el puntaje total de la prueba. Si el test consta de diversas sub escalas, cada ítem debe correlacionarse con el puntaje total de esa parte, no con el puntaje total de la prueba.

Una vez que los ítems seleccionados han pasado filtros teóricos y estadísticos, se realiza el análisis factorial confirmatorio cuyo objetivo es ver si estos empíricamente se agrupan tal y como teóricamente se había predicho, explorando la estructura interna de la escala, es decir su dimensionalidad (Carretero & Pérez, 2005), la cual estaría formada por la obtención de evidencias de validez interna, evaluando el “grado en que los ítems y los componentes del test

conforman el constructo que se quiere medir y sobre el que se basaran las interpretaciones” Elosua (como se citó en Carretero & Pérez, 2005).

La elección y/o descarte de ítems se sustenta en la estimación de la fiabilidad, la cual puede establecerse por tres métodos Traub (como se citó en Carretero & Pérez, 2005): a) método de formas paralelas, b) método basado en el test-retest, c) método centrado en la aplicación única de la prueba. Los primeros tienen una relación con la conceptualización de original de fiabilidad de Spermán, en cuanto a la semejanza que tendría las puntuaciones obtenidas con un test si este es pasado a una misma persona en momentos distintos, es decir, la correlación entre las puntuaciones de un test a través de medidas repetidas. Frecuentemente por razones prácticas se estima la fiabilidad a partir de una única administración del instrumento, consistente en la correlación entre las puntuaciones de partes distintas de un mismo test o en la covariación existente entre todos los ítems. En el caso de los ítems con una escala tipo likert, el índice de consistencia interna por excelencia es el *alpha* de Cronbach (Carretero & Pérez, 2005)

La confiabilidad se refiere a la consistencia y precisión de los resultados de la prueba (Cohen & Swerdlik, 2000). Una medida altamente confiable indica que se está midiendo algo con precisión y de forma consistente, sin error (Kerlinger & Lee, 2001), indicando que el instrumento es capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición (Arribas, 2004). Según Field (2009), se considera que existe una buena consistencia interna cuando el valor del *alpha* es superior a 0,7 y los ítems con correlaciones inferiores a 0.4 con el puntaje total de la prueba se pueden eliminar para incrementar el valor del *alpha*.

Por último en el proceso de adaptación y/o construcción de un test se deben obtener las evidencias externas de validez las cuales se basan en el estudio de las relaciones entre el test y a) a un criterio que se espera prediga este (validez de criterio), b) otros test que supuestamente miden lo mismo o con otros constructos con los que tendría que mostrar relación (validez convergente) y c) otras variables teóricamente relevantes y de las que debería diferenciarse (validez discriminante) AERA et. al. (como se citó en Carretero & Pérez, 2005)

Es así como el análisis de validez externa de las puntuaciones de un test intenta ubicar el constructo en un entramado teórico significativo, dándole coherencia psicológica para posteriormente proceder a analizar si la propuesta resulta adecuada, es decir la validación.

En conclusión según Cohen & Swerdlik (2000) la validez se refiere al conjunto de pruebas y datos que se han de recoger para garantizar la pertinencia de las inferencias que se hagan a partir de los resultados. Requiere utilización de métodos y procedimientos de la investigación científica garantizando que la prueba mida lo que pretende medir.

Una vez aclarados los conceptos inherentes a la construcción de pruebas psicológicas es importante hacer referencia al manejo ético de los instrumentos y de la construcción de pruebas psicológicas tenidos en cuenta en el presente trabajo. La ley 1090 de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de la psicología en Colombia, precisa aspectos generales y específicos del manejo de instrumentos, de esta manera específica que en la elaboración, publicación y uso de las técnicas de evaluación psicológica, los psicólogos deben garantizar el bienestar y la conveniencia del evaluado, evitando el mal uso de los resultados de la evaluación, dando a conocer al usuario las interpretaciones de los mismos, sus conclusiones y recomendaciones. Concretamente los psicólogos deben encaminar esfuerzos para mantener la

seguridad de las pruebas y otras técnicas de evaluación dentro de los límites legales, así mismo deben evitar que otras personas sin información o preparación adecuada hagan uso inadecuado de estas. En cuanto a los valores éticos que el psicólogo debe asumir en el manejo de pruebas se encuentran: la capacidad profesional, la competencia y la confiabilidad, el respeto, la honestidad y la justicia. La ley 1090 de 2006 plantea en sus artículos 45, 46, 47 y 48 que el material psicotécnico es de uso exclusivo de los profesionales en psicología. Cuando el psicólogo construye o estandariza test psicológicos, inventarios, listados de chequeo u otros instrumentos técnicos debe utilizar procedimientos científicos debidamente comprobados cumpliendo con normas propias para la construcción, estandarización, validez y confiabilidad. El psicólogo tendrá cuidado necesario en la presentación de resultados diagnósticos y demás inferencias basadas en la aplicación de pruebas, hasta tanto estén debidamente validadas y estandarizadas. No son suficientes test psicológicos, entrevistas, observaciones y registro de conductas, todos ellos deben hacer parte de un proceso amplio, profundo e integral. Los test psicológicos que se encuentren en su fase de experimentación deben utilizarse con las debidas precauciones. Por último, según la citada ley es preciso dar a conocer a los usuarios sus alcances y limitaciones.

Observando la forma en que algunas de las características de la sociedad actual influyen en la salud mental de niños y adolescentes, desarrollando problemáticas que afectan su funcionamiento socio-afectivo, conduciéndolos a la soledad y teniendo en cuenta las limitaciones investigativas en este campo en Colombia, se inspiró la presente línea de investigación conducida mediante el uso debido de los fundamentos éticos y dirigida a construir un instrumento de medida psicológico que caracterice la percepción de la soledad en niños y adolescentes, para lo cual se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características psicométricas



preliminares de un instrumento construido para medir la percepción y la actitud hacia la soledad en estudiantes de quinto de primaria y secundaria de un colegio privado de Bogotá?

## Objetivos

### Objetivo general

Determinar las características psicométricas preliminares de un instrumento construido para medir la percepción y la actitud hacia la soledad en estudiantes de quinto de primaria y secundaria de un colegio privado de Bogotá D.C.

### Objetivos Específicos

Determinar la consistencia interna y confiabilidad del instrumento construido mediante análisis de correlación ítem – ítem ítem – prueba e índice de *alpha* de Cronbach.

Determinar las evidencias de validez del instrumento.

## Método

### Tipo de Estudio

Este trabajo se desarrolla bajo una metodología instrumental, la cual está encaminada al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño o adaptación, como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos (Montero & León, 2007).

## Participantes

La muestra fue seleccionada bajo el método de conveniencia estuvo conformada por 114 estudiantes, de estrato socioeconómico 3, siendo el 32,46% de sexo femenino y 67,54% masculino; con una edad media de 13,77 años(10-18).

## Instrumento:

Se construyó una escala de estimación tipo Likert con 21 afirmaciones en las que los juicios relativos a la intensidad de la actitud y/o percepción hacia la soledad son indicados por los niños y adolescentes que responden la prueba. El cuestionario es agrupado por tres dominios a saber soledad familiar, soledad con pares y afinidad-rechazo (Marcoen & Goossens, 1999), los cuales constan de 7 afirmaciones con cuatro alternativas de respuesta donde: 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 casi siempre y 4 siempre. Los ítems fueron contruados con una direccionalidad inversa con el fin de evitar la aquiescencia en las respuestas de los sujetos. Por lo tanto la puntuación de los ítems 2, 4, 8, 12, 18, 20, 21, es revertida.

La prueba se sometió al análisis cualitativo por medio 3 jueces expertos quienes analizaron aspectos formales, la pertinencia y la relevancia de los ítems. El primer aspecto hace relación a la redacción del ítem, la claridad, la coherencia de las oraciones, los aspectos gramaticales y la adecuación del lenguaje a las posibles diferencias culturales. El segundo aspecto se refiere a la pertinencia de los ítems al dominio del factor correspondiente y de la prueba en general y por último la relevancia determina que la inclusión de los mismos, sea importante en relación con la estructura general de la prueba y de su propósito de medida. Se obtuvo el índice de concordancia de expertos a partir del índice Kapa de Cohen, realizando los ajustes sugeridos.

## Procedimiento

Fase 1. Conceptualización: Se realizó una revisión teórica sobre la soledad en niños y adolescentes definiéndose percepción y actitud hacia la soledad en niños y adolescentes (Arribas, 2004): Percepción es la experiencia subjetiva que tienen los niños y adolescentes de la soledad con respecto a sus padres y amigos. Actitud se refiere al rechazo o la afinidad a la soledad percibida por ellos.

Adicionalmente se investigó sobre los instrumentos existentes para medir la percepción de soledad y sobre las estrategias a seguir para construir y validar una prueba psicológica.

Fase 2. Construcción de la prueba y evaluación cualitativa de ítems:

a. Elaboración de los ítems por subescala: familiar, pares y rechazo-afinidad

b. Evaluación cualitativa de los ítems: El formato entregado a los jueces expertos es una escala de evaluación de 0 a 2 siendo 0 la calificación más baja y 2 la más alta; adicionalmente se les solicitó que diligenciaran por completo el formato, incluso el espacio de observaciones en caso de considerarlo pertinente. Anexo 4

Se evaluó cada uno de los ítems en tres aspectos:

El primero en relación con la redacción del ítem, la claridad, los aspectos gramaticales y la adecuación del lenguaje a las posibles diferencias culturales.

El segundo aspecto es la pertinencia de los ítems al dominio del factor correspondiente y de la prueba en general.

Se analizó la relevancia de los ítems, determinando que la inclusión de los mismos fuera importante en relación con la estructura general de la prueba y de su propósito de medida.

Se obtuvo el índice de concordancia de expertos a partir del índice de Kappa de Cohen. Anexo 5.

### Fase 3. Análisis estadístico de los ítems:

a. Contacto institucional: se realizó contacto con una institución educativa de un colegio privado estrato tres de Bogotá. De común acuerdo se establecieron las condiciones y requisitos necesarios para el desarrollo de la investigación. Anexo 6.

b. Consentimiento Informado: Inicialmente se le solicitó a la institución educativa, la cual autorizó el desarrollo de la investigación. Se realizó presentación de la propuesta de investigación a los padres de familia explicándoles el procedimiento y los objetivos y se solicitó el consentimiento para aplicar la prueba a sus hijos; se recibieron 114 consentimientos informados. Anexo 7.

Se acordaron horarios y logística con el equipo de la institución para su aplicación.

c. Aplicación de la prueba a la muestra: Según lo acordado con directivas y docentes, se aplicó el instrumento, las investigadoras unificaron criterios para realizar la aplicación y solucionar las posibles dudas que plantearan los sujetos. Se explicó el objetivo de la investigación a los encuestados manifestándoles que era de carácter anónimo y que no tenían tiempo límite para su diligenciamiento, de esta manera se obtuvo el asentimiento por parte de los estudiantes. Al recibir cada formato se revisaba que estuvieran debidamente diligenciados.

d. Elaboración y alimentación de base de datos: se realizó base de datos en el programa Microsoft Excel® la cual posteriormente fue alimentada con los datos recolectados en la etapa de aplicación de los instrumentos en la población objetivo.

e. Análisis de consistencia: tras la revisión, depuración y ajuste de la base de datos se realizaron los análisis estadísticos necesarios como se describe a continuación:

Análisis descriptivos de las características demográficas de la muestra.

Análisis descriptivo del desempeño de los sujetos en la prueba.

Análisis multivariado de consistencia interna y validez.

Fase 4: Análisis de Confiabilidad: a partir del coeficiente *alfa* de Cronbach.

## Resultados

### 1. Resultados de la validación por jueces expertos:

Adicional a los análisis anteriormente descritos se realizó la prueba de validez por tres jueces expertos psicólogos clínicos de niños y adolescentes.

A partir del cálculo del índice de concordancia de Cohen ( $\kappa$ ), se envió a los expertos formato de evaluación de la prueba en tres aspectos; redacción, pertinencia y relevancia; la instrucción principal fue calificar cada uno de los ítems en cada uno de los tres aspectos.

Una vez diligenciadas y tabuladas las evaluaciones se prosiguió a realizar el cálculo del índice Kappa de Cohen, propuesto originalmente por Cohen (1960) para medir el grado de

acuerdo entre varios evaluadores, proporciona el índice de coincidencia entre ellos. Los resultados están descritos en la tabla 1 donde se observa que los índices de concordancia son significativos para los tres dominios o sub escalas que fueron evaluados en la prueba:

Tabla 1. Resultados Kappa de Cohen.

Aspecto	Numero de acuerdos	Kappa de Cohen.
Aspectos Formales	55	0.88
Pertinencia	48	0.77
Relevancia	50	0.79

#### Observaciones de los jueces:

Juez 1: La primera juez puntuó los ítems en 2 en cuanto a los aspectos formales, de pertinencia y relevancia, excepto el ítem 18 el cual fue puntuado en 1 con la observación de “mis padres me prestan atención cuando lo necesito”.

Juez 2: El segundo juez puntuó todos los ítems en cuanto a la redacción y la claridad en 2, en relación con la pertinencia y la relevancia oscilaron las calificaciones entre 1 y 2. No realizó observaciones a los ítems.

Juez 3: El tercer juez puntuó los ítems en relación con los aspectos formales, la pertenencia y la relevancia en 1 y 2, excepto el ítem 9 “Me salen mejor las cosas cuando las hago solo(a)” y el ítem 19 “Me incomoda estar con gente”, los cuales fueron calificados con 0, sin señalamientos puntuales hacia los mismos. Adicionalmente realizó observaciones a los siguientes ítems: ítem 5

“cambiar estar por sentirme”, ítem 6 “pensar en cambiar rechazado por no aceptado”, ítem 13 “mejor confiar”, ítem 18 “cambiar el termino prestar”, ítem 21 “en vez de pensar sentir”.

Una vez realizada la evaluación de los jueces expertos, analizando las observaciones se decidió hacer los siguientes cambios: ítem 6 “me siento rechazado(a) por mis compañeros” por “siento que mis compañeros me rechazan”, ítem 13 “no tengo un amigo(a) a quien pueda contarle todo” por “no tengo un amigo(a) en quien pueda confiar” y por último el ítem 18 “mis padres buscan tiempo para prestarme atención” por “mis padres me prestan atención cuando lo necesito”.

2. Resultados de la aplicación de la prueba a la muestra: tras la aplicación de los instrumentos a los sujetos de la muestra se hizo análisis descriptivo de los resultados de la aplicación; en la tabla 2 se ilustra el comportamiento de los sujetos en los 21 reactivos destacándose las medias de los reactivos 19 (1,32), 21 (1,35) y 10 (1,39) los cuales se acercan bastante a 1, indicando que todos los sujetos responden igual dichos ítems, sin que estos discriminen la precepción de soledad. Respecto de la desviación estándar se puede deducir que las respuestas de los sujetos se encuentran distribuidas homogéneamente dentro del rango de respuestas de todos los ítems.

Tabla 2. Desempeño de los sujetos según ítem.

	Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.	Varianza
i1	114	1	4	2,66	1,038	1,077
i2	114	1	4	1,68	,779	,607
i3	114	1	4	2,18	1,107	1,226
i4	114	1	4	1,82	,952	,907
i5	114	1	4	2,16	,974	,948
i6	114	1	4	1,60	,784	,615

i7	114	1	4	2,10	1,121	1,256
i8	114	1	4	1,71	1,095	1,199
i9	114	0	4	2,56	,912	,832
i10	114	1	4	1,39	,685	,469
i11	114	1	4	2,04	,990	,980
i12	114	1	4	2,08	,923	,852
i13	114	1	4	2,22	1,267	1,606
i14	114	1	4	2,47	1,083	1,172
i15	114	1	4	1,54	,874	,764
i16	114	1	4	1,51	,755	,571
i17	114	1	4	2,48	,980	,960
i18	114	1	4	1,54	,766	,587
i19	114	1	3	1,32	,537	,289
i20	114	1	4	1,61	,899	,807
i21	114	1	4	1,35	,704	,495
N válido (según lista)	114					

El desempeño por escalas y del total de la prueba se discrimina en la tabla 3. Allí se observa que de una puntuación máxima de 84 puntos en el total de la prueba se obtuvo una media de 40,00 (DE 7,75), en las sub escalas donde el máximo puntaje es 28 las medias de desempeño observadas se encuentran en un rango inferior.

Tabla 3. Tabla de desempeño según sub-escalas.

	Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Familiar	114	7,00	26,00	12,7018	4,09604	16,778
Pares	114	7,00	22,00	12,0439	3,38239	11,441
Afinidad Rechazo	114	9,00	22,00	15,2632	2,99868	8,992
Total	114	26,00	61,00	40,0088	7,74996	60,062
N válido (según lista)	114					







i11	Correlación de Pearson	,328**	,251**	,171	1	,028	,337**	,268**	,618**
	Sig. (bilateral)	,000	,007	,070		,771	,000	,004	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114
i13	Correlación de Pearson	-,144	-,008	,044	,028	1	-,099	-,048	,322**
	Sig. (bilateral)	,126	,932	,639	,771		,294	,615	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114
i16	Correlación de Pearson	,200*	,484**	,455**	,337**	-,099	1	,390**	,639**
	Sig. (bilateral)	,033	,000	,000	,000	,294		,000	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114
i20	Correlación de Pearson	,465**	,350**	,293**	,268**	-,048	,390**	1	,661**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,002	,004	,615	,000		,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114
Pares	Correlación de Pearson	,546**	,601**	,569**	,618**	,322**	,639**	,661**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	114	114	114	114	114	114	114	114

a correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Sub escala afinidad- rechazo: en esta sub escala las correlaciones de los ítems son todas significativas ( $p < 0,05$ ), sin embargo los ítems 9  $r = 0,308$  y 19  $r = 0,266$  poseen una correlación baja respecto de la sub escala; el detalle de los resultados se encuentran en la tabla 6.

Tabla 6. Correlaciones entre los ítems de la sub escala Afinidad- Rechazo

		Correlaciones							
		i3	i5	i7	i9	i14	i17	i19	Rechazo
i3	Correlación de Pearson	1	,286**	,222*	,059	-,077	-,054	-,049	,508**
	Sig. (bilateral)		,002	,018	,531	,413	,566	,602	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114
i5	Correlación de Pearson	,286**	1	,197*	-,180	-,072	-,164	-,062	,358**
	Sig. (bilateral)	,002		,036	,055	,449	,081	,510	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114
i7	Correlación de Pearson	,222*	,197*	1	-,071	,050	,247**	,008	,598**
	Sig. (bilateral)	,018	,036		,454	,601	,008	,935	,000

	N	114	114	114	114	114	114	114	114
i9	Correlación de Pearson	,059	-,180	-,071	1	,105	,051	,068	,308**
	Sig. (bilateral)	,531	,055	,454		,268	,592	,470	,001
	N	114	114	114	114	114	114	114	114
i14	Correlación de Pearson	-,077	-,072	,050	,105	1	,275**	,182	,482**
	Sig. (bilateral)	,413	,449	,601	,268		,003	,053	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114
i17	Correlación de Pearson	-,054	-,164	,247**	,051	,275**	1	,111	,481**
	Sig. (bilateral)	,566	,081	,008	,592	,003		,238	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114
i19	Correlación de Pearson	-,049	-,062	,008	,068	,182	,111	1	,266**
	Sig. (bilateral)	,602	,510	,935	,470	,053	,238		,004
	N	114	114	114	114	114	114	114	114
Afinidad	Correlación de Pearson	,508**	,358**	,598**	,308**	,482**	,481**	,266**	1
Rechazo	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,004	
	N	114	114	114	114	114	114	114	114

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).  
 \* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Finalizado el proceso de análisis de consistencia interna y validez de la prueba se prosiguió a realizar el análisis de confiabilidad a partir de la prueba *alpha* de Cronbach; esta se realizó para la prueba general encontrándose confiabilidad alta  $\alpha = 0,731$  (Field, 2009) y por sub escalas donde se destaca la confiabilidad de la sub escala rechazo y afinidad hacia la soledad con confiabilidad baja  $\alpha = 0,300$ . Los demás resultados se observan en la tabla 7.

Tabla 7. *alpha* de Cronbach

Estadísticos de confiabilidad		
Escala	Alfa de Cronbach	N de elementos
Familiar	,784	7
Pares	,656	7
Afinidad-rechazo	,300	7
TOTAL	,731	21

## Discusión

En el presente trabajo investigativo se construye y determinan las características psicométricas preliminares de un instrumento para medir la percepción de soledad en niños y adolescentes, contemplando los factores fundamentales de evaluación como son familia y pares, afinidad y rechazo planteados por (Marcoen & Goossens, 1999). Para conseguir tal fin, inicialmente tres psicólogos clínicos de niños y adolescentes realizan un análisis cualitativo de los ítems que componen la escala, posteriormente se hacen los análisis estadísticos para determinar las características psicométricas básicas del instrumento a partir de su aplicación a 114 participantes seleccionados por conveniencia.

La construcción de este instrumento se inspira en la necesidad de hacer más palpables los sentimientos de vacío que acompañan a diario la vida de muchos niños, que afectan su calidad de vida y disminuyen sus motivos para vivir, pero que se han normalizado y solapado por las características de la sociedad actual, en la que es común un estilo de vida independiente, sobresaliendo la falta de compañía, guía y afecto por parte de las figuras de protección.

Por lo anterior, se espera que a futuro dicho instrumento se utilice en procesos de valoración psicológica orientando efectivamente las acciones de prevención y tratamiento, de problemas familiares o sociales que generan y/o mantienen sentimientos de soledad en los niños y adolescentes colombianos. Así mismo se plantea su futura utilidad en procesos de investigación.

Los análisis multi variados, muestran buenas evidencias de validez de constructo, así mismo una buena confiabilidad total de la escala con  $\alpha = 0,73$  observándose que los ítems que la conforman se acercan a una coherencia con la teoría que los sustentan, a saber, la teoría de las

necesidades sociales planteada por Weiss (1973), para quien la soledad es entendida como una respuesta ante la ausencia de una provisión de relación particular y los planteamientos de Goossens et al. (2009); Rusell et al. (1984), para quienes al evaluar la soledad es importante identificar la percepción que los niños tienen del cuidado, soporte y afirmación que brindan sus padres o principales figuras de apego y del sentido de pertenencia a un grupo de pares en el que se comparten intereses comunes o actividades que satisfacen necesidades interpersonales.

Así mismo elementos como los de pertenencia social y disponibilidad de redes de apoyo y compañía (Oviedo & Cortés, 2007), la sensación de no ser apreciados por otros, es decir la certeza de valor que hace referencia a la soledad social (Ernst & Cacioppo, 1999), pueden ser inicialmente identificados por medio de los ítems que contiene la prueba.

También se pueden observar elementos de insatisfacción de los niños y adolescentes con su entorno y la sensación de experimentar estados afectivos adversos en los que predominan sentimientos de abandono y deserción que según Peplau & Perlman (1982); Oviedo & Cortés (2007) se presentan en niños que manifiestan altos niveles de soledad emocional y por medio de las respuestas que los niños dan se identifica que aunque ellos perciban la presencia física de otros, es decir se presuman aparentemente acompañados, se sienten solos, lo que permite ver la ruptura del vínculo con las personas significativas proveedores de atención, protección, cuidado y afecto (Oviedo & Cortés, 2007).

De igual forma se observa que por medio de la prueba se pueden evaluar aspectos acordes con la teoría del proceso cognitivo señalada por Peplau, Miceli, & Morasch (1982) para quienes la soledad no resulta de necesidades insatisfechas sino de la insatisfacción con la propia percepción de las relaciones sociales, es decir que se presenta cuando se experimenta y reconoce

una discrepancia entre el estándar anhelado en una relación social y lo que realmente se logra, identificándose las evaluaciones que los niños hacen de sus relaciones y el grado en que perciben que sus necesidades de relaciones vitales se están cumpliendo (Peplau, Miceli, & Morasch, 1982).

### Limitaciones y recomendaciones

Con respecto al bajo nivel de confiabilidad  $\alpha=0,30$  identificado en la sub escala de afinidad y rechazo se presume que las afirmaciones planteadas para medir dicho dominio son confusas y tal como lo señala Nunnally & Bernstein (1995) admitan varias respuestas y/o se centren en aspectos poco importantes del constructo, razón por la cual se recomienda replantearla e incluir más ítems, el doble de los que puedan quedar en el instrumento (Mikulic, 2007) esto es acorde con los hallazgos de Marcoen & Brumagne (1987) quienes al encontrar resultados similares replantearon la sub escala hasta lograr su fiabilidad. Lo anterior implica que el tener más reactivos, se abarquen mayor cantidad de variables generando un aumento en la varianza, mejorando las propiedades psicométricas de la sub escala como se observa en los estudios de confiabilidad del (LLCA) Marcoen y Goossens (1999), instrumento que se destaca por su soporte empírico y cuya estructura es coherente con la escala al medir las áreas familiar, pares, afinidad y rechazo en las cuales se identifican elementos de la teoría de las necesidades sociales y del proceso cognitivo. Así mismo se deja abierta la posibilidad de plantear esta sub escala de forma cualitativa, por el carácter subjetivo que tiene.

Tras analizar las sub escalas, se observa que al eliminar el ítem 1, la confiabilidad de la sub escala familiar aumenta ostensiblemente a  $\alpha=0,84$  y al eliminar el ítem 13 la confiabilidad de la

sub escala de pares aumenta a  $\alpha=0,72$  (Field, 2009), por lo cual sugiere reemplazar los ítems para que no se dejen de evaluar los aspectos que miden.

Finalmente es importante resaltar que se recomienda continuar con la línea de investigación y de esta manera replantear los ítems cuya consistencia es baja, ampliar la muestra, aplicar la escala a diferentes poblaciones, comparar la prueba con un criterio y realizar los análisis confirmatorios pertinentes con el fin de mejorar las propiedades psicométricas de la escala para su futura aplicación como herramienta válida que oriente la evaluación, diagnóstico y tratamiento en los campos clínico, educativo, legal, social e investigativo.

## REFERENCIAS



- Ackerman, B., Brown, E., & Izard, C. (2003). Continuity and change in levels of externalising behaviour in school of children from economically disadvantaged families. *Child Development, 74*, 694–709.
- Anderson, C., Miller, R., Riger, A., Dill, J. & Sedikides, C. (1994). Behavioral and characterological attributional styles as predictors of depression and loneliness: Review, refinement, and test. *Journal of Personality and social psychology, 66*, 549-558.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión, 5*, 17, 23-29.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2000). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. México: Mc. Graw Hill.
- Baumeister, RF. & Learly, MR. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117* 497-529.
- Bell, B. (1993). Emotional loneliness and the perceived similarity of one's ideas and interests. *Journal of Social Behavior and Personality, 8*, 273-280.
- Beverly Terrell-Deutsch (1999). The conceptualization and measurement of childhood loneliness. En K. Rotenberg & S. Hymel (Ed.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 11-33). England: Cambridge University Press.
- Bonetti, L., Campbell, M. & Gilmore, L. (2010). The relationship of Loneliness and Social Anxiety With Children's and Adolescents' Online Communication. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 13*, 3, 279-285.

- Brennan, T. (1982). Loneliness in adolescence. En L. Peplau, & D. Perlman (Ed.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 269– 290). New York: Wiley & Sons.
- Bridge, J., Goldstein, T., & Brent, D. (2006). Adolescent suicide and suicidal Behavior. *Journal Child of Psychology and Psychiatry*, 47, 3-4, 372-394.
- Briones, G. (2001). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Buchholz, E. S., & Catton, R. (2001). The evolution of adolescent self-regulation and alone time: A rare but necessary combination for modern times. Unpublished manuscript, New York University: Gale Group.
- Buchholz, E. (1997). *The call of solitude: alonetime in a word of attachment*. New York: Simon & Schuster.
- Carretero, D. & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 3, 521-551.
- Carvajal, G. & Caro, V. (2009). Soledad en la Adolescencia: un análisis del concepto. *Aquichan*, 9, 3, 281-296.
- Carvajal, G. & Caro, V. (2011). Ideación suicida en la adolescencia: Una explicación desde tres de sus variables asociadas en Bogotá. *Colombia Médica*, 42, 2, 45-46.
- Cash, T. (1995). Developmental teasing about physical appearance: Retrospective description and relationships with body image. *Social Behavior and Personality*, 23, 2, 123-129.

- Choi, N., Yoo, A. J. & Han, E. (2002). A case study on institutionalized adolescents' interpersonal relationships. *Journal of Korean Home Management Association*, 20, 2, 161-174.
- Civitci, N. & Civitci, A. (2009). Self esteem as mediator and moderator of the relationship between loneliness and life satisfaction in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47, 954-958.
- Corsano, P., Majorano, M., & Champretavy, L. (2006). Psychological well-being in adolescence: the contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence*, 41, 162, 341-353.
- Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. México: Mc. Graw Hill.
- Cramer, K. & Barry, J.(1999). Conceptualizations and measures of loneliness: a comparison of sub scales. *Personality and individuals differences*, Canada, 27, 491-502
- Cramer, K., Ofuso, H., & Barry, J. (2000). An abbreviated form of the social and emotional loneliness scale for adults (SELSA). *Personality and Individual Differences*, 28, 1125-1131
- Cronbach, L. (1958). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometryca*, 16, 297-334.
- Cuny, J. (2001). Actitud y sentimiento de soledad en un grupo de adolescentes universitarios de Lima. *Revista Persona*, 4, 111-128.

- Dekovic, M. & Meeus, M. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163–176.
- De Zubiría, M. (2007). *Cómo prevenir la soledad, la depresión y el suicidio en niños y jóvenes: Un manual para que sus hijos vivan mejor*. Colombia: Aguilar Editores.
- De Zubiría, M. (2012). "Soledad y depresión de niños y jóvenes entre las causas de las violencias escolares" *Propuestas y Caminos*. Comunicación presentada en el VIII Congreso Nacional de Educadores: *Violencia en la Escuela ¿todo se vale?* Bogotá D.C.
- Duck, S. & Perlman, D. (Ed.). (1985). *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Duck, S., Pond, K., & Leatham, G. (1994). Loneliness and the evaluation of relational events. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 253-276.
- Ernst, J. & Cacioppo, J. (1999). Lonely hearts: psychological perspectives on loneliness. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 1-22.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3<sup>a</sup> ed.). London: Sage.
- Flanders, J.P. (1982). A general systems approach to loneliness. En D. Perlman & L. Peplau (Ed.), *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 166-179). New York: Wiley & Sons.
- Ginter, E. & Dwinell, P. (1994). The importance of perceived duration: Loneliness and its relationship to self-esteem and academic performance. *Journal of College Student Development*, 35, 456-460.

- Goossens, L., Lasgaard, M., Luyckx, K., Vanhalst, J., Mathias, S., y Masy, E. (2009). Loneliness and solitude in adolescence: A confirmatory factor analysis of alternative models. *Journal Personality and Individual Differences*, 47, 890-894.
- Goossens, L., Lasgaard, M., Bramsen, R., Trillinggsgaard, T., & Elklit, A. (2011). Different sources of loneliness are associated with different forms of psychopathology in adolescence. *Journal Personality and Individual Differences*, 45, 233-237.
- Han, E. & Choi, N. (2006). Korean institutionalized adolescents' attributions of success and failure in interpersonal relations and perceived loneliness. *Children and Youth Services Review*, 28, 535-547
- Hawton, K. & Harriss, L. (2008). Deliberate self-harm by under-15-year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 441-448
- Heinrich, L. & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: a literature review. *Clinical Psychology Review*, 26, 695-718.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: Compañía Editorial Ultra.
- Janoff-Bulman, R. (1979). Characterological versus behavioral self-blame: inquiries into depression and rape. *Journal of Personality and social psychology*, 37, 1798-1809.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias sociales*. México: Mc. Graw Hill.

Kirova, A. (2003). Accessing children's experiences of loneliness through conversations. *Field Methods*, 15, 1, 3-24.

Koenig, L. & Abrams, R. (1999). Adolescent loneliness and adjustment: A focus on gender differences. En K. Rotenberg & S. Hymel (Ed.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 296–322). England: Cambridge University Press.

Larson, R. (1990). The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 10, 155-183.

Le Roux, A. (2009). The Relationship between adolescents' attitudes toward their fathers and loneliness: a cross-cultural study. *Journal Child Fam Stud*, 18, 219-226.

Marcoen, A. & Brumagne, M. (1985). Loneliness among children and young adolescents. *Developmental Psychology*, 21, 6, 1025-1031

Marcoen, A., Goossens, L. & Caes, P. (1987). Loneliness in pre-through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 561–576.

Marcoen, A. & Goossens, L. (1999). Relationships during adolescence: constructive vs. negative themes and relational dissatisfaction. *Journal of Adolescence*, 22, 65-79

Mijuscovic, B.L. (1985). *Loneliness*. San Diego: Libra.

Mikulic, I. (2007) *Construcción y Adaptación de Pruebas Psicológicas*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Miller, D. & Ross, M. (1975). Self-serving bias in the attribution of causality: Fact of fiction?. *Psychological Bulletin*, 82, 213– 225.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 3, 847-862.
- Montero, M. & Sánchez, J. (2001). La soledad como fenómeno psicológico: un análisis conceptual. *Salud Mental*, 24, 001, 19-27.
- Morales, B., Urosa, S., & Blanco, B. (2003). Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica. Madrid: La Muralla.
- Muñiz, J. (2003). Teoría clásica de los test. Madrid, España: Ed. Pirámide.
- Muñiz, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicotema*, 10, 1, 1-21
- Neto, F. & Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *Journal of Psychology*, 134, 503–514
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1995) Teoría Psicométrica. México: Mc. Graw Hill.
- Nurmi, J., Toivonen, S., Salmela, K., & Eronen, S. (1996). Optimistic, approach-oriented, and avoidance strategies in social situations: Three studies on loneliness and peer relationships. *European Journal of Personality*, 10, 201-209.
- Osterlind, S. (1990). Establishing criteria for meritorius test ítems. *Educational Resarch Quality*, 14, 3, 26-30.

Oviedo, M. & Cortés, R. (2007). *Una Mirada a la soledad*. Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.

Pajares, F., Hartley, J. & Valiante, G. (2001). Response Format in writing Self-Efficacy Scales: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 33, 4, 214-221.

Peplau, L., Miceli, M. & Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. En L. Peplau & D. Perlman (Ed.), *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 135–151). New York: Wiley & Sons.

Perlman, D. & Peplau, L. (Ed.). (1982). *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley & Sons.

Richaud de Minzi, M. (2002, julio). Loneliness and depression in children: its relationship with attachment and self-competence. Invited Symposium XXV international congress of applied psychology. Singapur.

Richaud de Minzi, M. & Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assesment. *Adolescence*, 39, 156, 701-709.

Roekel, E., Scholte, R., Verhagen, M., Goossens, L. & Engels, R. (2010). Loneliness in adolescence: gene x environment interactions involving the serotonin transporter gene. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 7, 747-754.

Rokach, A. (2002). Determinants of loneliness of young adult drug users. *Journal Psychology*, 136, 6, 613-630.



Rotenberg, K.J. & Hymel, S. (Ed.). (1999). *Loneliness in childhood and adolescence*. England: Cambridge University Press.

Rotenberg, K. (1994). Loneliness and interpersonal trust. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 152-173.

Rubio, R. (2004), La soledad en las personas mayores españolas. Portal Mayores. Recuperado el 15 de julio de 2010 en:

<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/rubio-soledad-01.pdf>

Rubio, L., Rubio, R., Zafra, M. (2010). Un instrumento de Medición de Soledad Social: Escala ESTE II. *Calidad de Vida*, Universidad de Granada.

Rusell, D., Cutrona, C., Rose, J. y Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: an examination of Weiss's typology of loneliness. *Journal of personality and social psychology*, 46, 1313 – 1321.

Russell, D., Peplau, L., & Cutrona, C. (1980). The revised UCLA loneliness scale: concurrent and discriminant evidence. *Journal of Personality and social psychology*, 39, 472-480.

Segrin, C., & Kinney, T. (1995). Social skills deficits among the socially anxious: Rejection from others and loneliness. *Motivation and Emotion*, 19, 1-24.

Shaver, P. y Brennan, K. (1991). Measures of depression and loneliness. *Measures of personality and social psychological attitudes*, 1, 195–290.

- Shaver, P., Furrman, W. & Buhrmester, D. (1985). Transition to college: Network changes, social skills, and loneliness. En S. Duck & D. Perlman (Ed.), *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Stroebe, W., Abakoumkin, G., & Schut, H. (1996). The role of loneliness and social support in adjustment to loss: A test of attachment versus stress theory. *Journal of Personality and social psychology*, 70, 1241-1249.
- Sweeney, P., Anderson, K. & Bailey, S. (1986). Attributional style in depression: A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 974– 991.
- Toland, A. (2000). Adolescent loneliness: testing a predictive model. *Journal of Theory Construction and Testing*, 4, 1, 7-13.
- Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F. & Fernández, A. (2004) *Introducción a los tests psicológicos*. (3° Ed.). Córdoba, Argentina: Ed. Brujas.
- Vitkus, J., & Horowitz, L. (1987). Poor social performance of lonely people: Lacking skill or adopting a role? *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1266-1273.
- Weiss, R. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.
- Wittenberg, M. & Reis, H. (1986). Loneliness, social skills, and social perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 121-130.

Yarnoz, S. (2008). Adaptación al Castellano de la Escala para la Evaluación de la soledad social y Emocional en Adultos SESLA-S. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 1, 103-116.

## ANEXO 1

Características de la muestra:

GRADO	GENERO						TOTAL	
	F			M				
	N	%	% del N total	N	%	% del N total		
DECIMO	2	5,41%	1,75%	9	11,69%	7,89%	9,65%	
NOVENO	5	13,51%	4,39%	9	11,69%	7,89%	12,28%	
OCTAVO	4	10,81%	3,51%	12	15,58%	10,53%	14,04%	
ONCE	8	21,62%	7,02%	9	11,69%	7,89%	14,91%	
QUINTO	5	13,51%	4,39%	8	10,39%	7,02%	11,40%	
SEPTIMO	8	21,62%	7,02%	14	18,18%	12,28%	19,30%	
SEXTO	5	13,51%	4,39%	16	20,78%	14,04%	18,42%	
TOTAL		37	100%	32,46%	77	100%	67,54%	
	%	32,46%			67,54%			100%
	N	37			77			114

## ANEXO 2

## Modelo de la prueba

**ESCALA DE SOLEDAD PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES**

Por favor, lee cada afirmación y señala con una X la casilla que mejor describa la frecuencia de tus pensamientos y sentimientos. Selecciona solo una alternativa.

		1. Nunca	2. Casi Nunca	3. Casi Siempre	4. Siempre
No.	Afirmación	1	2	3	4
1	Quisiera sentirme más acompañado(a) por mi familia				
2	Tengo buenos amigos(as)				
3	Me molesta estar solo(a)				
4	Mis padres me escuchan y hablan conmigo cuando lo necesito				
5	Para estar bien necesito estar acompañado(a)				
6	Siento que mis compañeros(as) me rechazan				
7	Cuando estoy solo(a), no sé qué hacer				
8	En mi familia hay alguien que realmente me entiende				
9	Me salen mejor las cosas cuando las hago solo(a)				
10	Me siento solo(a) en el colegio				
11	Estoy rodeado de amigos(as) que no están realmente conmigo				
12	Mis padres comparten mis intereses				
13	No tengo un amigo(a) en quien pueda confiar				
14	Estar solo(a) me tranquiliza				
15	Me siento solo(a) aun estando con mi familia				
16	Me siento ignorado(a) por mis compañeros(as)				
17	Busco momentos para estar solo(a)				
18	Mis padres me prestan atención cuando lo necesito				
19	Me incomoda estar con gente				
20	Cuento con un amigo(a) que me apoya en los momentos difíciles				
21	Pienso que mi familia se interesa en mí				

GRACIAS

## ANEXO 3

## Estructura de la prueba.

Objetivo	Sub escala	Número de ítem	Ítems	Equivalencia	
				% sub escala	% en la prueba
Identificar la percepción particular que tienen los niños y adolescentes de la compañía y apoyo de sus padres y/o cuidadores primarios	Sub escala familiar	1	Quisiera sentirme más acompañado(a) por mi familia	14,28	4,76
		4	Mis padres me escuchan y hablan conmigo cuando lo necesito	14,28	4,76
		8	En mi familia hay alguien que realmente me entiende	14,28	4,76
		12	Mis padres comparten mis intereses	14,28	4,76
		15	Me siento solo(a) aun estando con mi familia	14,28	4,76
		18	Mis padres me prestan atención cuando lo necesito	14,28	4,76
		21	Pienso que mi familia se interesa en mi	14,28	4,76
<b>Subtotal escala familiar</b>				33,3%	
Identificar la percepción particular que tienen los niños y adolescentes de la compañía y apoyo de sus pares	Sub escala pares	2	Tengo buenos amigos(as)	14,28	4,76
		6	Siento que mis compañeros(as) me rechazan	14,28	4,76
		10	Me siento solo(a) en el colegio	14,28	4,76
		11	Estoy rodeado de amigos(as) que no están realmente conmigo	14,28	4,76
		13	No tengo un amigo(a) en quien pueda confiar	14,28	4,76
		16	Me siento ignorado(a) por mis compañeros(as)	14,28	4,76
	20	Cuento con un amigo(a) que me apoya en los momentos difíciles	14,28	4,76	
<b>Subtotal escala pares</b>				33,3%	
Identificar la actitud que tienen los niños y	Sub escala Afinidad-Rechazo	3	Me molesta estar solo(a)	14,28	4,76
		5	Para estar bien necesito estar acompañado(a)	14,28	4,76
		7	Cuando estoy solo(a), no sé qué hacer	14,28	4,76

adolescentes del sentimiento de compañía y apoyo percibidos	9	Me salen mejor las cosas cuando las hago solo(a)	14,28	4,76
	14	Estar solo(a) me tranquiliza	14,28	4,76
	17	Busco momentos para estar solo(a)	14,28	4,76
	19	Me incomoda estar con gente	14,28	4,76
<b>Subtotal Afinidad-Rechazo</b>			33,3%	
<b>TOTAL</b>			100%	





6. Me siento rechazado(a) por mis compañeros(as)										
7. Cuando estoy solo(a), no sé qué hacer										
8. En mi familia hay alguien que realmente me entiende										
9. Me salen mejor las cosas cuando las hago solo(a)										
10. Me siento solo(a) en el colegio										
11. Estoy rodeado de amigos(as) que no están realmente conmigo										
12. Mis padres comparten mis intereses										
13. No tengo un amigo(a) a quien pueda contarle todo										
14. Estar solo(a) me tranquiliza										
15. Me siento solo(a) aun estando con mi familia										
16. Me siento ignorado(a) por mis compañeros(as)										
17. Busco momentos para estar solo(a)										
18. Mis padres buscan tiempo para prestarme atención										
19. Me incomoda estar con gente										
20. Cuento con un amigo(a) que me apoya en los momentos difíciles										
21. Pienso que mi familia se interesa en mí										

**MIL GRACIAS**

## ANEXO 5

Resultados evaluación de jueces expertos.

	ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
	JUEZ																						
Aspectos Formales	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
	B	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	C	1	2	2	2	1	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	
Pertinencia	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	B	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2
	C	2	2	2	2	2	2	1	2	0	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	0	2	
Relevancia	A	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	B	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2
	C	2	2	2	2	2	2	1	2	0	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	0	2	

## ANEXO 6

### Autorización de la Institución Educativa



#### CONSENTIMIENTO INFORMADO INSTITUCION EDUCATIVA

Yo \_\_\_\_\_, identificado con Cédula de Ciudadanía \_\_\_\_\_, en mi calidad de \_\_\_\_\_, del colegio \_\_\_\_\_ certifico que las las Psicólogas **MARÍA DEL ROSARIO LÓPEZ (C.C.....)** y **ELIANA PÉREZ (C.C....)**, aspirantes a especialistas del postgrado **Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia** de la Universidad de La Sabana solicitaron la autorización para realizar en la institución un ejercicio investigativo titulado: *“Percepción de Soledad en Niños y Adolescentes”*

Manifiesto que me informaron que los datos serán utilizados con un propósito académico e investigativo, que la identidad de los participantes será absolutamente confidencial y que el equipo de investigación se compromete a actuar en función de la integridad y el bienestar de los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa; cumpliendo con las condiciones éticas dispuestas en la Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Protección Social y en la Ley 84 de 1989, además de los parámetros estipulados por *The American Psychological Association* y *The Society for Research in Child Development*.

Adicionalmente, entiendo que el equipo de investigación no tiene influencia sobre los resultados obtenidos por medio de las escalas administradas y que los instrumentos proporcionan una información estrictamente académica, que no permitirá identificar otras problemáticas relevantes que pueda presentar la población en estudio. También he sido informado que cualquiera de los participantes se pueden retirar si así lo desean.

**Acorde con lo mencionado anteriormente autorizo para que los alumnos, que tengan la aprobación de sus padres, participen en la investigación y les sea aplicado el instrumento de evaluación estipulado por el equipo de profesionales.**

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

## ANEXO 7

### Consentimiento Informado

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA

Yo \_\_\_\_\_, identificado con Cédula de Ciudadanía \_\_\_\_\_, en mi calidad de padre/madre y representante del estudiante \_\_\_\_\_, quien pertenece al grado \_\_\_\_\_, del colegio \_\_\_\_\_ certifico que las Psicólogas **MARÍA DEL ROSARIO LÓPEZ (C.C.....)** y **ELIANA PÉREZ (C.C....)** aspirantes a especialistas del postgrado **Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia** de la Universidad de La Sabana han sido autorizadas por el colegio para implementar el proyecto de investigación: **Percepción de Soledad**; para tal fin, los estudiantes de quinto a once grado diligenciarán una lista de 21 afirmaciones sobre el tema, lo cual no genera riesgos psicológicos, académicos o sociales para los alumnos.

Manifiesto que me informaron que estos datos serán utilizados con un propósito académico e investigativo, que la identidad de los participantes será absolutamente confidencial y que el equipo de investigación se compromete a actuar en función de la integridad y el bienestar de los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa, cumpliendo con las condiciones éticas dispuestas en la Resolución No. 008430 de 1993 del Ministerio de Protección Social y en la Ley 84 de 1989, además de los parámetros estipulados por The American Psychological Association y The Society for Research in Child Development.

Adicionalmente, entiendo que el equipo de investigación no tiene influencia sobre los resultados obtenidos por medio de los cuestionarios administrados y que los instrumentos proporcionan una información estrictamente académica, que no permitirá identificar otras problemáticas que pueda presentar la población en estudio.

**Acorde con lo mencionado anteriormente autorizo para que mi hijo/a participe del proyecto de investigación y le sean aplicados los instrumentos de evaluación estipulados por el equipo de profesionales.**

Firma \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## ANEXO 8

Tabla de correlaciones ítem prueba

Correlaciones

		i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	i19	i20	i21	total2
i1	Pearson	1	,204*	,268**	-,008	,098	,079	,318**	,013	-,029	,163	,204*	-,073	,010	,106	,002	,190*	,233*	-,035	-,074	,091	-,077	,348**
	Sig.		,029	,004	,937	,301	,403	,001	,888	,759	,084	,029	,439	,912	,261	,983	,043	,012	,713	,432	,335	,418	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i2	Pearson	,204*	1	,003	-,028	-,039	,210*	,066	,151	,065	,280**	,328**	,109	-,144	,084	,163	,200*	,259**	,137	,092	,465**	,139	,405**
	Sig.	,029		,973	,771	,683	,025	,488	,108	,493	,003	,000	,249	,126	,372	,082	,033	,005	,145	,329	,000	,139	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i3	Pearson	,268**	,003	1	,063	,286**	,092	,222*	,137	,059	,108	,049	-,057	,004	-,077	,157	,189*	-,054	,097	-,049	-,063	,113	,328**
	Sig.	,004	,973		,505	,002	,328	,018	,146	,531	,251	,601	,547	,967	,413	,096	,044	,566	,305	,602	,504	,230	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i4	Pearson	-,008	-,028	,063	1	,078	,011	,033	,418**	-,079	,010	,074	,449**	,098	,184*	,328**	,039	,196*	,712**	,075	,105	,436**	,492**
	Sig.	,937	,771	,505		,410	,907	,731	,000	,403	,918	,434	,000	,299	,050	,000	,680	,037	,000	,430	,269	,000	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i5	Pearson	,098	-,039	,286**	,078	1	-,020	,197*	-,015	-,180	,160	-,136	-,044	,065	-,072	,054	,094	-,164	,052	-,062	-,090	-,030	,163
	Sig.	,301	,683	,002	,410		,832	,036	,875	,055	,089	,150	,646	,493	,449	,567	,318	,081	,584	,510	,341	,752	,084
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i6	Pearson	,079	,210*	,092	,011	-,020	1	,065	,059	-,126	,243**	,251**	,044	-,008	,081	,142	,484**	,187**	,083	,032	,350**	,147	,368**
	Sig. (bilateral)	,403	,025	,328	,907	,832		,493	,536	,182	,009	,007	,639	,932	,390	,131	,000	,047	,382	,735	,000	,120	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i7	Pearson	,318**	,066	,222*	,033	,197*	,065	1	,095	-,071	,193*	-,060	,001	-,065	,050	,154	,276**	,247**	,053	,008	,117	,058	,372**
	Sig.	,001	,488	,018	,731	,036	,493		,314	,454	,040	,528	,991	,493	,601	,102	,003	,008	,578	,935	,214	,542	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i8	Pearson	,013	,151	,137	,418**	-,015	,059	,095	1	,120	,174	,200*	,461**	-,069	,221*	,527**	,115	,222*	,534**	,127	,189*	,489**	,603**
	Sig.	,888	,108	,146	,000	,875	,536	,314		,204	,064	,033	,000	,468	,018	,000	,221	,018	,000	,179	,044	,000	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i9	Pearson	-,029	,065	,059	-,079	-,180	-,126	-,071	,120	1	-,222*	,110	-,022	-,130	,105	,035	-,161	,051	-,003	,068	,057	,063	,087
	Sig.	,759	,493	,531	,403	,055	,182	,454	,204		,017	,246	,820	,167	,268	,708	,086	,592	,974	,470	,548	,508	,358
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i10	Pearson	,163	,280**	,108	,010	,160	,243**	,193*	,174	-,222*	1	,171	-,049	,044	,145	,208*	,455**	,089	,058	,147	,293**	,157	,413**
	Sig.	,084	,003	,251	,918	,089	,009	,040	,064	,017		,070	,607	,639	,123	,026	,000	,345	,538	,119	,002	,095	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i11	Pearson	,204*	,328**	,049	,074	-,136	,251**	-,060	,200*	,110	,171	1	,132	,028	,269**	,310**	,337**	,252**	,074	,107	,268**	,194*	,481**
	Sig.	,029	,000	,601	,434	,150	,007	,528	,033	,246	,070		,162	,771	,004	,001	,000	,007	,435	,258	,004	,039	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i12	Pearson	-,073	,109	-,057	,449**	-,044	,044	,001	,461**	-,022	-,049	,132	1	,023	,343**	,385**	-,045	,300**	,628**	,128	,113	,298**	,481**
	Sig.	,439	,249	,547	,000	,646	,639	,991	,000	,820	,607	,162		,809	,000	,000	,631	,001	,000	,176	,233	,001	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i13	Pearson	,010	-,144	,004	,098	,065	-,008	-,065	-,069	-,130	,044	,028	,023	1	,059	,043	-,099	-,107	-,022	,040	-,048	-,047	,127
	Sig.	,912	,126	,967	,299	,493	,932	,493	,468	,167	,639	,771	,809		,532	,648	,294	,256	,819	,670	,615	,617	,179
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i14	Pearson	,106	,084	-,077	,184*	-,072	,081	,050	,221*	,105	,145	,269**	,343**	,059	1	,305**	,125	,275**	,214*	,182	,176	,070	,464**
	Sig.	,261	,372	,413	,050	,449	,390	,601	,018	,268	,123	,004	,000	,532		,001	,186	,003	,022	,053	,061	,457	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i15	Pearson	,002	,163	,157	,328**	,054	,142	,154	,527**	,035	,208*	,310**	,385**	,043	,305**	1	,288**	,187*	,513**	,196*	,141	,507**	,646**
	Sig.	,983	,082	,096	,000	,567	,131	,102	,000	,708	,026	,001	,000	,648	,001		,002	,046	,000	,036	,136	,000	,000

	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i16	Pearson	,190*	,200*	,189*	,039	,094	,484**	,276**	,115	-,161	,455**	,337**	-,045	-,099	,125	,288**	1	,144	,106	,189*	,390**	,227*	,492**
	Sig.	,043	,033	,044	,680	,318	,000	,003	,221	,086	,000	,000	,631	,294	,186	,002		,127	,260	,044	,000	,015	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i17	Pearson	,233*	,259**	-,054	,196*	-,164	,187*	,247**	,222*	,051	,089	,252**	,300**	-,107	,275**	,187*	,144	1	,207*	,111	,178	,112	,462**
	Sig.	,012	,005	,566	,037	,081	,047	,008	,018	,592	,345	,007	,001	,256	,003	,046	,127		,027	,238	,058	,237	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i18	Pearson	-,035	,137	,097	,712**	,052	,083	,053	,534**	-,003	,058	,074	,628**	-,022	,214*	,513**	,106	,207*	1	,145	,091	,650**	,597**
	Sig.)	,713	,145	,305	,000	,584	,382	,578	,000	,974	,538	,435	,000	,819	,022	,000	,260	,027		,124	,336	,000	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i19	Pearson	-,074	,092	-,049	,075	-,062	,032	,008	,127	,068	,147	,107	,128	,040	,182	,196*	,189*	,111	1	,145	,205*	,172	,276**
	Sig	,432	,329	,602	,430	,510	,735	,935	,179	,470	,119	,258	,176	,670	,053	,036	,044	,238	,124		,028	,067	,003
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i20	Pearson	,091	,465**	-,063	,105	-,090	,350**	,117	,189*	,057	,293**	,268**	,113	-,048	,176	,141	,390**	,178	,091	1	,205*	,151	,457**
	Sig.	,335	,000	,504	,269	,341	,000	,214	,044	,548	,002	,004	,233	,615	,061	,136	,000	,058	,336	,028		,109	,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
i21	Pearson	-,077	,139	,113	,436**	-,030	,147	,058	,489**	,063	,157	,194*	,298**	-,047	,070	,507**	,227*	,112	,650**	,172	,151	1	,524**
	Sig.	,418	,139	,230	,000	,752	,120	,542	,000	,508	,095	,039	,001	,617	,457	,000	,015	,237	,000	,067	,109		,000
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
total	Pearson	,348**	,405**	,328**	,492**	,163	,368**	,372**	,603**	,087	,413**	,481**	,481**	,127	,464**	,646**	,492**	,462**	,597**	,276**	,457**	,524**	1
	Sig. (	,000	,000	,000	,000	,084	,000	,000	,000	,358	,000	,000	,000	,179	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).







UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
INSTITUTO DE POSTGRADOS- FORUM  
RESUMEN ANALÍTICO DE INVESTIGACIÓN (R.A.I)

ORIENTACIONES PARA SU ELABORACIÓN:

El Resumen Analítico de Investigación (RAI) debe ser elaborado en Excel según el siguiente formato registrando la información exigida de acuerdo la descripción de cada variable. Debe ser revisado por el asesor(a) del proyecto. EL RAI se presenta (quema) en el mismo CD-Room del proyecto.

No.	VARIABLES	DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE
1	NOMBRE DEL POSTGRADO	Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia
2	TÍTULO DEL PROYECTO	CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN INICIAL DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR PERCEPCIÓN DE SOLEDAD EN NIÑOS Y ADOLESCENTES
3	AUTOR(es)	López Quintero María del Rosario Pérez Nieto Eliana Patricia
4	AÑO Y MES	2012, Septiembre
5	NOMBRE DEL ASESOR(a)	Castro Camacho Cristina
6	DESCRIPCIÓN O ABSTRACT	<p>El objetivo de la presente investigación fue determinar mediante un estudio instrumental las características psicométricas de una prueba para medir la percepción hacia la soledad en niños y adolescentes estudiantes de un colegio privado de Bogotá, para lo cual se realizó una validación inicial de la prueba con una muestra conformada por 114 niños y niñas con edades entre 10 y 18 años. Tras los análisis estadísticos de consistencia interna y validez se concluyó que la escala posee unas características psicométricas preliminares buenas con un alpha de Cronbach total <math>\alpha = 0,73</math> para medir la percepción de soledad. Sin embargo, en la sub escala de rechazo y afinidad hacia la soledad, la confiabilidad fue baja, para lo cual se sugiere su replanteamiento.</p> <p>The aim of this research was determine by an instrumental study the psychometric properties of a test to measure the perception towards loneliness in children and adolescent students of a private school in Bogotá, for which it made an initial validation of a test with a sample conformed by 114 children aged 10 to 18. After statistical analysis of internal consistency and validity was concluded that the scale has good preliminary psychometric properties with overall Cronbach's alpha of <math>\alpha = 0.731</math> to measure perceptions loneliness in the study population. However, in the sub-scale of rejection and loneliness affinity, reliability was low, which is suggested for its reconsideration.</p>
7	PALABRAS CLAVES	Evaluación, Percepción, Soledad.
8	SECTOR ECONÓMICO AL QUE PERTENECE EL PROYECTO	Educación
9	TIPO DE ESTUDIO	En este trabajo se utiliza una metodología Instrumental
10	OBJETIVO GENERAL	Determinar las características psicométricas preliminares de un instrumento construido para medir la percepción y la actitud hacia la soledad en estudiantes de quinto de primaria y secundaria de un colegio privado de Bogotá D.C.
11	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Determinar la consistencia interna y confiabilidad del instrumento construido mediante análisis de correlación ítem – ítem ítem – prueba e índice de alpha de Cronbach. Determinar las evidencias de validez del instrumento.
12	RESUMEN GENERAL	Las características de la sociedad actual, las múltiples ocupaciones de los padres, el aumento de las familias mono parentales, o reconstituidas y la falta de comunicación, llevan a que los niños y adolescentes permanezcan más tiempo solos, siendo difícil obtener apoyo, guía y satisfacción de sus necesidades interpersonales básicas (Toland, 2000), convirtiéndose en factores por los cuales han aumentado las tasas de soledad en niños y adolescentes (Carvajal & Caro, 2009); (Charity, 2003) citado por (Le Roux, 2009); (Ackerman, Brown & Izard, 2003). Según De Zubiría (2007), De Zubiría (2012) Colombia es un país donde uno de cada dos adolescentes tiene carencias afectivas y los vínculos con personas significativas son pobres o nulos, generando en ellos sentimientos de soledad, ideaciones suicidas y depresión. Carvajal & Caro (2011) concluyeron que la soledad, depresión y baja autoestima que experimentan los adolescentes en Bogotá se debe a la presencia de familias poco saludables y poco protectoras. Teniendo en cuenta dicha situación y observando la ausencia en el contexto de herramientas psicológicas que apoyen la identificación de la soledad, se decidió crear un instrumento de percepción y actitud hacia la soledad en niños y adolescentes. Se diseñó una escala de estimación tipo Likert con 21 afirmaciones en las que los juicios relativos a la intensidad de la actitud y/o percepción hacia la soledad son indicados por los niños y adolescentes que responden la prueba. El cuestionario es agrupado por tres dominios (Marcoen & Goossens, 1999), los cuales constan de 7 afirmaciones con cuatro alternativas de respuesta: nunca, casi nunca, casi siempre y siempre. La prueba se sometió a validación de contenido por 3 jueces expertos quienes analizaron los aspectos formales, la pertinencia y relevancia de los ítems y se obtuvo el índice de concordancia de expertos a partir del Kapa de Cohen, realizando los ajustes sugeridos. Finalmente los análisis estadísticos demuestran que el instrumento posee buenas cualidades psicométricas y una alta confiabilidad, sin embargo se debe replantear la escala de afinidad-rechazo.
13	CONCLUSIONES.	El instrumento posee una buena confiabilidad, se sugiere continuar con la línea de investigación fortaleciendo la validez del instrumento y su futura utilidad

- Ackerman, B., Brown, E., & Izard, C. (2003). Continuity and change in levels of externalising behaviour in school of children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 74, 694–709.
- Anderson, C., Miller, R., Riger, A., Dill, J. & Sedikides, C. (1994). Behavioral and characterological attributional styles as predictors of depression and loneliness: Review, refinement, and test. *Journal of Personality and social psychology*, 66, 549-558.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5, 17, 23-29.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2000). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. México: Mc. Graw Hill.
- Baumeister, RF. & Learly, MR. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 497-529.
- Bell, B. (1993). Emotional loneliness and the perceived similarity of one's ideas and interests. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 273-280.
- Beverly Terrell-Deutsch (1999). The conceptualization and measurement of childhood loneliness. En K. Rotenberg & S. Hymel (Ed.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 11-33). England: Cambridge University Press.
- Bolaños, A. & Peñuela, M. (2003). Percepción que tienen sobre la soledad los adolescentes estudiantes de un colegio militar de Bogotá D.C. Tesis Pregrado, Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana, Bogotá D.C.
- Bonetti, L., Campbell, M. & Gilmore, L. (2010). The relationship of Loneliness and Social Anxiety With Children's and Adolescents' Online Communication. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13, 3, 279-285.
- Brennan, T. (1982). Loneliness in adolescence. En L. Peplau, & D. Perlman (Ed.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 269– 290). New York: Wiley & Sons.
- Bridge, J., Goldstein, T., & Brent, D. (2006). Adolescent suicide and suicidal Behavior. *Journal Child of Psychology and Psychiatry*, 47, 3-4, 372-394.
- Briones, G. (2001). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Buchholz, E. S., & Catton, R. (2001). The evolution of adolescent self-regulation and alone time: A rare but necessary combination for modern times. Unpublished manuscript, New York University: Gale Group.
- Buchholz, E. (1997). *The call of solitude: alonetime in a word of attachment*. New York: Simon & Schuster.
- Carvajal, G. & Caro, V. (2009). Soledad en la Adolescencia: un análisis del concepto. *Aquichan*, 9, 3, 281-296.
- Carvajal, G. & Caro, V. (2011). Ideación suicida en la adolescencia: Una explicación desde tres de sus variables asociadas en Bogotá. *Colombia Médica*, 42, 2, 45-46.
- Cash, T. (1995). Developmental teasing about physical appearance: Retrospective description and relationships with body image. *Social Behavior and Personality*, 23, 2, 123-129.
- Choi, N., Yoo, A. J. & Han, E. (2002). A case study on institutionalized adolescents' interpersonal relationships. *Journal of Korean Home Management Association*, 20, 2, 161–174.
- Civitci, N. & Civitci, A. (2009). Self esteem as mediator and moderator of the relationship between loneliness and life satisfaction in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47, 954-958.
- Corsano, P., Majorano, M., & Champretavy, L. (2006). Psychological well-being in adolescence: the contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence*, 41, 162, 341-353.
- Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. México: Mc. Graw Hill.
- Cramer, K. & Barry, J.(1999). Conceptualizations and measures of loneliness: a comparison of sub scales. *Personality and individuals differences*, Canada, 27, 491-502
- Cramer, K., Ofuso, H., & Barry, J. (2000). An abbreviated form of the social and emotional loneliness scale for adults (SELSA). *Personality and Individual Differences*, 28, 1125-1131
- Cronbach, L. (1958). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometryca*, 16, 297-334.
- Cuny, J. (2001). Actitud y sentimiento de soledad en un grupo de adolescentes universitarios de Lima. *Revista Persona*, 4, 111-128.
- Dekovic, M. & Meeus, M. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163–176.
- De Zubiría, M. (2007). *Cómo prevenir la soledad, la depresión y el suicidio en niños y jóvenes: Un manual para que sus hijos vivan mejor*. Colombia: Aguilar Editores.

- De Zubiría, M. (2012). "Soledad y depresión de niños y jóvenes entre las causas de las violencias escolares" Propuestas y Caminos. Comunicación presentada en el VIII Congreso Nacional de Educadores: Violencia en la Escuela ¿todo se vale? Bogotá D.C.
- Duck, S. & Perlman, D. (Ed.). (1985). *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Duck, S., Pond, K., & Leatham, G. (1994). Loneliness and the evaluation of relational events. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 253-276.
- Ernst, J. & Cacioppo, J. (1999). Lonely hearts: psychological perspectives on loneliness. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 1-22.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3ª ed.). London: Sage.
- Flanders, J.P. (1982). A general systems approach to loneliness. En D. Perlman & L. Peplau (Ed.), *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 166-179). New York: Wiley & Sons.
- Ginter, E. & Dwinell, P. (1994). The importance of perceived duration: Loneliness and its relationship to self-esteem and academic performance. *Journal of College Student Development*, 35, 456-460.
- Goossens, L., Lasgaard, M., Luyckx, K., Vanhalst, J., Mathias, S., y Masy, E. (2009). Loneliness and solitude in adolescence: A confirmatory factor analysis of alternative models. *Journal Personality and Individual Differences*, 47, 890-894.
- Goossens, L., Lasgaard, M., Bramsen, R., Trillinggsgaard, T., & Elklit, A. (2011). Different sources of loneliness are associated with different forms of psychopathology in adolescence. *Journal Personality and Individual Differences*, 45, 233-237.
- Han, E. & Choi, N. (2006). Korean institutionalized adolescents' attributions of success and failure in interpersonal relations and perceived loneliness. *Children and Youth Services Review*, 28, 535-547
- Hawton, K. & Harriss, L. (2008). Deliberate self-harm by under-15-year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 441-448
- Heinrich, L. & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: a literature review. *Clinical Psychology Review*, 26, 695-718.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: Compañía Editorial Ultra.
- Janoff-Bulman, R. (1979). Characterological versus behavioral self-blame: inquiries into depression and rape. *Journal of Personality and social psychology*, 37, 1798-1809.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias sociales*. México: Mc. Graw Hill.
- Kirova, A. (2003). Accessing children's experiences of loneliness through conversations. *Field Methods*, 15, 1, 3-24.
- Koenig, L. & Abrams, R. (1999). Adolescent loneliness and adjustment: A focus on gender differences. En K. Rotenberg & S. Hymel (Ed.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 296-322). England: Cambridge University Press.
- Larson, R. (1990). The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 10, 155-183.
- Le Roux, A. (2009). The Relationship between adolescents' attitudes toward their fathers and loneliness: a cross-cultural study. *Journal Child Fam Stud*, 18, 219-226.
- Marcoen, A. & Brumagne, M. (1985). Loneliness among children and young adolescents. *Developmental Psychology*, 21, 6, 1025-1031
- Marcoen, A., Goossens, L. & Caes, P. (1987). Loneliness in pre-through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 561-576.
- Marcoen, A. & Goossens, L. (1999). Relationships during adolescence: constructive vs. negative themes and relational dissatisfaction. *Journal of Adolescence*, 22, 65-79
- Mijuscovic, B.L. (1985). *Loneliness*. San Diego: Libra.
- Mikulic, I. (2007) *Construcción y Adaptación de Pruebas Psicológicas*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Miller, D. & Ross, M. (1975). Self-serving bias in the attribution of causality: Fact of fiction?. *Psychological Bulletin*, 82, 213- 225.
- Montero, M. & Sánchez, J. (2001). La soledad como fenómeno psicológico: un análisis conceptual. *Salud Mental*, 24, 001, 19-27.
- Morales, B., Urosa, S., & Blanco, B. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los test*. Madrid, España: Ed. Pirámide.
- Muñiz, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicotema*, 10, 1, 1-21
- Neto, F. & Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *Journal of Psychology*, 134, 503-514
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1995) *Teoría Psicométrica*. México: Mc. Graw Hill.
- Nurmi, J., Toivonen, S., Salmela, K., & Eronen, S. (1996). Optimistic, approach-oriented, and avoidance strategies in social situations: Three studies on loneliness and peer relationships. *European Journal of Personality*, 10, 201-209.
- Osterlind, S. (1990). Establishing criteria for meritorius test items. *Educational Resarch Quality*, 14, 3, 26-30.
- Oviedo, M. & Cortés, R. (2007). *Una Mirada a la soledad*. Colombia: Editorial Universidad Surcolombiana.
- Pajares, F., Hartley, J. & Valiante, G. (2001). Response Format in writing Self-Efficacy Scales: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and evaluation in counseling and development*. 33, 4, 214-221.
- Peplau, L., Miceli, M. & Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. En L. Peplau & D. Perlman (Ed.), *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 135-151). New York: Wiley & Sons.
- Perlman, D. & Peplau, L. (Ed.). (1982). *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley & Sons.
- Richaud de Minzi, M. (2002, julio). Loneliness and depression in children: its relationship with attachment and self-competence. *Invited Symposium XXV international congress of applied psychology*. Singapur.
- Richaud de Minzi, M. & Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assesment. *Adolescence*, 39, 156, 701-709.
- Roekel, E., Scholte, R., Verhagen, M., Goossens, L. & Engels, R. (2010). Loneliness in adolescence: gene x environment interactions involving the serotonin transporter gene. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 7, 747-754.
- Rokach, A. (2002). Determinants of loneliness of young adult drug users. *Journal Psychology*, 136, 6, 613-630.
- Rotenberg, K.J. & Hymel, S. (Ed.). (1999). *Loneliness in childhood and adolescence*. England: Cambridge University Press.
- Rotenberg, K. (1994). Loneliness and interpersonal trust. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 152-173.
- Rubio, R. (2004), *La soledad en las personas mayores españolas*. Portal Mayores. Recuperado el 15 de julio de 2010 en:

<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/rubio-soledad-01.pdf>  
Rubio, L., Rubio, R., Zafra, M. (2010). Un instrumento de Medición de Soledad Social: Escala ESTE II. Calidad de Vida, Universidad de Granada.  
Russell, D., Cutrona, C., Rose, J. y Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: an examination of Weiss's typology of loneliness. *Journal of personality and social psychology*, 46, 1313 – 1321.  
Russell, D., Peplau, L., & Cutrona, C. (1980). The revised UCLA loneliness scale: concurrent and discriminant evidence. *Journal of Personality and social psychology*, 39, 472-480.  
Segrin, C., & Kinney, T. (1995). Social skills deficits among the socially anxious: Rejection from others and loneliness. *Motivation and Emotion*, 19, 1-24.  
Shaver, P. y Brennan, K. (1991). Measures of depression and loneliness. *Measures of personality and social psychological attitudes*, 1, 195–290.  
Shaver, P., Furhman, W. & Buhrmester, D. (1985). Transition to college: Network changes, social skills, and loneliness. En S. Duck & D. Perlman (Ed.), *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach*. Beverly Hills, CA: Sage.  
Stroebe, W., Abakoumkin, G., & Schut, H. (1996). The role of loneliness and social support in adjustment to loss: A test of attachment versus stress theory. *Journal of Personality and social psychology*, 70, 1241-1249.  
Sweeney, P., Anderson, K. & Bailey, S. (1986). Attributional style in depression: A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 974– 991.  
Toland, A. (2000). Adolescent loneliness: testing a predictive model. *Journal of Theory Construction and Testing*, 4, 1, 7-13.  
Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F. & Fernández, A. (2004) *Introducción a los tests psicológicos*. (3º Ed.). Córdoba, Argentina: Ed. Brujas.  
Vitkus, J., & Horowitz, L. (1987). Poor social performance of lonely people: Lacking skill or adopting a role? *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1266-1273.  
Weiss, R. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.  
Wittenberg, M. & Reis, H. (1986). Loneliness, social skills, and social perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 121-130.  
Yarnoz, S. (2008). Adaptación al Castellano de la Escala para la Evaluación de la soledad social y Emocional en Adultos SESLA-S. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 1, 103-116.

Vo Bo Asesor y Coordinador de Investigación:

CRISANTO QUIROGA OTÁLORA