



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

(Ψ) Facultat de Psicologia i Logopèdia

Doctorado Investigación en Psicología (RD 99/2011)

TESIS DOCTORAL

**PAREJA Y BIENESTAR EN JÓVENES
DE LA GENERACIÓN MILLENNIAL:
UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA
UNAS RELACIONES AFECTIVAS SALUDABLES**

Estefanía Melina Mónaco Gerónimo

Directoras:

Dra. Inmaculada Montoya-Castilla

Dra. Konstanze Schoeps

Diciembre 2021 (Valencia)



“Every path is the right path.
Everything could have been anything else.
And it would have just as much meaning.”

Película Mr. Nobody (2009)

ÍNDICE

ÍNDICE	5
AGRADECIMIENTOS	13
RESUMEN	17
ABSTRACT	21
PARTE I. INTRODUCCIÓN TEÓRICA	25
1.1. EL BIENESTAR EN LA JUVENTUD	27
1.1.1. LA JUVENTUD MILLENIAL	29
1.1.1.1. El desarrollo del ciclo vital	29
1.1.1.2. Características de la juventud	30
1.1.1.3. Ser joven de la generación Millennial	33
1.1.2. LA IMPORTANCIA DEL BIENESTAR EN JÓVENES	40
1.1.2.1. La percepción subjetiva del bienestar	40
1.1.2.2. La relación entre el bienestar y otras variables	42
1.1.2.3. El bienestar en la juventud española	44
1.1.3. SÍNTESIS DE CONTENIDOS	47
1.2. EL VÍNCULO DE PAREJA SALUDABLE	49
1.2.1. AMAR Y RELACIONARSE	51
1.2.1.1. Amor y pareja como conceptos en evolución	51
1.2.1.1.1. La definición del amor	51
1.2.1.1.2. El surgimiento del interés en la investigación del amor	53
1.2.1.2. Aproximaciones teóricas al estudio del amor y la pareja	55
1.2.1.3. La pareja monógama y sus etapas	59
1.2.1.4. El amor y la pareja en la generación Millennial	62
1.2.2. LA CALIDAD DEL VÍNCULO DE PAREJA Y LA SALUD	67
1.2.2.1. El apego adulto y sus estilos de vinculación	67
1.2.2.1.1. Apego infantil y modelo mental de relación	67
1.2.2.1.2. Estilos de apego en la adultez	70
1.2.2.2. Las relaciones de pareja satisfactorias	75
1.2.2.3. La pareja satisfactoria como factor protector de la salud	77
1.2.3. SÍNTESIS DE CONTENIDOS	80
1.3. EDUCAR LAS EMOCIONES EN PAREJA	81
1.3.1. EMOCIONES: PERCIBIR, COMPRENDER, REGULAR	83
1.3.1.1. La relevancia adaptativa de las emociones humanas	83
1.3.1.2. La regulación emocional	86
1.3.1.2.1. Aproximaciones teóricas al estudio de la regulación emocional	86

1.3.1.2.2. Regulación emocional intrapersonal o autorregulación _____	89
1.3.1.2.3. Regulación emocional interpersonal _____	91
1.3.1.3. Emociones, bienestar y relación de pareja _____	94
1.3.2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA PAREJA _____	97
1.3.2.1. La educación emocional como recurso _____	97
1.3.2.2. Programas de educación en relaciones _____	100
1.3.2.2.1. ¿Qué son los programas de educación en relaciones? _____	100
1.3.2.2.2. ¿Qué programas existen y qué aspectos trabajan? _____	101
1.3.2.2.3. ¿Qué se ha conseguido mediante estos programas? _____	109
1.3.2.2.4. ¿Cuáles son los aspectos metodológicos a considerar? _____	111
1.4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	115
PARTE II. MÉTODO _____	119
2.1. PARTICIPANTES	121
2.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS.....	123
2.2.1. Variables personales _____	125
2.2.1.1. Variables sociodemográficas _____	125
2.2.1.2. Apego adulto _____	125
2.2.2. Variables emocionales _____	126
2.2.2.1. Competencias emocionales _____	126
2.2.2.2. Desregulación emocional _____	127
2.2.2.3. Regulación emocional interpersonal en la pareja _____	128
2.2.3. Variables de pareja _____	130
2.2.3.1. Características de la pareja _____	130
2.2.3.2. Ajuste diádico de la pareja _____	130
2.2.4. Variables de bienestar _____	131
2.2.4.1. Satisfacción con la vida _____	131
2.2.4.2. Afectos positivos y negativos _____	132
2.2.4.3. Quejas somáticas _____	133
2.2.5. Variables de valoración de las sesiones _____	134
2.2.5.1. Nivel cognitivo: toma de conciencia _____	134
2.2.5.2. Nivel emocional: experimentación de emociones _____	134
2.2.5.3. Nivel conductual: adquisición de estrategias _____	134
2.2.5.2. Aprovechamiento y utilidad de las sesiones _____	134
2.2.6. Variables de valoración del programa en su conjunto _____	135
2.2.6.1. Cambios percibidos tras el programa _____	135
2.2.6.2. Aprendizajes tras el programa _____	135
2.2.6.3. Apreciaciones positivas y propuestas de mejora _____	135
2.3. PROCEDIMIENTO	135
2.4. ANÁLISIS DE DATOS	137

2.4.1. Análisis de fiabilidad	137
2.4.2. Análisis descriptivos	138
2.4.3. Diferencias de medias	138
2.4.4. Análisis de correlación	139
2.4.5. Análisis de interdependencia	139
2.4.6. Análisis de varianzas y covarianzas	140
2.4.7. Análisis cualitativos	140
2.5. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	141
2.5.1. MARCO METODOLÓGICO DEL PROGRAMA	141
2.5.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA	144
2.5.2.1. ¿Por qué se dirigió a jóvenes de la generación Millennial?	144
2.5.2.2. ¿Por qué se eligió un marco humanista experiencial?	144
2.5.2.3. ¿Por qué se utilizó un formato grupal?	145
2.5.2.4. ¿Por qué un programa de educación en relaciones?	146
2.5.2.5. ¿Por qué se trabajaron los contenidos elegidos?	146
2.5.2.6. ¿Por qué se desarrolló un programa nuevo?	147
2.5.3. OBJETIVOS DEL PROGRAMA	148
2.5.4. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA	149
2.5.4.1. Formato y estructura	149
2.5.4.2. Personas destinatarias	150
2.5.4.3. Espacio de trabajo	150
2.5.4.4. Implementación del taller	150
2.5.4.5. Condiciones grupales	151
2.5.4.6. Guión de contenidos del programa	152
SESIÓN 1. “QUIÉNES, POR QUÉ Y PARA QUÉ”	154
SESIÓN 2. “LA CONEXIÓN CON EL CUERPO COMO VÍA HACIA LAS EMOCIONES”	155
SESIÓN 3. “ME ACEPTO, TE EXPRESO, NOS VALIDAMOS”	156
SESIÓN 4. “COMPRENDIENDO LOS ESTILOS DE VINCULACIÓN”	157
SESIÓN 5. “EL MENSAJE QUE NOS TRAE CADA EMOCIÓN”	158
SESIÓN 6. “EL AMOR Y LOS CUIDADOS EN NUESTRA PAREJA”	159
SESIÓN 7. “NOS REGULAMOS COMO UN EQUIPO FUERTE”	160
PARTE III. RESULTADOS	161
3.1. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LA MUESTRA TOTAL	163
3.1.1. Análisis descriptivos de los estilos de apego	163
3.1.2. Análisis descriptivos de las variables emocionales	163
3.1.3. Análisis descriptivos del ajuste de pareja	164
3.1.4. Análisis descriptivos de las variables de bienestar	165
3.1.4.1. Análisis descriptivos de la satisfacción con la vida	165
3.1.4.2. Análisis descriptivos de los afectos	166

3.1.5. Análisis de las diferencias según género _____	169
3.2. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES A NIVEL INTRAPERSONAL.....	171
3.2.1. Análisis de la relación entre características sociodemográficas y las variables personales y de pareja _____	171
3.2.2. Análisis de la relación entre el apego, variables emocionales y de pareja _____	171
3.2.3. Análisis de la relación entre las variables emocionales, de pareja y de bienestar _____	174
3.2.4. Análisis de la relación entre el ajuste de pareja y el bienestar _____	175
3.3. Relación entre las variables a nivel interpersonal o diádico _____	178
3.3.1. Combinación diádica de estilos de apego y su relación con el ajuste de pareja _____	178
3.3.2. Análisis diádico de la relación entre el apego y el ajuste de pareja _____	179
3.3.4. Análisis diádico de la desregulación emocional sobre el ajuste de pareja _____	181
3.3.5. Análisis diádico de la regulación emocional interpersonal sobre el ajuste de pareja _____	183
3.3.6. Análisis diádico del ajuste de pareja sobre el bienestar _____	185
3.4. Aplicación y valoración del programa de intervención _____	186
3.4.1. Análisis cuantitativo de los cambios tras el programa _____	186
3.4.1.1. Impacto sobre el apego _____	186
3.4.1.2. Impacto sobre las variables emocionales intrapersonales _____	187
3.4.1.3. Impacto sobre las variables emocionales interpersonales _____	188
3.4.1.4. Impacto sobre el ajuste de la pareja _____	189
3.4.1.5. Impacto sobre el bienestar _____	190
3.4.2. Valoración de las sesiones del programa _____	191
3.4.2.1. Nivel cognitivo: toma de conciencia _____	191
3.4.2.2. Nivel emocional: experimentación de emociones _____	191
3.4.2.3. Beneficios a nivel conductual: adquisición de estrategias _____	191
3.4.2.4. Aprovechamiento y utilidad de las sesiones _____	192
3.4.2. Valoración del programa en su conjunto _____	193
3.4.2.1. Cambios percibidos tras el programa _____	193
3.4.2.2. Aprendizajes obtenidos del programa _____	195
3.4.2.3. Apreciaciones positivas y sugerencias de mejora _____	196
PARTE IV. DISCUSIÓN _____	199
4.1. EVIDENCIA OBSERVADA EN RELACIÓN CON LAS HIPÓTESIS	201
4.1.1. Características psicológicas de la juventud Millennial estudiada _____	201
4.1.1.1. Análisis de las variables de apego _____	201
4.1.1.2. Análisis de las variables emocionales _____	202
4.1.1.3. Análisis de las variables de pareja _____	204
4.1.1.4. Análisis de las variables de bienestar _____	205
4.1.2. Relaciones entre las variables a nivel intrapersonal _____	208
4.1.2.1. Relación entre el apego y las competencias emocionales _____	210
4.1.2.2. Relación entre el apego y el ajuste de pareja _____	211
4.1.2.3. Relación entre el apego y el bienestar subjetivo _____	211

4.1.3. Relaciones entre las variables a nivel interpersonal _____	213
4.1.4. Impacto y valoración del programa _____	218
4.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	225
4.3. IMPLICACIONES PRÁCTICAS A NIVEL CIENTÍFICO Y SOCIAL.....	228
SECTION V. CONCLUSIONS _____	231
PARTE VI. _____	237
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	237

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.1. LAS CINCO GENERACIONES MÁS RECIENTES _____	34
TABLA 1.2. CLASIFICACIÓN DE LOS MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO _____	52
TABLA 1.3. PUBLICACIONES PIONERAS EN EL ESTUDIO DEL AMOR Y LA PAREJA _____	53
TABLA 1.4. CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO DE APEGO SEGURO _____	70
TABLA 1.5. CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO DE APEGO ANSIOSO/AMBIVALENTE _____	71
TABLA 1.6. CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO DE APEGO EVITATIVO _____	72
TABLA 1.7. RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA CC _____	102
TABLA 1.8. RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA PREP _____	103
TABLA 1.9. RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA PREPARE/ENRICH _____	104
TABLA 1.10. RESUMEN DE CARACTERÍSTICAS PROGRAMA MARITAL SURVIVAL KIT _____	104
TABLA 1.11. RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA PAIRS _____	105
TABLA 1.12. RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA RE _____	105
TABLA 1.13. RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA CCP _____	106
TABLA 1.14. RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS PROGRAMA LIVING AS PARTNERS _____	107
TABLA 1.15. RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA WMR _____	107
TABLA 1.16. RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA 2GETHER _____	108
TABLA 1.17. RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA HMT _____	109
TABLA 2.1. SUBMUESTRAS UTILIZADAS EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS _____	122
TABLA 2.2. RESUMEN DE LAS VARIABLES E INSTRUMENTOS UTILIZADOS. _____	124
TABLA 2.3. RESUMEN DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA _____	153
TABLA 3.1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS _____	168
TABLA 3.2. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS VARIABLES ESTUDIADAS _____	170
TABLA 3.4. CORRELACIÓN ENTRE APEGO Y BIENESTAR DE PAREJA E INDIVIDUAL _____	172
TABLA 3.3. CORRELACIÓN ENTRE VARIABLES DE APEGO Y EMOCIONALES _____	173
TABLA 3.5. CORRELACIÓN V. EMOCIONALES INTRAPERSONALES Y BIENESTAR _____	176
TABLA 3.6. CORRELACIÓN V. EMOCIONALES INTERPERSONALES Y BIENESTAR _____	177
TABLA 3.7. IMPACTO DEL PROGRAMA EN LAS VARIABLES DE APEGO _____	187
TABLA 3.8. IMPACTO DEL PROGRAMA EN DESREGULACIÓN EMOCIONAL _____	187
TABLA 3.9. IMPACTO DEL PROGRAMA EN COMPETENCIAS EMOCIONALES _____	188
TABLA 3.10. IMPACTO DEL PROGRAMA REGULACIÓN EMOCIONAL INTERPERSONAL _____	189
TABLA 3.11. IMPACTO DEL PROGRAMA EN LAS VARIABLES DE AJUSTE DE PAREJA _____	190
TABLA 3.12. IMPACTO DEL PROGRAMA EN LAS VARIABLES DE BIENESTAR _____	190
TABLA 3.13. BENEFICIOS DEL PROGRAMA _____	192

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 2.1. DIAGRAMA DE PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO	123
FIGURA 3.1. CLASIFICACIÓN DE ESTILOS DE APEGO PARTICIPANTES	163
FIGURA 3.2 CLASIFICACIÓN DE LA SATISFACCIÓN VITAL DE PARTICIPANTES	165
FIGURA 3.3. MEDIAS DE LOS ÍTEMS DE SATISFACCIÓN VITAL (SWLS)	166
FIGURA 3.4. MEDIAS DE LOS ÍTEMS DE AFECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS (SPANE)	167
FIGURA 3.5. MEDIAS DE LOS ÍTEMS DE QUEJAS SOMÁTICAS (SCL)	167
FIGURA 3.6. EFECTO DIÁDICO DE LA ANSIEDAD APEGO SOBRE AJUSTE DE PAREJA	179
FIGURA 3.8. INFLUENCIA DIÁDICA EXPRESIÓN Y ETIQUETADO SOBRE AJUSTE PAREJA	180
FIGURA 3.9. INFLUENCIA DIÁDICA DE GESTIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL SOBRE AJUSTE	181
FIGURA 3.10. EFECTO DIÁDICO DE LA DESATENCIÓN EMOCIONAL SOBRE EL AJUSTE	181
FIGURA 3.12. EFECTO DIÁDICO DEL RECHAZO EMOCIONAL SOBRE EL AJUSTE DE PAREJA	182
FIGURA 3.13. EFECTO DIÁDICO DEL DESCONTROL EMOCIONAL SOBRE EL AJUSTE DE PAREJA	183
FIGURA 3.14. EFECTO DIÁDICO OBSERVAR EMOCIONES DE LA PAREJA SOBRE AJUSTE	183
FIGURA 3.15. EFECTO DIÁDICO PREGUNTAR POR LAS EMOCIONES SOBRE AJUSTE	193
FIGURA 3.16. EFECTO DIÁDICO DE VALIDAR LAS EMOCIONES DE LA PAREJA SOBRE AJUSTE	184
FIGURA 3.17. EFECTO DIÁDICO DE CALMAR LAS EMOCIONES DE LA PAREJA SOBRE EL AJUSTE	185
FIGURA 3.18. EFECTO DIÁDICO DE AJUSTE DE PAREJA SOBRE AFECTO POSITIVO	193
FIGURA 3.19. EFECTO DIÁDICO DE AJUSTE DE PAREJA SOBRE AFECTO NEGATIVO	194
FIGURA 3.20. VALORACIÓN CAMBIOS PERCIBIDOS EN LA RELACIÓN TRAS EL PROGRAMA	195
FIGURA 3.21. VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES TRAS EL PROGRAMA	196
FIGURA 3.22. APRECIACIONES POSITIVAS SOBRE EL PROGRAMA	197
FIGURA 3.23. SUGERENCIAS DE MEJORA SOBRE EL PROGRAMA	198

Agradecimientos

Los agradecimientos: este espacio en blanco donde no hay estadísticos, escalas tipo Likert, referencias, ni normas APA. Donde tampoco importan los currículums, la indexación de las revistas, ni el cargo académico. Porque detrás de todo aquello estamos nosotras: las personas. Las que hemos elegido sumergirnos en la investigación, con el humilde interés de conocer la realidad más a fondo. Y al otro lado, las que dedican voluntariamente su tiempo en participar en nuestras propuestas.

Pero no solo estamos nosotras, hay muchas más. Y ahora quiero ponerles nombre a todas ellas. A las personas que me acompañan, me arropan, me impulsan y me cuidan. Porque, si algo puedo afirmar, es que nunca me he sentido sola en este camino.

Raíces

Raúl y Susana son mamá y papá, y aquí es por donde empieza todo: por ustedes dos. Tengo una enorme fortuna de tenerlos, los valoro como lo más importante de mi vida. Y, sobre todo, los admiro como las personas que son, creciendo y aprendiendo cada día, igual que yo. Si tengo su apoyo, siento que no me falta nada. Gracias por haberme nutrido con tanto amor, por la entrega y la dedicación incondicional. Gracias por la Vida.

Andrea y Gisela son mis hermanas mayores, mis ejemplos. Dos mujeres inteligentes y sensibles. Qué alegría y qué calma me da saber que las tengo a mi lado, sentir las cerca esté donde esté. Juntas podemos ser vulnerables, y eso nos hace fuertes. Flexibles pero irrompibles, como los juncos. Gracias por acompañarme, comprenderme y ayudarme a evolucionar. Gracias a mi familia.

Faro

Inma, ella es mi directora. Para mí eres guía, capitana, maestra, terapeuta, y diría que hasta jardinera, porque eres tú quien planta y riega las semillas. Tú sabes integrar esos roles en perfecta armonía, usando tu sabiduría y tu intuición. De ti he aprendido que toda meta es alcanzable mientras haya pasión por llegar hasta ella. Que podemos parar a descansar y a cuidarnos, pero no rendirnos. Gracias por ser mi impulso, por tu sonrisa y por tu mirada honesta. Gracias por apreciarme como profesional y como persona.

Konstanze, ella es mi directora y también mi compañera. Eres mi constante en este recorrido, en el que me acompañas desde el comienzo. En los momentos túnel, tú

amplías mi campo de visión con la luz que emites. Siempre das lo mejor de ti sin esperar nada a cambio. Gracias por enseñarme tanto, con esa dulzura que te caracteriza. Te siento como mi hermana mayor del equipo.

Reme, ella es el origen de todo. Y si estamos germinando con tanta fuerza, es porque tú nos has dejado un terreno muy fértil. Recuerdo muy bien la primera vez que me senté en tu despacho para ofrecermelo a trabajar en tu equipo. Desde ese día tú me has ayudado a crecer y a madurar en muchas facetas. Gracias por ofrecernos toda tu experiencia. Cada vez que te compartes, noto cómo me enriquezco a través de ti.

Red

Selene, Usue, Konstanze, Alicia, Laura, Marta y Silvia. Ellas son mis compañeras. Mi equipo, y mi suerte. Vosotras sois la otra mitad de este proceso. Sois la red que está debajo de mí mientras hago piruetas de trapecionista entre objetivos y deadlines. Y si caigo, no caigo: me sostenéis. Nos sostenemos. Qué orgullosa estoy de todas, chicas. Cada una a su estilo, vamos avanzando, consiguiendo nuestras metas. Juntas, haciéndonos la vida más fácil, derribando El Muro que haga falta. Gracias por darle alegría y luz a cada día, por hacer que me guste estar aquí en este trabajo. Gracias por ser mucho más que mis compañeras, por ser mis amigas. Gracias porque a vuestro lado no hace falta aparentar, basta con simplemente Ser. Y eso es mucho.

Sentido

Berni, Eva, Verónica y Amanda, ellas son mis mejores amigas. Junto con Sergio, mi pareja, y el resto de mis amigas y amigos, son las personas que hacen que todo cobre sentido. Sois mi fuerza y mi impulso, mi alegría, mi más bonito día a día. Siento que hemos construido juntas una vida preciosa, que desborda experiencias de tantos colores y matices diferentes, y todas ellas nos han hecho ser quienes somos. Y aquí seguimos cada una, buscando nuestro lugar en el mundo. Sabiendo que mientras nos tengamos aquí, todo está bien. Estemos donde estemos, pase el tiempo que pase. Sois mi refugio. Gracias, gracias y gracias. Por reírnos todo el tiempo, de todo y de nada. Por habernos elegido y por seguir eligiéndonos cada día. Por reconectarme con mi esencia y con lo que de verdad importa en la vida: el amor y los vínculos. Os quiero y os necesito mucho. Ojalá os quedéis aquí conmigo hasta el final del todo.

Inspiración

A veces ocurre uno de esos giros inesperados en los que se aparecen delante personas a las que admiro, como Carmen Mateu, abriéndome senderos que no habría imaginado e invitándome a aventurarme. Es difícil poner nombres a todas esas personas que, como

ella, me han inspirado con sus palabras, con sus obras artísticas, con sus actos. Muchas aparentemente invisibles, pero no por ello menos importantes para mí. Quiero detenerme especialmente en Ellas: todas las mujeres pioneras que lucharon por hacerse un hueco en la Universidad, en aquellos tiempos donde la Academia y el Saber no eran para nosotras. Gracias a estas valientes, mis compañeras y yo hemos podido estudiar, y hoy por hoy, podemos ser doctoras. Por Ellas, me comprometo a seguir facilitándole el camino de la igualdad a todas las que vienen. Somos cada vez más, y tenemos voz.

Pronoia

También quiero agradecer profundamente a la propia Vida. Porque de alguna forma se las ingenia para poner los vientos a mi favor, y hacerme crecer de mil maneras diferentes. Trabajar con diversas personas y equipos. Vivir en diferentes países y lugares. Superar infinidad de retos. Absorber, empaparme, exprimir al máximo las oportunidades. Me siento despierta, con los ojos bien abiertos, dispuesta a captar las pequeñas señales del entorno y aprender algo nuevo. ¿Por qué no? Gracias a mí misma, por tener la capacidad de apreciar aquello que la vida me ofrece.

Agradecer no son solo palabras. Es una actitud permanente, son hechos, que espero que veáis en mí cada día. Sigo en pie, sigo adelante hacia nuevas metas. Tengo un porqué y sé con quiénes: eso es lo que importa. A dónde voy exactamente, lo irán diciendo los propios pasos. Yo confío.

RESUMEN

Introducción. La juventud es una etapa en la que pueden surgir dificultades relacionadas con la adaptación a los roles adultos. Concretamente, las personas jóvenes de la generación Millennial han tenido que adaptarse a un contexto sociohistórico particularmente complicado, que podría repercutir en su bienestar. Una de las variables que ha sido más ampliamente asociada con el bienestar es el apoyo social, como, por ejemplo, el vínculo de pareja. A su vez, la calidad de este vínculo se relaciona estrechamente con variables personales como el estilo de apego y las competencias emocionales. El principal objetivo de esta investigación fue promocionar el bienestar de las personas jóvenes de la generación Millennial mediante el desarrollo de habilidades emocionales y de ajuste de pareja. Para ello, se plantearon cuatro objetivos específicos: (1) comprender las características psicológicas de la muestra, atendiendo a las posibles diferencias de género; (2) analizar la relación entre las variables personales y de pareja a nivel intrapersonal, realizando un estudio individual; (3) analizar el impacto de determinadas variables personales sobre variables de pareja (y viceversa) a nivel interpersonal, realizando un estudio de díadas; y (4) estudiar los beneficios de la aplicación de un programa de educación emocional para parejas desarrollado para la presente investigación.

Método. Participaron un total de 192 jóvenes adultos (96 parejas) entre 18 y 37 años ($M = 23.42$; $DT = 4.05$) pertenecientes a la generación Millennial (nacidas entre 1982 y 1999). Se estudiaron variables personales (sociodemográficas y apego), emocionales (competencias emocionales, regulación emocional intrapersonal e interpersonal con la pareja), de pareja (ajuste), de bienestar (satisfacción con la vida, afectos y quejas somáticas) y de valoración de las sesiones del programa. La presente investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universitat de València y respeta los principios éticos relativos a la investigación con humanos. La muestra utilizada fue de conveniencia y el diseño fue cuasi-experimental y el método mixto. Las personas participantes y sus parejas contestaron a la batería de cuestionarios de manera online. De las parejas que accedieron voluntariamente a participar en la parte experimental del estudio, la mitad fueron asignadas al grupo experimental y la otra mitad al grupo control. Ambos grupos contestaron a una evaluación pre-test y post-test. La intervención consistió en participar en un programa de educación emocional para parejas. El programa tuvo una duración de siete sesiones y un formato grupal, de aproximadamente 4-5 parejas por grupo. El principal objetivo del programa fue el desarrollo de

competencias emocionales, y particularmente la regulación emocional. Además, se trabajó el fortalecimiento de un vínculo sano, incidiendo en el apego, la comunicación, la gestión de conflictos y otras variables de desarrollo positivo. Para la consecución de los objetivos, el programa utilizó una metodología experiencial basada en el aprendizaje significativo. Para responder a las hipótesis, se realizaron diferentes análisis: (1) análisis de fiabilidad; (2) análisis descriptivos; (3) pruebas *t* de Student; (4) correlaciones bivariadas de Pearson; (5) modelos de interdependencia *actor-partner* (APIM); (6) análisis de varianza y de covarianza (ANOVA y ANCOVA); y (8) índices de acuerdo interjueces (κ y δ) y análisis de frecuencia.

Resultados. Los resultados indicaron que las mujeres presentan significativamente más afecto negativo y quejas somáticas que los hombres. Así mismo, el bienestar fue relacionado negativamente con las variables de inseguridad en el apego, y positivamente con las competencias emocionales y el ajuste de pareja. En cuanto a las competencias emocionales, el descontrol emocional y la gestión emocional fueron las variables asociadas con las variables de bienestar subjetivo con tamaños del efecto más altos. De los análisis de interdependencia realizados en díadas, se puede destacar que el ajuste de pareja estuvo influido por diferentes variables en función del género. En el caso de las mujeres, su percepción de ajuste de pareja estuvo afectada por variables propias (ansiedad de vinculación, evitación de la intimidad, expresión/etiquetado emocional, gestión/regulación emocional, rechazo emocional, descontrol emocional y sus propias habilidades regulación emocional interpersonal con la pareja) y, en menor grado, por determinadas variables de sus parejas de género masculino (ansiedad de vinculación, desatención emocional, confusión emocional y capacidad de preguntar por las emociones). La variable que mejor predijo el ajuste de la pareja de las mujeres fue la desatención emocional de sus parejas masculinas, explicando un 27.6% de la varianza de esta variable. En el caso de los hombres, su percepción de ajuste de pareja estuvo afectada por variables propias (ansiedad de vinculación, evitación de la intimidad, expresión/etiquetado emocional, desatención emocional, rechazo emocional y sus propias habilidades regulación emocional interpersonal con la pareja) y, en menor grado, por determinadas variables de sus parejas de género femenino (ansiedad de vinculación, gestión/regulación emocional, capacidad de validar y calmar las emociones a nivel interpersonal). La variable que mejor predijo el ajuste de la pareja de los hombres fue su capacidad de observar las emociones de su pareja, explicando un 40.7% de la varianza de esta variable. Respecto al programa, se observó que el programa fue eficaz para reducir la evitación de la intimidad y el rechazo emocional, y para aumentar las habilidades de regulación emocional interpersonal y la satisfacción con la relación. La cohesión en la pareja se redujo significativamente. La valoración de utilidad de las sesiones fue alta. En

los análisis cualitativos se observó que el 84.91% de las personas percibieron cambios en su relación tras el programa, relacionados con una interacción más eficaz, mayores competencias emocionales y un vínculo más sano. Así mismo, el 40% obtuvo aprendizajes sobre el desarrollo positivo de su relación, el 36.67% dijo haber aprendido competencias emocionales y el 23.33% habilidades comunicativas. La mayoría de personas realizó apreciaciones positivas sobre el programa y sus aspectos contextuales, como el clima de grupo o la intimidad compartida con la pareja. Algunas personas sugirieron mejoras para el programa, la mayoría de ellas referidas a las características de la sala.

Discusión. El presente trabajo aporta nueva evidencia empírica sobre las variables asociadas con el bienestar de la juventud Millennial. Además, se ha diseñado e implementado un programa de intervención para parejas novedoso y útil para incrementar las competencias emocionales y el ajuste de la pareja. Esta aportación es relevante ya que no se han desarrollado programas en nuestro contexto cultural que se focalicen en la educación emocional de las parejas. Además, se comentan limitaciones de la presente investigación, como el tamaño y el tipo de muestra, la carencia de una evaluación de seguimiento a medio y/o largo plazo y la posible influencia de sesgos (p. ej. de inclusión, de respuesta, heterocentrista), entre otros. Una de las posibles direcciones para futuras investigaciones consiste en extender y diversificar la muestra del estudio para aumentar la rigurosidad metodológica y poder generalizar los resultados. La presente investigación tiene implicaciones prácticas a nivel científico y social para diferentes áreas como la psicología, la psicoterapia, la educación y la salud, entre otros.

Palabras clave: pareja, competencias emocionales, bienestar, educación emocional, juventud, generación Millennial.

ABSTRACT

Introduction. Youth is a period where difficulties related to adaptation to adult roles may arise. Specifically, young people of the Millennial generation have to adapt to a particularly complicated sociohistorical context, which could have an impact on their well-being. One of the variables that has been widely associated with well-being is social support, such as romantic relationships. In turn, the quality of this romantic bond is closely related to personal variables such as attachment styles and emotional competencies. The main objective of this research was to promote the well-being of young people of the Millennial generation through the development of emotional abilities and couple adjustment skills. To this end, four specific objectives were proposed: (1) to understand the psychological characteristics of the sample, attending to gender differences; (2) to analyze the relationship between personal and couple variables at the intrapersonal level, conducting an individual study; (3) to analyze the impact of certain personal variables on couple variables (and vice versa) at the interpersonal level, conducting a dyadic study; and (4) to study the benefits of an emotional education program for couples designed for the present research.

Method. A total of 192 young adults of the Millennial generation (96 couples) between 18 and 37 years old (born between 1982 and 1999; $M = 23.42$; $SD = 4.05$) participated in the study. Personal (sociodemographic and attachment), emotional (emotional competencies, intrapersonal and interpersonal emotional regulation with the couple), couple (adjustment), well-being (life satisfaction, affect and somatic complaints) and valuation variables of the program were studied. The present investigation was approved by the Ethics Committee of the University of Valencia and followed the ethical principles for human research. The sample used for this study was a convenience sample, the study design was quasi-experimental and mixed method. The participants and their partners completed the survey online. Considering those couples who voluntarily agreed to participate in the intervention program, half were assigned to the experimental group and half to the control group. Both groups answered a pre-test and post-test assessment. The intervention consisted of participating in an emotional education program for couples. The program had a duration of seven sessions, with approximately 4-5 couples per group. The main objective of the program was to develop emotional competencies, particularly emotional regulation. In addition, we worked on strengthening a healthy bond, focusing on attachment, communication, conflict management and other positive development variables. In order to achieve the objectives, the program used an

experiential methodology based on meaningful learning. To respond to the hypotheses, different analyses were carried out: (1) reliability analyses; (2) descriptive analyses; (3) Student's *t*-tests; (4) Pearson's bivariate correlations; (5) Actor-Partner Interdependence Models (APIM); (6) Analysis of Variance and Covariance (ANOVA and ANCOVA); and (8) inter-rater agreement indexes (kappa and delta) and frequency analysis.

Results. The results indicated that women present significantly more negative affect and somatic complaints than men. Likewise, well-being was negatively related to attachment insecurity variables, and positively related to emotional competencies and couple adjustment. As for emotional competencies, lack of emotional control and emotional management were associated with subjective well-being with higher effect sizes. From the interdependence analyses performed in dyads, it could be highlighted that couple adjustment was influenced by different variables according to gender. In the case of women, their perception of couple adjustment was affected, first, by their own variables (attachment anxiety and avoidance, emotional expression/labeling, emotional management/regulation, emotional rejection, lack of emotional control, and their own interpersonal emotional regulation skills with their partner) and, second, by certain variables of their male partners (attachment anxiety, emotional inattention, emotional confusion, and ability to ask about emotions). The variable that best predicted women's couple adjustment was the emotional inattention of their male partners, explaining 27.6% of its variance. In the case of men, their perception of partner adjustment was affected, on the one hand, by their own variables (attachment anxiety and avoidance, emotional expression/labeling, emotional inattention, emotional rejection, and their own interpersonal emotional regulation skills with their partner) and, on the other hand, by certain variables of their female partners (attachment anxiety, emotional management/regulation, interpersonal ability to validate and calm emotions). The variable that best predicted men's couple adjustment was their own ability to observe their partner's emotions, explaining 40.7% of its variance. Regarding the intervention, it was observed that the program was effective in reducing attachment avoidance and emotional rejection, and in increasing interpersonal emotional regulation skills and relationship satisfaction. Couple cohesion was reduced significantly. The sessions were rated to be highly useful. In the qualitative analyses it was observed that 84.91% of the participants perceived changes in their relationship after the program: more effective interactions, greater emotional competencies and a healthier bond. Likewise, 40% of the participants learned about the positive development of their relationship, 36.67% acquired emotional competencies and 23.33% developed their communication skills. Most participants made positive appreciations about the program and its contextual aspects, such as the group atmosphere or the intimacy shared with the partner. Some

participants suggested improvements for the program, most of them referring to the characteristics of the intervention room.

Discussion. This paper provides new empirical evidence on variables associated with Millennial youth well-being. In addition, a novel intervention program for couples has been designed and implemented to increase emotional competencies and couple adjustment. This contribution is relevant since in this cultural context no programs have been developed yet that focus on emotional education for couples. In addition, limitations of the present research are discussed, such as the sample size and type, the lack of a medium- and/or long-term follow-up assessment, and the possible influence of biases (e.g., inclusion bias, response bias, heterocentrism), among others. One of the possible directions for future research is to extend and diversify the sample to enhance the methodological rigor and to generalize the results. The present research has practical scientific and social implications for different research areas such as psychology, psychotherapy, education and health, among others.

Keywords: couple, emotional competencies, well-being, emotional education, youth, Millennial generation.

PARTE I.

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

En la introducción teórica se revisa la **literatura** existente acerca de tres grandes áreas. La primera área de estudio corresponde al **bienestar en la juventud**, considerando especialmente las características y particularidades de la generación Millennial, así como la importancia de la promoción del bienestar dada su influencia sobre la salud. La segunda área de estudio es el **vínculo de pareja saludable**, donde se revisan las aproximaciones teóricas a los conceptos de “amor” y “pareja” desde una perspectiva crítica, la vinculación afectiva desde la teoría del apego, así como las cualidades de un vínculo de pareja saludable y satisfactorio. Por último, la tercera área abarca la **importancia de las emociones** y las competencias emocionales en el contexto de la pareja, destacando la necesidad de promover la educación emocional y afectiva en las relaciones íntimas desde la juventud.

1.1. EL BIENESTAR EN LA JUVENTUD

En la presente sección de la introducción se revisa la **literatura** existente acerca del bienestar en la juventud. Se comenzará por una breve contextualización del desarrollo del **ciclo vital**, deteniéndonos en las características de la etapa de la **adulthood temprana** o juventud. Además, se describirán particularmente las **características** de la juventud actual perteneciente a la generación Millennial, haciendo especial hincapié en sus particularidades sobre la forma de relacionarse socialmente y en pareja. Posteriormente, se realizará una definición y contextualización teórica del **bienestar subjetivo**, continuando con la presentación de diferentes trabajos en los que se estudia la relación entre el bienestar y otras variables, para comprender la importancia de su estudio. Se finalizará exponiendo el estado actual de la juventud Millennial española respecto a sus niveles de bienestar.

1.1.1. LA JUVENTUD MILLENIAL

El objetivo de este apartado es responder a algunas de las siguientes preguntas:
 ¿Qué conclusiones han extraído los estudios anteriores sobre la etapa de la juventud?
 ¿En qué se diferencia la generación Millennial de otras generaciones?

1.1.1.1. El desarrollo del ciclo vital

Cualquier persona podría diferenciar con relativa facilidad a una niña de una adolescente, o a una persona joven de una mayor. Sin embargo, ¿en qué momento exacto esa niña se convierte en adolescente? ¿A qué edad podemos considerar que un adolescente ya es un joven adulto? ¿Hay algún hito concreto a partir del cual pasamos de una etapa de la vida a otra? El desarrollo humano es **desordenado, complejo y multifacético**, con diferentes factores que lo influyen e interactúan entre sí (Papalia & Martorell, 2016). Desde el momento de nuestra concepción hasta el fin de nuestra vida, los seres humanos estamos en permanente cambio.

La **psicología del desarrollo** o **psicología evolutiva** es la rama de conocimiento que se esfuerza en el estudio científico de los procesos de cambio y estabilidad de las personas en las diferentes etapas de la vida, considerando de qué manera la cultura y la sociedad influyen en cada una de ellas. Según la psicología del desarrollo, **el ciclo vital tiene una serie de características** (Baltes & Smith, 2009): **(1)** es un proceso que está en constante desarrollo a lo largo de toda la vida, sin interrupciones; **(2)** puede dividirse en fases o etapas para facilitar su estudio; **(3)** todas las etapas son únicas e igualmente importantes, cada una recibe la influencia de las anteriores y afectará a las siguientes; **(4)** el desarrollo se produce simultáneamente en diferentes dimensiones que interactúan entre sí y se desenvuelven a diferentes ritmos, como la dimensión biológica, la psicológica y/o la social; **(5)** muestra una gran plasticidad, ya que muchas capacidades propias del desarrollo (como la fuerza, la resistencia o la memoria) son notablemente sensibles al entrenamiento y la práctica; y **(6)** es influido por el contexto histórico y cultural concreto en el que tenga lugar.

Según la investigación, el desarrollo vital puede dividirse en las siguientes **etapas** (Papalia & Martorell, 2016): **prenatal** (desde la concepción hasta el nacimiento), infancia (desde el nacimiento hasta los 3 años), **niñez temprana** (de 3 a 6 años), **niñez media** (de 6 a 11 años), adolescencia (de 11 a 18 años), adultez emergente (de 18 a 25 años), **adultez temprana** (de 25 a 40 años), **adultez media** (de 40 a 60 años), y **adultez tardía** (65 años en adelante). Entonces, ¿cuál de dichas etapas es la “juventud”?

Puede resultar confuso hablar de la **juventud** al percibir que se trata de una etapa vital que **no está claramente definida**. Encontramos algunos trabajos que se refieren a *jóvenes* como sinónimo de *adolescentes*, mientras que otros incluyen a personas que transitan la década de los veinte o los treinta años. Una de las posibles causas es la **controversia** a la hora de delimitar la juventud, algo que no ocurre en las etapas infantiles. En la juventud, **no existen indicadores** sociales o físicos concretos y únicos que marquen los cambios de una etapa a otra, como sí ocurre en la infancia (por ejemplo, el comienzo de la escolaridad obligatoria en la niñez o los signos físicos del inicio de la adolescencia). Por eso, es importante tener en cuenta que las divisiones por etapas son **aproximadas** y los límites de edad establecidos son generalmente **arbitrarios**, especialmente cuando se estudia la adultez (Papalia & Martorell, 2016).

Para mayor complicación, en nuestra sociedad occidental postindustrial cada vez existe un mayor **ensanchamiento de las edades normativas**: la adolescencia se alarga, y la juventud con ella, hasta edades más avanzadas (Gil-Calvo, 2005). Otra limitación es que los **hitos vitales** se encuentran en constante cambio de acuerdo con la evolución del **contexto social e histórico**. Concretamente, las normas sociales que rigen los estilos de vida de la mayoría de la población son más flexibles actualmente que en el siglo XX. Así, un cronograma que parezca adecuado para las personas de una cohorte (como casarse a los 23 años y concebir un año más tarde) no parecerá propio de las personas de la cohorte siguiente. Muchas personas en su adultez temprana están decidiendo bien eliminar de sus planes o bien posponer ciertos hitos vitales frecuentes como el matrimonio, la maternidad o la paternidad (Valero-Escandell, 2017).

La juventud es un momento vital difícil de definir cronológicamente. Además de que no existen unos hitos vitales que delimiten su inicio y/o finalización, las personas jóvenes se encuentran en constante adaptación a un contexto social, histórico y cultural cambiante.

1.1.1.2. Características de la juventud

Una de las características más distinguidas de las personas jóvenes es su **heterogeneidad**, ya que es una población con gran diversidad al tratarse de un período vital exploratorio y experimental. Según Kroger et al. (2010), la etapa juvenil ofrece una **“moratoria”** o “tiempo de espera”, es decir, un período con la posibilidad de probar diferentes experiencias y estilos de vida, con mayor libertad y sin las presiones propias de la adultez más avanzada (Kroger et al., 2010). Por ejemplo, existe una notable variabilidad respecto a su **situación demográfica**: mientras que algunas personas viven de forma autónoma o semiautónoma (p. ej. con su pareja o familia, en residencias

universitarias o en piso compartido), otras todavía cohabitan con la familia de origen y se mantienen con el sustento económico familiar (Arnett, 2000).

Las personas jóvenes han de **tomar decisiones** sobre sus carreras, estudios, trabajo y relaciones sociales, para encaminar su vida adulta. Se propone el término “**recentramiento**” como la principal tarea de la juventud, definido como el proceso de **cambio a una identidad adulta** (Papalia & Martorell, 2016). El recentramiento, si atendemos a la palabra en sí, nos evoca la “vuelta al propio centro”. Se trata de un **proceso de tres etapas** donde el poder, la responsabilidad y la toma de decisiones pasa gradualmente de la familia de origen a la persona adulta autónoma (Kroger et al., 2010).

En la **primera etapa**, al comienzo de la adultez, el individuo todavía se encuentra inserto en la familia de origen generalmente, pero empiezan a crecer las expectativas de autoconfianza y autonomía (p. ej. vive con la familia de origen y asiste a la escuela, pero programa y controla sus propias actividades en horario no escolar). En la **segunda etapa**, la persona sigue vinculada con su familia, pero ya no está inserta en ella (p. ej. estudia en la universidad y vive fuera del hogar, pero depende económicamente de la familia). La primera etapa y parte de la segunda pueden identificarse con lo que Arnett (2000) ha definido como “adultez emergente”, comprendida entre los 18 y los 25 años. En este período, muchas personas afirman que todavía no sienten haber alcanzado la adultez, sintiéndose en un espacio intermedio e indefinido entre “ser adolescente” y “ser una persona adulta”. En la **última etapa**, hacia los 30 años, la persona incrementa la formalidad de sus compromisos y comienza a ganar los recursos necesarios para mantenerse de manera independiente a la familia de origen (Papalia & Martorell, 2016).

A pesar de la controversia existente a la hora de **definir los límites** concretos de edades propios la juventud, podemos recopilar una cantidad diversa de aportaciones sobre esta temática en la literatura existente (Gil-Calvo, 2005; Revilla Castro, 2001). De esta forma, es posible llegar a conclusiones relevantes sobre las características concretas que presentan las personas cuando atraviesan este momento de la vida. Muchas de ellas son psicológicas, otras están relacionadas con **retos vitales** determinados que ocurren en este momento del desarrollo. Por eso, es importante no perder de vista que las características definitorias de la juventud **cambian** al mismo ritmo que la sociedad en su conjunto, dada su interacción mutua. La presencia de estas características, particulares de esta etapa y no de otra, son probablemente más importantes y definitorias que la edad cronológica de una persona (Revilla Castro, 2001).

Así, respecto a las **características psicológicas**, la juventud o adultez temprana podría ser considerada *a priori* una etapa menos turbulenta que la precedente etapa adolescente. Sin embargo, aunque la búsqueda de la **identidad personal** comienza en la adolescencia, no acaba con ella, sino que continúa durante la primera parte de la juventud. En este momento vital las personas jóvenes comienzan a consolidar su propia visión subjetiva del mundo, **reexaminando las creencias** adoptadas en el núcleo familiar. Además, se intensifica el desarrollo de la **conciencia crítica**, es decir, la capacidad de filtrar antes de digerir la información que se recibe externamente (Tyler et al., 2020). Por último, estudios previos sugieren que en la juventud suceden fuertes **cambios personales y vitales** que ponen a prueba la estabilidad personal (Arnett & Mitra, 2020). En esta etapa se intensifica la **exploración** y libertad de funciones, mientras el desarrollo psicológico progresa, y con él, la **autonomía personal** (Kroger et al., 2010).

Al mismo tiempo, en la juventud comienzan a cristalizarse de manera gradual los **compromisos adultos** (Arnett, 2000, 2007, 2015). En el área del trabajo, termina la obligatoriedad de los estudios y se inicia la **vida laboral**, orientándose hacia una profesión o una ocupación que sea compatible con sus intereses, aportándoles conocimiento y experiencia útil para el futuro. En el **área afectiva o familiar**, mientras que en la adolescencia las exploraciones respecto al amor y la pareja son tentativas y transitorias, en la adultez temprana tienen un nivel más profundo de **intimidad** y conciencia. Además, en esta etapa muchas personas jóvenes toman la decisión de tener descendencia y comprometerse con la **responsabilidad** del mantenimiento y la educación de una familia (Gil-Calvo, 2004). Con todo ello, es un período en el cual las personas se enfrentan un gran número de tareas y **decisiones vitales relevantes** (Tyler et al., 2020).

En la línea de los **modelos de etapas normativas**, diferentes estudios han trabajado para identificar qué tareas concretas del desarrollo habrían de completarse para lograr una adaptación satisfactoria a cada etapa de la vida (Scharf et al., 2004). Entre las **tareas propias de la adultez temprana** se han propuesto algunas como: terminar los estudios, dejar el hogar de la familia de origen, incorporarse al mundo laboral, establecer y mantener amistades íntimas, establecer y mantener relaciones de pareja con una mayor implicación, así como desarrollar un “yo” independiente y seguro a nivel psicológico (Scharf et al., 2004).

A pesar de los intentos por normativizar los hitos propios de esta etapa, en la actualidad cada vez es más difícil, ya que las personas en su adultez temprana siguen rutas de desarrollo mucho más **diversificadas**, y, por consiguiente, maduran de forma

distinta. Sin embargo, estas supuestas tareas normativas generalmente impuestas por la sociedad continúan pesando en el sistema de introyectos de muchas personas jóvenes, generándoles en ocasiones malestar por la **disonancia** que suponen con sus estilos de vida reales (Gil-Calvo, 2005).

Según Robinson (2015), es frecuente que este tipo de presiones desemboquen en la llamada “**crisis del cuarto de vida**”, una crisis normativa que parece producirse en la mitad de la edad adulta temprana, normalmente en torno a los 25-35 años. En esta crisis, las personas jóvenes pueden sentir **incertidumbre, sobrecarga y bloqueo**, bien por sentirse incapaz de entrar en los roles adultos, o bien por sentirse atrapadas en los mismos.

El objetivo principal de la juventud es convertirse en una persona autónoma, aceptando la responsabilidad individual sobre la propia vida, y tomando decisiones de forma independiente en función de los intereses personales. Es frecuente en esta etapa la “crisis del cuarto de vida”.

1.1.1.3. Ser joven de la generación Millennial

Como se ha comentado hasta este punto, la etapa evolutiva en la que se encuentran las personas es un factor importante para tener en cuenta a la hora de entender su comportamiento, su forma de pensar y de sentir. Otro factor igualmente relevante es la **generación** a la que pertenecen.

La conceptualización de las generaciones tiene sus raíces en la teoría de Mannheim (1952), según la cual los miembros de una generación comparten mucho más que los años de nacimiento. El entorno en el que crece una generación durante sus primeros años de vida influye notablemente en sus **valores, actitudes y comportamientos**. Así, las generaciones se definen por el momento de nacimiento o edad, las influencias de un contexto determinado en un período histórico y su cohorte de referencia (Vincent, 2005). La cohorte se refiere al conjunto de personas nacidas en un período determinado, que tienen eventos, experiencias y símbolos en común, los cuales les conducen a una identidad compartida (DeVaney, 2015).

La sociología ha estudiado la evolución de **cinco generaciones más recientes** (Meredith & Schewe, 1994; Strauss & Howe, 1991), las cuales se exponen en la Tabla 1.1. Las personas que a fecha actual se encuentran en su adultez temprana o juventud corresponden en su mayoría a la **generación Y o Millennial**. Desde la publicación del libro *Millennials Rising* (Howe & Strauss, 2000) el interés en esta generación se ha expandido considerablemente. No existe un consenso claro en la literatura para definir los años de nacimiento de la generación Millennial. Aunque diferentes fechas se han propuesto en diferentes informes y artículos de prensa, en el presente trabajo

consideraremos la clasificación propuesta por Howe & Strauss (2000), quienes la enmarcan **entre 1982 y 1999**. A pesar de esta controversia de fechas, los límites exactos que definen una generación son en sí mismos menos importantes que los acontecimientos y experiencias históricas compartidas, acompañadas de los consecuentes cambios sociales (Ng & Johnson, 2015).

Tabla 1.1.

Las cinco generaciones más recientes

Generación	Nacimiento	Descripción
Generación Silenciosa	Entre 1930 y 1945	Vivieron grandes acontecimientos históricos, como la Gran Depresión y la Segunda Guerra Mundial.
Generación Baby Boomers	Entre 1946 y 1964	Llamada así por la explosión de la natalidad producida tras la Segunda Guerra Mundial, vivieron la prosperidad económica y el crecimiento de la clase media.
Generación X	Entre 1965 y 1981	Experimentaron en su infancia una época de importantes cambios en los valores sociales, como el aumento de las tasas de divorcio y la incorporación de la mujer al mercado laboral.
Generación Y o Millennial	Entre 1982 y 1999	Han transitado el cambio de siglo, se han criado en un contexto con una globalización cada vez mayor, y han vivido en la era de Internet.
Generación Z	A partir del 2000	Han nacido en el uso extendido de Internet y la tecnología.

A nivel sociodemográfico, generalmente se criaron en un entorno de clase media, ya que sus padres y madres de la generación *baby boomer* eran más prósperos económicamente que la anterior generación silenciosa (Lancaster & Stillman, 2002). Esto ha llevado a la popularización de algunas falsas ideas, como que se trata de una generación “mimada” o que se siente con derechos especiales (Howe & Strauss, 2000). Además, la generación Millennial está fuertemente influenciada por ciertas tendencias como la diversidad en los tipos de familias, dado el incremento drástico de las tasas de divorcio en sus padres y madres, los cambios en el sector laboral y los rápidos avances tecnológicos (Lancaster & Stillman, 2002).

Respecto a sus **características académicas y laborales**, este grupo generacional tiene niveles más elevados de educación postobligatoria que las generaciones anteriores; así mismo, las mujeres más jóvenes obtienen una proporción cada vez mayor de títulos universitarios (Ng et al., 2010). Al tratarse de una generación con mayor formación, tienen una mayor tendencia a cuestionar la realidad, así como a

tener mayores expectativas sobre sí mismos, aunque también tienen problemas para cumplir sus objetivos profesionales (Ng & Johnson, 2015).

Las investigaciones sugieren que la generación Millennial tiene características concretas respecto al trabajo, presentando unos **valores, actitudes y expectativas laborales diferentes** (Lyons & Kuron, 2014). Buscan implicarse en un trabajo que sea atractivo y significativo (acorde a su autorrealización personal), manifiestan un alto interés en las recompensas materiales, valoran más el tiempo de ocio que el trabajo, y expresan una fuerte preocupación por el equilibrio entre el trabajo y la vida privada (García et al., 2019; Lyons & Kuron, 2014; Ng et al., 2010; Ng & Johnson, 2015).

Aunque son la cohorte con **mayor educación** de la historia, la juventud Millennial ha sufrido una mayor cantidad de **cambios de trabajo** y de organización que las generaciones anteriores, así como los niveles más altos de **desempleo juvenil** de las últimas décadas debido a la situación de crisis económica que han tenido que atravesar (Bae & Mowbray, 2019). Esta generación ha respondido a la recesión y a la **difícil situación económica** de diferentes maneras: desde el retraso de la independización o el retorno al hogar familiar y el retraso del matrimonio, hasta la protesta social y el emprendimiento en sus propios negocios.

A la generación Millennial se les dice con frecuencia que se centren en el esfuerzo y no en los logros, y a menudo se les recompensa por su participación y no por su rendimiento (Twenge, 2010). Como resultado, esta generación tiende a caer en la falacia de equiparar el esfuerzo con el rendimiento (“si me esfuerzo, lo conseguiré”), lo cual se ha acuñado como “problema del nexo capacidad-rendimiento” (Hill, 2002). Esto puede desembocar en un **sentimiento de frustración**, atendiendo también al hecho de que la autoevaluación positiva que las personas Millennials hacen sobre sí mismas no va acompañada de una competencia o rendimiento realmente más elevado (Hill, 2002; Twenge, 2010).

Respecto a sus **características cognitivas y actitudinales**, esta generación se encuentra entre las más diversas desde el punto de vista etnocultural. Las personas Millennials tienen una mayor probabilidad de haber ido a la escuela con otras personas que son racial o culturalmente diferentes, y haber estado expuestas a más mensajes de diversidad e inclusión que las generaciones anteriores. En consecuencia, parecen manifestar actitudes más igualitarias hacia las mujeres y los grupos minoritarios, como el colectivo LGTBIQ+ (Rodríguez-Burgos et al., 2017).

La generación Millennial tiene una inclinación por socializar y aprender en Internet, consumir y producir información digital, buscar reconocimiento de los demás,

y exigir un feedback instantáneo y frecuente. En su vida cotidiana, estudian, trabajan, se relacionan y viven en el **ecosistema digital**: envían correos electrónicos, comparten fotos, descargan canciones y utilizan las redes sociales (Dalessandro, 2018). En cuanto al estilo de vida, las distinciones entre aprendizaje, trabajo, diversión y ocio se están difuminando, ya que la abundancia de dispositivos informáticos móviles y la conectividad a Internet les permite estar “siempre en online” (Ng et al., 2010; Ng & Johnson, 2015). Todo esto tiene consecuencias en la forma concreta que tiene esta generación de integrar los aprendizajes (Karakas et al., 2015).

Como aspecto positivo, la generación Millennial tiende a adaptarse fácilmente a la utilización de diferentes enfoques de aprendizaje, se comprometen en el **aprendizaje digital**, son competentes en la multitarea, tienen memoria visual avanzada y buenas habilidades de procesamiento visual, y utilizan las tecnologías de la comunicación con eficacia para interactuar con las demás personas (DeVaney, 2015). Como aspecto negativo, pueden perder fácilmente la concentración mientras realizan varias tareas a la vez, tener dificultades para mantener la atención en la escucha, sufrir una **sobrecarga cognitiva**, ser impacientes y tener poca tolerancia al retraso de las recompensas por buscar la **gratificación instantánea**, así como tener dificultades para el razonamiento complejo (Karakas et al., 2015).

Dado que las **redes sociales** permiten que todo el mundo tenga voz, el volumen de datos aumenta exponencialmente, y la diferenciación entre la información verídica y el “ruido” es cada vez más costosa. Esto crea una sensación de confusión e incertidumbre, así como una necesidad de invertir más esfuerzos en el **filtraje de la información**. Sin embargo, esta necesidad entra en choque con la frecuente “falta de tiempo” de la generación Millennial. Por eso, la juventud Millennial corre el riesgo de sentir que les abruma el enorme volumen y el ritmo de la información. La **sobrecarga** de información conlleva efectos secundarios como sentir incapacidad para mantenerse al día de todas las tendencias, experimentar olvidos, sentir agotamiento, así como manifestar problemas de adicción a Internet o redes sociales (Dalessandro, 2018).

Con las crecientes demandas y presiones de tiempo, que exigen la máxima rapidez en el consumo de información y la toma de decisiones, cada vez es más difícil mantener la concentración, para ralentizar el ritmo y reflexionar, buscar el significado más profundo de la información y sentirse a uno o una misma. Algunas investigaciones han hecho hincapié en el importante papel que tienen los educadores y las educadoras al ofrecer a la generación Millennial oportunidades para practicar el **aprendizaje reflexivo** (Karakas et al., 2015). Sugieren la necesidad de diseñar espacios y proyectos de reflexión para esta generación, donde puedan experimentar el proceso de cuestionar,

indagar y repensar sus emociones, acciones y pensamientos para darles significado. Esto tendría un impacto en la sociedad, a través de la generación de un nuevo nivel de conciencia y acción (Kabah, 2020).

Otro de los aspectos que ha generado un fuerte interés son las **características psicológicas** que se atribuyen a cada generación. Las características de la generación silenciosa incluyen: patriotismo, confiabilidad, conformismo, respeto a la autoridad, rigidez, conservador en lo social y en lo financiero y una sólida ética del trabajo. De la generación baby boomer se sugiere que es adicta al trabajo, idealista, competitiva, leal, materialista y le da un fuerte valor a los títulos académicos. A la Generación X, anterior a la generación Millennial, se la conoce como autosuficiente, adaptable, cínica, desconfiada de la autoridad, ingeniosa, emprendedora e “inmigrante tecnológica”, ya que se ha adaptado a la tecnología una vez alcanzada la adultez (Hill, 2002; Twenge, 2010).

Los rasgos atribuidos a la generación Millennial contrastan fuertemente con los de generaciones anteriores. De ésta se sugiere que presentan **mirada crítica**, son optimistas, con mentalidad cívica, tienen una estrecha relación con sus padres y madres, valoran el equilibrio entre la vida laboral y personal, son impacientes, multitarea, y orientados al trabajo en equipo (Howe & Strauss, 2000). La era digital ha dado lugar a que la generación Millennial muestre mayor **impaciencia y dependencia**, como resultado de los cambios en el uso de los recursos cognitivos al cambiar el acceso a las fuentes de información (DeVaney, 2015).

En su revisión, Lyons y Kuron (2014) estudiaron otros cambios de **rasgos de personalidad** entre la generación Millennial, encontrando niveles crecientes de neuroticismo, narcisismo, autoconfianza y seguridad personal. Estos cambios en la personalidad pueden explicarse por el hecho de que se criaron en un entorno relativamente de clase media, donde se les enseñó la asertividad y el cuestionamiento de las normas, educándoles en la premisa de que “pueden hacer todo lo que quieren si se lo proponen”. Además, la fuerte popularización del uso de las redes sociales puede estar contribuyendo en generar esta aparente visión positiva sobre sí mismos/as, un ego en aumento y mayor individualismo. Sin embargo, el trasfondo de la burbuja narcisista generada en las redes sociales es altamente cuestionable.

A nivel social, podría decirse que los avances tecnológicos digitales han mejorado la calidad de vida en la época contemporánea, conectando a las personas a lo largo de todo el mundo y aumentando el acceso al conocimiento y a la información, entre otras ventajas (Brailovskaia & Bierhoff, 2020). En este sentido, surge la necesidad de explorar con mayor profundidad de qué manera estos cambios pueden estar afectando a la

sociedad y a las relaciones sociales. Una línea emergente de investigación está comenzando a explorar cómo las **tecnologías digitales** están transformando sustancialmente las relaciones íntimas, como uso de sitios webs y aplicaciones móviles de citas o comunicación mediante mensajes de móvil con la pareja, por poner algunos ejemplos (Brailovskaia & Bierhoff, 2020; Hang Choi et al., 2018). Sin embargo, tras una revisión de la literatura, se observa que la investigación en esta línea todavía es escasa.

Uno de los fenómenos estudiados ha sido el de “**mediatización**”, una consecuencia de la omnipresencia de las tecnologías y los medios de comunicación digitales (Kabah, 2020). La mediatización consta de **cuatro dimensiones**: **(1)** extensión (el uso de tecnologías se extiende más allá de unos límites fijos, no tiene constricciones de espacio ni tiempo); **(2)** sustitución (la tecnología sustituye parcial o completamente las actividades sociales); **(3)** amalgama (las prácticas digitales y no digitales se entrelazan, integrando la tecnología en nuestras interacciones sociales); y **(4)** la acomodación (la inducción de cambios y fenómenos sociales a través de los medios digitales) (Schulz, 2004). Este fenómeno de mediatización tiene un fuerte impacto sobre las relaciones sociales e íntimas (Kabah, 2020).

De hecho, el uso de la tecnología puede tener **ventajas** y ser una **herramienta útil** para la comunicación en pareja (Dietmar, 2004; Pettigrew, 2009). La tecnología permite acciones como: conectar con la pareja a lo largo del día, el apoyo mutuo inmediato cuando alguna de las dos personas está sufriendo un momento estresante, enviar y recibir muestra de detalles y expresiones de cariño, mantenerse cerca en relaciones a distancia, expresar de forma pública admiración y aprecio por la pareja, compartir recuerdos y momentos especiales juntos o pasar tiempo de calidad realizando alguna actividad de entretenimiento online (Davis & Brower, 2017; Dietmar, 2004; Pettigrew, 2009). Además, algunas investigaciones sugieren que el mantenimiento de las relaciones a través de la tecnología puede aumentar el **compromiso**, la **satisfacción** y la **comunicación** en la pareja (Coyne et al., 2011), siempre y cuando se expresen de manera clara las **expectativas** y los límites, usándola como una herramienta y respetando los “**momentos libres de tecnología**” (*tech free moments*) (Davis & Brower, 2017).

En el estudio llevado a cabo por Dalessandro (2018) se explora la opinión de la juventud Millennial sobre el **papel de las tecnologías** y los medios digitales en sus vidas sentimentales, encontrando que su postura respecto a este tema es ambivalente. Por un lado, existe una **normalización** del uso de la tecnología en las relaciones íntimas, así como un reconocimiento de su **utilidad** en ciertas ocasiones. Por otro lado, manifiestan que la tecnología puede conducir a **resultados indeseables** en sus

relaciones, asociándolos a ansiedades comunes en las relaciones como la mentira, el engaño o el desinterés. Expresan que el uso de la tecnología puede hacer aflorar **malos comportamientos** tanto en las demás personas como en ellas mismas, tergiversando “quiénes son realmente” en las relaciones interpersonales. Algunas personas Millennials temen que la **calidad de los vínculos** interpersonales haya disminuido debido a la mediación digital. Parecen mitificar las “relaciones del pasado” no influidas por las tecnologías digitales, suponiendo que eran relaciones de mayor calidad (Dalessandro, 2018).

Según la juventud Millennial entrevistada, el uso de las tecnologías parece estar afectando a las normas que rigen las relaciones íntimas, así como a los **límites** entre lo público y lo privado (Dalessandro, 2018). De hecho, ha surgido un nuevo término denominado “**tecnoferencia**” (*technoference*), definido como las breves intrusiones e interrupciones cotidianas debidas al uso de los dispositivos tecnológicos, por ejemplo, atender las notificaciones o contestar un mensaje durante el transcurso de una conversación cara a cara (McDaniel & Coyne, 2016). Según el estudio realizado por McDaniel & Coyne (2016), las parejas que informaron de mayor tecnoferencia en sus relaciones también informaron de menor satisfacción con la relación, más síntomas depresivos y menor satisfacción vital. La **interferencia de la tecnología** en las conversaciones, actividades y el tiempo de calidad con la pareja puede dar lugar a conflictos y malestar (McDaniel & Coyne, 2016).

Al parecer, la generación Millennial opina que, aunque la tecnología abre muchas oportunidades, las relaciones cara a cara son más auténticas, al estar libres de la confusión y la falta de comunicación que se interponen al relacionarse tecnológicamente (Dalessandro, 2018). Según Potter (2010), la **búsqueda de la autenticidad** se ha convertido en un esfuerzo omnipresente de los países occidentales, manifestada como una presión para vivir una vida “fiel” a la identidad elegida (obtener un estado del ser, consumir productos y tener relaciones que sean fieles al propio ser natural o real). Esta búsqueda de autenticidad se basa en la idea de que la identidad es algo que se ha perdido tras la proliferación de las tecnologías (Potter, 2011). La generación Millennial manifiesta su deseo de encontrar “autenticidad” en sus relaciones, es decir, relaciones que apoyen su **verdadero “yo”** y sus deseos más profundos, a pesar de las complicaciones que generan la proliferación de las tecnologías en su vida íntima (Dalessandro, 2018).

<p>La juventud Millennial es una generación altamente formada, acostumbrada al consumo de información abundante e inmediato a través de Internet, y una fuerte preferencia por la gratificación instantánea. Las relaciones sociales de la generación Millennial se ven influidas por la tecnología, generando sensaciones ambivalentes: incrementa la frecuencia y el alcance de la comunicación, pero, al mismo tiempo, genera interferencias en la calidad del contacto.</p>

1.1.2. LA IMPORTANCIA DEL BIENESTAR EN JÓVENES

El objetivo de este apartado es responder a algunas de las siguientes preguntas: ¿Cómo se define el bienestar subjetivo y con qué variables está relacionado? ¿Qué se conoce acerca de los niveles de bienestar de las personas jóvenes de España en un contexto social e histórico particularmente complejo?

1.1.2.1. La percepción subjetiva del bienestar

En el lenguaje cotidiano, e incluso en ocasiones en la literatura científica, existe cierta confusión en la utilización del término bienestar. Así, en primer lugar, es necesario realizar una cuidadosa aproximación al concepto de **bienestar subjetivo**.

Partiendo de una definición general del bienestar como el funcionamiento y experiencia psicológica óptima, observamos principalmente la existencia de dos modelos teóricos complementarios. Por un lado, el **modelo de bienestar psicológico** de Ryff (1989), que es el principal representante de la perspectiva eudaimónica de la felicidad, más centrada en la percepción de crecimiento personal y propósito vital, concebidos como los principales indicadores del funcionamiento positivo. Por otro lado, el **modelo de bienestar subjetivo** de Diener (1984), como principal representante de la perspectiva hedónica de la felicidad, es decir, aquella que la considera fruto del balance positivo entre las experiencias adversas y las placenteras.

Según Ryff (1989), el **bienestar psicológico** es un constructo multidimensional que incluye como necesidades básicas del ser humano la autoaceptación, el mantenimiento de relaciones positivas y significativas con otras personas, la percepción de autonomía, el dominio del entorno, el propósito o sentido en la vida, y el crecimiento personal. Desde esta perspectiva del bienestar se han realizado intervenciones que han conseguido reducir los problemas psicológicos y los síntomas psicopatológicos (Weiss et al., 2016). Además, la literatura evidencia beneficios sobre el estado de salud general de la persona al incrementar su bienestar psicológico, por lo que se propone como una medida principal de prevención de enfermedades físicas (Trudel-Fitzgerald et al., 2019).

Según Diener (1984), el **bienestar subjetivo** es la sensación de vitalidad, interés y estado de ánimo positivo, y se evalúa mediante la valoración subjetiva que el individuo realiza de la satisfacción con su vida y su balance afectivo. Se trata de una construcción multidimensional que incluye un **componente cognitivo** (lo que pensamos sobre nuestras condiciones de vida) y un **componente afectivo** (lo que sentimos en nuestra experiencia vital). Así, el bienestar subjetivo consiste en una elevada **satisfacción con la vida** (componente cognitivo definido como la valoración subjetiva de que la propia

vida se acerca al ideal) y niveles relativamente altos de **afecto positivo** y niveles relativamente bajos de **afecto negativo** (componente afectivo). Según Watson y Tellegen (1985), un alto afecto positivo es un estado de emocionalidad positiva, energía y actividad; mientras que un bajo afecto positivo es un estado de tristeza y letargia. Un alto afecto negativo es un estado de distrés y estados de ánimo desagradables (p. ej. rabia, disgusto, culpa, miedo o nerviosismo); mientras que un bajo afecto negativo es un estado de calma y seguridad.

Los tres componentes del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo) suelen mostrar una correlación entre débil y moderada, por lo que la mejora de uno (por ejemplo, tener más emociones positivas) puede ir acompañado de la mejora de otro (por ejemplo, sentir mayor satisfacción). Sin embargo, esto no debe darse por sentado, ya que **los tres componentes son independientes** (Diener 1984). De hecho, los dos tipos de afectos son **constructos ortogonales**, por lo tanto, que uno de los dos esté alto, no implica necesariamente que el otro esté bajo (Diener & Emmons, 1984).

El **bienestar subjetivo** tiene una considerable **estabilidad** a lo largo del tiempo y es una medida que se muestra relativamente consistente a través de las diferentes situaciones vitales. Aunque la evaluación que una persona haga de su estado emocional puede cambiar en respuesta a los acontecimientos de la vida, la medida del bienestar subjetivo se mantiene **consistente a largo plazo** (Diener et al., 1999). También existe una convergencia significativa entre los informes de diferentes personas sobre el bienestar subjetivo percibido acerca de un mismo individuo (Diener et al., 2010).

El estudio del bienestar subjetivo fue **descuidado** por la Psicología durante un largo período histórico. La investigación y el abordaje profesional se centró en la psicopatología, desarrollando estrategias de tratamiento y programas de prevención basados en el riesgo. Así, la conceptualización predominante del bienestar se basó durante largo tiempo en un **modelo de enfermedad** en el que la salud se define únicamente por la ausencia de angustia y trastornos. Marie Jahoda (1958), una de las autoras pioneras de la Psicología Positiva, desafió esta visión tradicional de la salud mental argumentando que la ausencia de enfermedad es “necesaria” pero no “suficiente” para la salud mental. Las conceptualizaciones tradicionales de la salud o el bienestar, que se centran únicamente en la ausencia de enfermedad o angustia, no ofrecen una imagen completa del bienestar psicológico de una persona.

A raíz de estas primeras discrepancias, en los últimos años se han hecho diferentes llamamientos similares para que se preste una atención equilibrada no solo a los aspectos

vulnerables, sino también a los **aspectos positivos** del desarrollo humano: el fortalecimiento de las capacidades, la promoción del bienestar, la promoción de la resiliencia y el entrenamiento de las competencias personales (Solanes et al., 2021). Actualmente, se investigan conjuntamente tanto los **factores de riesgo** como los **factores de protección** personales y del entorno, para entender con mayor claridad la realidad de las personas, así como el impacto de las propuestas de **prevención e intervención** desde la Psicología (Arango et al., 2018).

El estudio de la Psicología siguió un enfoque patologizante durante sus inicios, intentando comprender el funcionamiento de las personas desde la enfermedad mental, las dificultades y las carencias. Sin embargo, desde finales del siglo XX se amplió la perspectiva a los aspectos positivos, creciendo el interés por la investigación sobre el bienestar y su promoción.

1.1.2.2. La relación entre el bienestar y otras variables

Desde una perspectiva evolutiva, el bienestar subjetivo desempeña un papel adaptativo en la **supervivencia humana**, motivando al individuo a dedicarse a la exploración y a construir recursos que mejoren la capacidad de hacer frente a las problemáticas y los acontecimientos estresantes de la vida (Diener et al., 1999). Considerado todo lo expuesto anteriormente, es de interés preguntarnos: ¿cómo se origina y desarrolla el bienestar? ¿Qué hace que una persona tenga un mayor bienestar subjetivo que otra? Y especialmente, ¿en qué variables podemos intervenir, y de qué manera, para promover el bienestar subjetivo?

Los primeros estudios sobre el bienestar sugirieron que tenía una **base biológica**. Se propuso que el temperamento determina el nivel básico de felicidad de las personas, lo que ha llegado a conocerse como los **“puntos de referencia hedónicos”** (*hedonic set-points*) (Headey & Wearing, 1989). Los acontecimientos de la vida aumentan o disminuyen el nivel de bienestar, pero la persona generalmente regresa a su **nivel básico**. Así, los factores biológicos determinan cuán sensible es un individuo a los diferentes acontecimientos de la vida.

En estudios anteriores se ha comprobado sistemáticamente que algunas **variables sociodemográficas** como la edad, el género o el cociente intelectual se relacionan débilmente con las medidas de bienestar subjetivo (Ryff et al., 2021). Sin embargo, en la literatura parece consistente la tendencia a encontrar mayores niveles de afecto negativo en las mujeres que en los hombres, por lo que el género parece ser un factor marcadamente influyente en esta variable en concreto (Thomsen et al., 2005).

Otra de las variables más ampliamente estudiadas en relación con el bienestar subjetivo ha sido el **nivel socioeconómico**. La idea de que tener más dinero conduce

a un mayor bienestar o felicidad es una creencia popular muy extendida; sin embargo, la investigación científica ha encontrado un vínculo relativamente débil entre estas variables (Diener et al., 2003). Según la **teoría de la necesidad** (Diener & Lucas, 2000), la relación entre el estatus socioeconómico y el bienestar subjetivo depende de si las necesidades básicas del individuo (como la alimentación y la vivienda) están satisfechas. De ahí que unos mayores ingresos están menos relacionados con el aumento del bienestar y la felicidad en los países ricos, donde las necesidades básicas generalmente ya han sido satisfechas (Howell & Howell, 2008). Una segunda explicación, denominada **hipótesis de la relatividad**, sugiere que es importante diferenciar el nivel socioeconómico objetivo (cantidad de ingresos y nivel educativo) del subjetivo (el estatus socioeconómico percibido por la propia persona). Este último puede verse influido, por ejemplo, por las comparaciones sociales, y está más fuertemente asociado con el bienestar subjetivo (Tan et al., 2020).

Según la revisión de Solanesa et al. (2020), el principal predictor del bienestar subjetivo es la **personalidad**, destacando factores como el neuroticismo y la extraversión. Diferentes factores de personalidad asociados al bienestar fueron: de manera positiva, la confianza, la estabilidad emocional, el locus de control interno y la autoestima; de manera negativa, el deseo de control, la represión-defensividad, la rigidez y la tensión (DeNeve & Cooper, 1998).

Otras variables que influyen sobre el bienestar subjetivo no son personales, sino externas, como las **circunstancias vitales**. Sin embargo, las circunstancias no siempre son mejorables, y cuando lo hacen, su efecto sobre el bienestar es temporal. El clásico **modelo de equilibrio dinámico** afirma que las personas tienen niveles de referencia bienestar subjetivo determinados por su personalidad, y que los cambios en las circunstancias pueden aumentar o disminuir temporalmente ese nivel, pero con el tiempo tienden a volver a su nivel basal (Headey & Wearing, 1992).

En relación con los factores externos, el **área social** tiene un importante papel en la percepción de bienestar. El bienestar subjetivo se asocia fuertemente con el apoyo social y la calidad de las relaciones con las demás personas, ya que está influido por el apoyo y la validación de los seres queridos (Yalçın, 2015). Por el contrario, las problemáticas en las relaciones sociales disminuyen notablemente la percepción de bienestar (Proulx et al., 2007).

Respecto a los **factores internos** y habilidades personales, se ha observado que la capacidad de **gestionar las emociones** propias y ajenas es un factor que se relaciona positivamente con el bienestar subjetivo, especialmente con los niveles de afecto positivo

(Xu et al., 2020). Según Lazarus (1991), es probable que los individuos con una alta satisfacción en la vida evalúen los eventos estresantes de la vida de manera más positiva, lo que les lleva a tener respuestas emocionales más positivas y a mostrar comportamientos de afrontamiento más efectivos. Fredrickson (2001), en su **teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas**, argumentaba que los afectos positivos influyen en la prosperidad. Cuando los individuos experimentan emociones más positivas, se vuelven más abiertos de mente y tienden a pensar y actuar de manera más flexible y eficiente, desarrollando diferentes recursos psicológicos e interpersonales.

Por último, es importante destacar que el bienestar subjetivo parece estar relacionado de manera longitudinal con la **salud física y mental** (Diener & Chan, 2011). Las personas con menor percepción de bienestar tienen mayor el riesgo de padecer ciertos **problemas psicológicos** como depresión y ansiedad. En el estudio longitudinal de Suldo y Huebner (2004) se observó que la satisfacción vital funciona como un **factor amortiguador** de desarrollar trastornos psicológicos y/o problemas de externalización (por ejemplo, conductas delictivas y agresivas) ante los acontecimientos vitales estresantes.

Vistas estas asociaciones entre el bienestar subjetivo y otras variables, surge una cuestión que no parece aclarada en la literatura. ¿Una mejor adaptación conduce a un mayor bienestar, o un mayor bienestar conduce a una mejor adaptación? Muchos de los estudios revisados hablan de relaciones y asociaciones, por lo que resulta difícil determinar la **causalidad** entre estas variables, cuya interconexión probablemente sea compleja y bidireccional.

El bienestar subjetivo es una dimensión relativamente estable en las personas, que puede verse influida tanto por factores externos como por factores internos como las características de personalidad y las competencias personales.
--

1.1.2.3. El bienestar en la juventud española

Consideramos la juventud una etapa especialmente importante para el estudio del bienestar, ya que es un momento evolutivo en el que se enfrentan numerosos retos que ponen a prueba los recursos psicológicos de las personas jóvenes, generando múltiples **demandas** de adaptación y rendimiento (Reio & Sanders-Reio, 2020). La juventud en España es un grupo de población que despierta una **preocupación especial** al desarrollo de síntomas ansiosos y depresivos, así como una reducción de los niveles de bienestar, considerando las **complicaciones** derivadas del contexto histórico, social y económico complejo que la juventud atraviesa en la actualidad.

En el caso de España, como consecuencia de la profunda **crisis económica** iniciada en 2008, la estabilidad económica se ve afectada por diferentes factores, como las altas tasas de desempleo, la pobreza y la desigualdad (OCDE, 2017). La juventud española es un grupo especialmente vulnerable, ya que está inmersa en un modelo de **empleo inestable** caracterizado por la precariedad: puestos de trabajo con temporalidad forzada, trabajo a tiempo parcial, sobrecualificación y bajos salarios (Cabasés-Piqué et al., 2017). El trabajo precario parece haberse convertido en la norma del empleo y en un elemento aceptado e interiorizado por una gran parte de jóvenes. Además, las **mujeres jóvenes** están expuestas en mayor medida al riesgo de discriminación, exclusión social y pobreza, tratándose de una población vulnerable (Úbeda et al., 2020).

Aunque la **precariedad laboral** tiene un peso importante en muchos países europeos, afecta en mayor medida a países con problemas estructurales y sectores productivos de bajo valor añadido, como es el caso de España, siendo la población joven uno de los colectivos más afectados por esta situación (Symeonaki et al., 2019). Según el estudio de Úbeda et al. (2020), España tiene la necesidad de resolver el grave problema de la precariedad laboral que soportan los jóvenes, que representan el 8,1% de la población juvenil europea. La población juvenil española parte de una situación peor en comparación con sus homólogos de la UE: 27,5% de tasa de **desempleo juvenil** (14,1 puntos porcentuales por encima de la media de la UE), 56,1% de contratos temporales (20 puntos porcentuales por encima de la media de la UE), 15,3% de jóvenes sin estudiar ni trabajar (2,4 puntos porcentuales por encima de la media de la UE), 6,9% de desempleo juvenil de larga duración (3,3 puntos porcentuales por encima de la media de la UE) y 26,5% de contratos a tiempo parcial (de los cuales el 52,5% involuntarios, el doble de la media de la UE). La literatura sugiere que el desempleo, especialmente cuando éste es de larga duración, perjudica fuertemente el bienestar de las personas jóvenes (Lorenzini, 2015).

Conociendo estos datos, junto con los presentados en etapas anteriores para describir esta etapa vital, no es sorprendente que la **irritabilidad** destaque como un rasgo frecuente entre los y las jóvenes (Zhang et al., 2020). La irritabilidad se caracteriza por la ira continua ante los contratiempos, el malhumor, los arrebatos de ira en períodos cortos y la reacción exagerada a los estímulos. Una encuesta realizada a unas 200.000 personas jóvenes de diferentes países reveló que el 10,7% tenía comportamientos de irritabilidad (Jara et al., 2017). Este dato es preocupante, considerando la asociación de la irritabilidad con los **síntomas depresivos**, y su estrecha relación con la reducción en el bienestar subjetivo (Evans et al., 2017; Zhang et al., 2020).

¿De qué forma podemos abordar, desde la Psicología, la problemática de la juventud de nuestro país? En el estudio de Armezzani & Paduanello (2013) sobre el bienestar en la juventud, se encontró que las personas jóvenes valoran su bienestar en función de diferentes factores, como la salud, los bienes materiales, el estado psicológico, las metas y sus relaciones personales, entre otros. Las personas jóvenes estudiadas pusieron especial énfasis a las **relaciones interpersonales**, el 21.7% de los jóvenes las nombró como algo imprescindible para su bienestar, valorándola por encima de otros factores (Armezzani & Paduanello, 2013). Si además consideramos el fuerte impacto que tiene el apoyo social sobre el bienestar y la salud en esta etapa vital, fomentar la calidad de las relaciones interpersonales podría ser una **vía de intervención** óptima para promover el bienestar subjetivo en la juventud (Reio & Sanders-Reio, 2020).

Sin embargo, según Solanesa et al. (2020), las intervenciones para incrementar el bienestar subjetivo podrían estar en cierto modo limitadas en los países altamente desarrollados, ya que la mayoría de las personas de estos países ya informan de **altos niveles** de bienestar y satisfacción con la vida. Por eso, el rango de mejora es menor que en aquellas personas cuyo bienestar subjetivo está en el rango medio o bajo. Sin embargo, cuando se comparan las personas con un bienestar subjetivo “alto” y “muy alto”, estas últimas no parecen tener más ingresos, más educación, ni más participación política que las primeras, sino que valoran más positivamente sus relaciones cercanas y realizan más trabajo voluntario por autorrealización (Oishi et al., 2007). Así, la **intervención en el área social** podría ser una vía óptima para aquellas personas que ya gocen de un bienestar subjetivo óptimo.

La difícil situación económica y laboral que atraviesa la juventud española durante la última década podría tener repercusiones en su bienestar. Otras áreas vitales, como las relaciones interpersonales, son valoradas por la juventud como una de las principales fuentes de bienestar, por lo que podrían funcionar como un factor protector.

1.1.3. SÍNTESIS DE CONTENIDOS

La **juventud** es una etapa de la vida que no está claramente definida por unos indicadores sociales y/o físicos concretos; además, los **hitos vitales** que atraviesan se encuentran en constante cambio de acuerdo con la evolución del contexto social e histórico. Una de las características más distinguidas de las personas jóvenes es su **heterogeneidad**, ya que es una población con gran diversidad al tratarse de un período vital exploratorio y experimental.

En esta etapa suceden **fuertes cambios personales y vitales** que ponen a prueba la estabilidad personal. Las personas jóvenes han de **tomar decisiones** sobre sus carreras, estudios, trabajo y relaciones sociales, cristalizándose de manera gradual sus compromisos adultos. En el aspecto psicológico, el “**recentramiento**” es la principal tarea de la juventud: comienzan a consolidar su propia visión subjetiva del mundo, reexaminando las creencias adoptadas en el núcleo familiar, adoptando su perspectiva personal y consolidando su identidad. Además, se intensifica la **exploración** y libertad de funciones, y con ella la conciencia crítica y la autonomía personal.

En el momento del presente estudio, la mayoría de las personas jóvenes pertenecen a la **generación Millennial**, nacida entre **1982 y 1999**. Esta generación tiene unas características concretas, destacando su fuerte inclinación por socializar y aprender en Internet, consumir y producir **información digital**, buscar reconocimiento de los demás, y exigir un feedback instantáneo y frecuente. Esto afecta a la forma en la que la juventud Millennial se relaciona socialmente, y concretamente en la pareja afectiva, uno de los vínculos sociales más importantes en esta etapa.

Diferentes factores relacionados con el **contexto histórico y social** actual, como las dificultades económicas, la inestabilidad laboral, el agotamiento por exceso de información y la interferencia de las tecnologías, entre otros, podría impactar negativamente sobre el **bienestar de la juventud Millennial**. El fomento de unas relaciones sociales auténticas y satisfactorias podría ser una vía para proteger a la juventud del desarrollo de síntomas psicológicos y otras problemáticas de salud.

1.2. EL VÍNCULO DE PAREJA SALUDABLE

En la presente sección de la introducción se revisan los conocimientos recopilados en la **literatura** acerca del amor y las relaciones, comenzando por una breve contextualización de los conceptos de **amor y pareja**, diferenciando los mitos socialmente establecidos sobre el amor y realizando un recorrido histórico sobre su estudio. Nos detendremos particularmente en cómo percibe y experimenta el amor la generación Millennial. Además, se revisarán las principales **aproximaciones teóricas** acerca del amor, incluyendo aquellas sobre las etapas de las relaciones monógamas. Asimismo, se presentará una perspectiva crítica al estudio de la temática. En segundo lugar, se presentarán los contenidos relacionados con la calidad del vínculo de pareja y la salud. Se iniciará con una definición y contextualización teórica del **apego adulto** y sus estilos de vinculación. Posteriormente, se definirán las características de las relaciones de pareja satisfactorias y su relación con la salud.

1.2.1. AMAR Y RELACIONARSE

El objetivo del presente apartado es responder a algunas de las siguientes preguntas: ¿Cómo se ha definido desde la Psicología el amor y la pareja? ¿Qué se ha teorizado hasta el momento acerca de este tema? ¿Qué particularidades presenta la generación Millennial en su forma de experimentar las relaciones afectivas?

1.2.1.1. Amor y pareja como conceptos en evolución

A lo largo de la historia, las personas desde diferentes perspectivas teóricas y artísticas han realizado variadas aportaciones para definir constructos tan complejos y fluidos como el amor y las relaciones afectivas de pareja.

1.2.1.1.1. La definición del amor

¿Qué significa cuando una persona dice que ama a otra? ¿Es posible experimentar diferentes tipos de amor, con diferentes parejas o en diferentes etapas de una relación? ¿Es posible **medir científicamente** algo tan complejo como el amor?

El amor es un proceso emocional difícil de definir, probablemente debido a su **complejidad** y a su estado de constante cambio. La definición que una persona haga del amor puede variar en función de diferentes criterios, como el momento de su vida o la etapa de la relación amorosa en la que se encuentre (Vangelisti & Perlman, 2006). Además, esta definición puede ser muy diferente entre diferentes personas, incluso tratándose de miembros de una misma cultura (Fletcher et al., 2013). A pesar de la **dificultad de categorizar** este constructo, diferentes perspectivas se han esforzado en aproximarse a él, como la literatura, la filosofía, la antropología y la psicología.

El **amor** es un constructo que depende tanto de las características individuales de cada persona, así como del contexto cultural en el que se desarrolla y sus influencias (Ferrer Pérez et al., 2008; Galloway et al., 2015). El amor podría definirse con una serie de **características**: **(1)** reciprocidad, ya que existe una correspondencia mutua entre dos personas; **(2)** deseo, al percibir el atractivo de alguien que despierta el interés y/o la sexualidad; **(3)** emotividad, al tratarse de un estado que evoca una amplia variedad de sentimientos; **(4)** admiración, al valorar a la persona amada; **(5)** autorrealización, ya que existe una afirmación de la propia existencia a través de la otra persona; **(6)** altruismo, al desear el bienestar y felicidad de la persona amada; y un último componente denominado **(7)** exclusividad-control, definido por este autor como “el deseo que despierta una tendencia a la posesión y nos lleva a disfrutar dicha posesión” (Marina, 1996).

Si consideramos el último componente de exclusividad-control, es posible que ésta se trate más bien de una definición del llamado “**amor romántico**”, una visión idealizada y mitificada del amor ampliamente expandida en nuestra sociedad (Ferrer-Pérez et al., 2010), afectada por los estereotipos de género y la socialización diferencial (Ellemers, 2018; Ferrer-Pérez & Bosch, 1997)(Ferrer-Pérez & Bosch, 1997). Desde la Psicología se está mostrando una preocupación cada vez mayor por la difusión de **estereotipos no realistas** sobre el amor y las relaciones, que llevan a las personas al sufrimiento y al malestar, e incluso a la violencia (Bosch et al., 2012).

Donde mejor podemos apreciar el **impacto de la sociedad y la cultura** sobre el amor, es en los mitos que se desarrollan sobre el mismo en un contexto social e histórico determinado (Ferrer-Pérez et al., 2010). Los **mitos sobre el amor** son creencias inciertas o sesgadas que no están fundamentadas a pesar de ser compartidas y aceptadas por el entorno social (Ferrer Pérez et al., 2008).

En la Tabla 1.2 se expone una clasificación de los principales mitos de amor romántico que predominan en nuestra sociedad. Al no ser posible satisfacer estas exigencias en una pareja (por lo menos, no durante mucho tiempo), terminan por convertirse en una **fuentes de decepciones**, conflictos e inestabilidad en la relación.

Tabla 1.2.

Clasificación de los mitos del amor romántico

MITO	DESCRIPCIÓN
Mito de la pareja	Las relaciones de pareja monógamas y heterosexuales son naturales y han ocurrido de forma similar en todas las sociedades y culturas humanas.
Mito de la exclusividad	No es posible sentir el mismo amor hacia dos personas diferentes al mismo tiempo.
Mito de la fidelidad	Si se ama a una persona y se establece una relación de pareja con ella, todos los impulsos eróticos y románticos han de ser satisfechos y dirigidos hacia esa persona exclusivamente.
Mito de los celos	Los celos en la pareja son una muestra de amor.
Mito de la equivalencia	El sentimiento pasional de enamoramiento romántico al inicio de una relación es lo mismo que el amor en sí. Por lo tanto, si se deja de sentir una gran pasión por la pareja significa que el amor se ha terminado.
Mito de la omnipotencia	El amor lo puede todo, por lo tanto, si una pareja está enamorada puede superar cualquier adversidad. El amor es suficiente.
Mito del libre albedrío	Los sentimientos amorosos no están influidos por factores como el contexto o la biología, sino que son decisiones íntimas, voluntarias y conscientes.

Mito del matrimonio	El amor pasional debe desembocar en una relación de pareja estable que se construye sobre las bases del matrimonio o la convivencia.
Mito de la perdurabilidad	La pasión de los primeros meses de una relación debe perdurar todo el tiempo que perdure la relación.

Nota. Extraído de Ferrer et al. (2010).

El amor es un constructo complejo de definir debido a su subjetividad, y está fuertemente influido por las creencias predominantes en cada contexto cultural. Los mitos del amor romántico son creencias idealizadas sobre el amor que, a pesar de estar socialmente extendidas, son generalmente incompatibles con el funcionamiento en pareja.

1.2.1.1.2. El surgimiento del interés en la investigación del amor

Una forma apropiada de continuar adentrándonos en el concepto del amor es retroceder a los inicios del interés en su estudio. Desde **disciplinas muy diversas** han surgido diferentes publicaciones relevantes en este área, incluyendo estudios interculturales y antropológicos, neurociencia, psicología clínica y familiar, psicología evolutiva, sexología, la psicología evolutiva, y la psicología social. En la Tabla 1.3 se observan algunas de las contribuciones pioneras en cada campo (Fletcher et al., 2013). Se observa que la mayoría de las contribuciones pioneras se publicaron en la **segunda mitad del siglo XX**, con dos sorprendentes excepciones en la segunda mitad del siglo XIX realizadas por Charles Darwin.

Tabla 1.3.

Publicaciones pioneras en el estudio del amor y la pareja

Área	Publicación	Año	Autoría
Psicología Evolutiva	<i>On the Origin of Species</i>	I. 1859	Charles Darwin
	<i>I. Means of Natural Selection</i>	II. 1871	
	<i>II. The Descent of Man and Selection in Relation to Sex</i>		
Antropología	<i>A cross-cultural perspective on romantic love</i>	1992	William Jankowlak & Edward Fischer
Psicología del Desarrollo	<i>Attachment and loss</i>	I. 1969	John Bowlby
	<i>Vol I. Attachment</i>	II. 1973	
	<i>Vol II. Separation</i>	III. 1980	
	<i>Vol III. Loss, sadness, and depression</i>		
Psicología Clínica y Familiar	<i>Marital Interaction: Experimental Investigations</i>	1979	John Gottman
Psicología Social	<i>Close relationships</i>	1983	Harold Kelley
Sexología	<i>I. Sexual Behavior in the Human Male</i>	I. 1948	Alfred Kinsey
	<i>II. Sexual Behavior in the Human Female</i>	II. 1953	
Neurociencia	<i>The Neural Bias of Romantic Love</i>	2000	Andreas Bartels & Semir Zeki

El **inicio de esta línea de investigación** en Psicología surgió cuando las autoras Ellen Berscheid y Elaine Hatfield, dos psicólogas sociales de Estados Unidos, recibieron una pequeña subvención de la National Science Foundation en 1975 para estudiar el amor. Ese mismo año recibieron el Golden Fleece, un premio irónico concedido a los proyectos subvencionados considerados más inútiles, como forma de burla a los gastos innecesarios de la Administración. A pesar de la falta de apoyo en el estudio de este campo, estas dos autoras **marcaron precedente** en una línea de investigación que posteriormente empezó a cobrar interés en el terreno científico (Fletcher et al., 2013).

El **estudio del amor** comenzó centrándose en el estudio de la interacción íntima entre dos personas, prestando especial atención a las emociones, cogniciones y comportamientos de ambos miembros. Hasta finales de los años 70, la mayoría de la investigación en Psicología sobre las relaciones se concentró en la **atracción interpersonal**, es decir, en la identificación de los factores que llevan a las personas a sentirse atraídas entre sí tanto al principio de una relación, como en el transcurso de las posteriores etapas de la misma. Esta investigación fue en gran medida **ateórica**, y los hallazgos se leen como largas listas de variables que influyen en la atracción, incluyendo la importancia de la similitud, la proximidad y el atractivo físico, entre otras.

En la **década de los 80**, se alcanzó una mayor complejidad en el estudio del desarrollo, el mantenimiento y la disolución de los vínculos sentimentales. Este cambio fue impulsado por varios acontecimientos clave. En primer lugar, Rubin et al. (1973) diseñaron **escalas de autoinforme** con buenas propiedades psicométricas para medir el amor (Rubin, 1973). En segundo lugar, Gottman et al. (1979) comenzaron por primera vez a observar y medir cuidadosamente los **intercambios diádicos** de parejas casadas heterosexuales, con la intención de predecir las probabilidades de divorcio (J. M. Gottman, 1979). Algo más tarde, Kelley et al. (1983) propusieron el primer **tratamiento integral** de las relaciones de pareja desde un punto de vista psicológico social e interaccional (Kelley et al., 1983). Posteriormente, Stenberg (1988) desarrolló una de las teorías más ampliamente extendidas en esta área, su **teoría triangular del amor**, la cual se expondrá en un apartado posterior.

La **explosión de la investigación** sobre el amor y las relaciones íntimas que se produjo en las dos décadas siguientes (años 90 y 2000) se centró en el estudio de diversas variables. Se analizaron los lazos conductuales, emocionales y cognitivos que unen a las parejas en relaciones románticas, se investigó acerca del papel que las cogniciones sociales y las emociones juegan en las relaciones íntimas, y floreció el interés en los procesos de apego y vinculación adulta. Además, creció considerablemente el número de **instrumentos de evaluación** validados para medir variables relacionadas con la

pareja y se desarrollaron nuevas técnicas estadísticas y metodológicas para analizar la interacción entre las díadas (Graham, 2011).

Otras investigaciones recientes en el campo de la Neuropsicología se dedican al estudio de los **subsistemas emocionales y neurológicos** implicados en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones sentimentales. La neurobióloga y antropóloga Helen Fisher (2016) resume algunas de estas investigaciones en su modelo de apareamiento, reproducción y crianza. De acuerdo con su modelo, el amor y los comportamientos de apareamiento están guiados por **tres sistemas emocionales** diferentes, con sus respectivos correlatos neurológicos: los sistemas de deseo, atracción y apego.

Según Fisher (2016), cada uno de estos sistemas emocionales se rigen por conjuntos únicos de actividad neuronal. El **sistema de deseo** motiva a los individuos a buscar diferentes oportunidades sexuales, y se asocia principalmente con los estrógenos y andrógenos del cerebro. El **sistema de atracción**, sin embargo, dirige la atención de un individuo hacia parejas específicas, lleva al deseo de unión emocional con esta persona, y se asocia con altos los niveles de dopamina y norepinefrina, junto con bajos niveles de serotonina en el cerebro. Por eso, cuando a través de un escáner se observa la activación neurológica de las personas al pensar en su pareja, se activan las regiones cerebrales asociadas a la recompensa (las mismas activadas ante el consumo de ciertas drogas), mientras que no se activan al pensar en otra persona querida. Por último, el **sistema de apego** busca el mantenimiento de la proximidad a la pareja, así como sentimientos de confort y seguridad con esta persona. Este sistema se asocia con la oxitocina (para las personas con sexo biológico femenino) y la vasopresina (para aquellas con sexo biológico masculino) (Fisher, 2016).

La investigación científica en el ámbito del amor se inició tímidamente en la década de los 70, y floreció en la década de los 90 y los 2000. Ha sido estudiado desde diferentes perspectivas, siendo algunas de las más importantes la Psicología Social y la Neuropsicología.

1.2.1.2. Aproximaciones teóricas al estudio del amor y la pareja

La ciencia tiene un papel importante en la comprensión del amor, pero no un papel exclusivo. La historia, la literatura, la filosofía, la sociología, el arte o incluso la propia experiencia son fuentes complementarias desde las cuales el amor puede ser estudiado y explorado. Todas estas perspectivas son **complementarias**, con sus respectivas metodologías que convergen para esclarecer la naturaleza del amor en toda su riqueza. La ciencia en Psicología, por su parte, puede ayudarnos a comprender tanto las bases

psicológicas como las dimensiones del amor, y por qué amamos de la manera en que lo hacemos.

Se han desarrollado diferentes teorías clásicas acerca de cómo las personas seleccionan a su pareja afectiva. Una de las primeras fue la **teoría de la complementariedad** (Winch, 1955), la cual sugiere que una persona busca a otra como compañera no porque sea similar, sino más bien porque resulta complementaria, es decir, destaca en algo diferente a lo propio y cubre las necesidades particulares. Sin embargo, esta teoría no recibió suficiente apoyo empírico.

Posteriormente surgió la **teoría de la similitud** (Byrne, 1969), según la cual tenemos tendencia a buscar personas que nos gratifican, y probablemente el aspecto más gratificante es la similitud con uno o una misma. La similitud puede referirse a criterios diferentes, como edad, religión, educación, salud física, entorno étnico, entorno socioeconómico, personalidad, valores o atractivo físico. La similitud puede ser un factor de atracción, además de por la gratificación que genera, por otras razones como la confirmación de la autoestima. Escuchar a alguien expresar opiniones o valores semejantes a los propios puede enaltecer la opinión de una persona sobre sí misma, ya que a través de la similitud puede recibir apoyo para sus decisiones en la vida.

Por su parte, la **teoría de la selección secuencial** combina los puntos de vista de la similitud y de la complementariedad (Kerckhoff & Davis, 1962). Según estos autores, los puntos de vista de similitud y complementariedad no son contradictorios, sino que ambos se aplican a diferentes etapas en el desarrollo de una relación. En un primer momento una persona busca a otra que sea similar en los aspectos mencionados, mientras que la complementariedad comienza a tener un papel relevante en el curso de la relación, después de un tiempo algo mayor.

Más tarde, en la **teoría de la formación diádica** (Lewis, 1973) se propuso una perspectiva integradora en la que enumera una serie de procesos esenciales para la formación de una relación de pareja. Estos procesos consistirían en la percepción de similitudes, la consecución de una comunicación abierta a través de la autoexposición mutua, el establecimiento de funciones adecuadas para cada una de las personas y, por último, la consecución de la denominada “cristalización diádica”, mediante la cual se establece el compromiso mutuo y la identidad como pareja.

El autor **Harold Kelley** (1983), uno de los psicólogos sociales más reconocidos en su investigación sobre el amor durante el siglo XX, afirma que el amor y el compromiso están entrelazados, pero ambos pueden existir independientemente sin el otro. Según Kelley (1983), el compromiso es el grado según el cual una persona está dispuesta a

atender las necesidades de una relación hasta el final, persistiendo hasta alcanzar la meta referida a ese compromiso. Uno de los problemas habituales en las relaciones es que ambos miembros tengan distintos conceptos sobre las metas u objetivos deseables en una pareja, o bien, que estas metas no sean expresadas asertivamente en la relación. En épocas de cambios con respecto a los valores y a las nociones de compromiso, resulta cada vez más frecuente que las parejas estén en desacuerdo acerca de la naturaleza exacta y duración de su compromiso la otra persona (Ojeda-García et al., 2010).

Por su parte, en la **teoría triangular del amor**, Robert Stenberg (1988) llegó a la conclusión de que, aunque el amor puede ser sentido “como una sola cosa”, realmente no lo es (Grajek & Stenberg, 1984). Cuando una persona experimenta amor, está vivenciando un amplio conjunto de sentimientos, deseos y pensamientos que, en su totalidad, conducen a que la persona llegue a la conclusión de que ama a alguien. Actualmente, esta teoría sigue siendo una de las más expandidas para explicar el amor desde la perspectiva psicológica. Según Stenberg (1988), el amor está formado por tres componentes: intimidad, pasión y decisión-compromiso.

En primer lugar, la **intimidad** se refiere a aquellos sentimientos dentro de una relación que promueven el acercamiento, el vínculo y la conexión. La intimidad incluye los siguientes **elementos**: **(1)** deseo de promover el bienestar de la persona amada; **(2)** sentimiento de felicidad cuando se está junto a ella; **(3)** fuerte respeto por la otra persona, **(4)** capacidad de contar con la persona amada en momentos de necesidad; **(5)** entendimiento mutuo; **(6)** deseo de compartir la propia individualidad, el tiempo y las posesiones con esa persona; **(7)** recepción y entrega de apoyo emocional mutuo; **(8)** comunicación íntima profunda y honesta; y, por último, **(9)** valoración y admiración de la otra persona.

¿Qué contribuye a que las personas desarrollen intimidad? Rubin (1973) enumera como cualidades de la intimidad algunas como la confianza, la honestidad, el respeto, el compromiso, la generosidad, la seguridad, la lealtad, la reciprocidad, la constancia, la comprensión y la aceptación. Según Kelley et al. (1983), la intimidad resulta de conexiones fuertes, frecuentes y diversas entre dos personas. Probablemente, la intimidad se inicia con la **autoexposición**: para intimar con alguien, es necesario atravesar las distancias que separan a una persona de la otra. Cuando esa autoexposición de la **vulnerabilidad** se produce en uno de los miembros de la pareja, a pesar de los posibles riesgos que conlleva, genera un fenómeno de contagio en el otro miembro de la pareja (Stenberg, 1988).

En segundo lugar, la **pasión** se refiere al estado de intenso deseo de unión con la otra persona. La pasión es la expresión de deseos y necesidades (p. ej. necesidades de autoestima, entrega, pertenencia, sumisión y satisfacción sexual). La intensidad de estas necesidades varía notablemente según las diferentes personas, situaciones y tipos de relaciones amorosas. La pasión tiende a interactuar fuertemente con la intimidad, retroalimentándose mutuamente. En algunos casos, la pasión puede acercar a dos personas en un primer momento, y seguidamente la intimidad ayuda a mantener la proximidad dentro de la relación a lo largo del tiempo. En contraste, en otras relaciones íntimas la pasión y/o la atracción física se desarrolla después de que haya existido una intimidad emocional previa.

La pasión tiende erróneamente a percibirse como un componente únicamente sexual; sin embargo, cualquier conducta que genere una activación psicofisiológica puede considerarse como experiencia pasional (como besos, caricias, abrazos, o incluso el propio lenguaje). Uno de los mecanismos de aprendizaje que, sorprendentemente, más conduce a elaborar una respuesta apasionada es el **refuerzo intermitente**, es decir, la recompensa periódica, a veces aleatoria, de una determinada respuesta a un estímulo. Este tipo de refuerzo es más poderoso en cuanto a desarrollar o mantener un cierto patrón de conducta que el refuerzo continuo, ya que es más probable que uno pierda interés o deseo por algo si siempre logra una recompensa cuando la consigue, que si a veces la logra y a veces no. Al inicio de una relación, la persona en ocasiones siente que se está aproximando a la pareja y en ocasiones no; esta alternancia en el refuerzo parece influir en que la pasión prospere.

En tercer lugar, el componente **decisión-compromiso** consiste en dos aspectos: uno a corto plazo (la decisión de amar a la otra persona) y otro a largo plazo (el compromiso por mantener ese amor en el tiempo). Estos dos componentes no necesariamente tienen lugar simultáneamente, ya que la decisión de amar no implica necesariamente un compromiso por ese amor. Comúnmente, la decisión precede al compromiso, aunque lo inverso también es posible en aquellos casos en los que existe compromiso por una relación que no fue elegida, como los matrimonios concertados. Según Stenberg (1988), el nivel de decisión-compromiso resulta esencial para atravesar los momentos de adversidad que son naturales en una relación.

La teoría triangular del amor continúa siendo una de las más ampliamente difundidas para explicar las bases teóricas del amor, compuesto por tres elementos básicos: intimidad, pasión y compromiso. Otras teorías se desarrollaron para explicar la formación de la pareja, como la de complementariedad, similitud, selección secuencial y formación diádica.

1.2.1.3. La pareja monógama y sus etapas

Es habitual en la literatura científica la consideración de la especie humana con una tendencia natural a la **unión monógama**. La presencia de la pareja para criar a la prole, proporcionar protección y proporcionar alimentos para la familia fueron factores que influyeron en la supervivencia de nuestra especie. La unión monógama también ocurre en otras especies, como por ejemplo las aves, las cuales en un 81% forman pareja monógama para criar a sus polluelos (Fletcher et al., 2013). Sin embargo, el vínculo de pareja monógama es relativamente **poco común** en los mamíferos, sólo alrededor del 3% de los mamíferos se unen en pares. Ninguno de los grandes simios se une de forma monógama, a excepción de los seres humanos.

Desde la **perspectiva evolutiva o biológica**, una de las posibles causas que explicarían este fenómeno es el estado de inmadurez con el que nacemos los seres humanos, el cual se alarga considerablemente más tiempo que en las demás especies. Los bebés permanecen totalmente dependientes a los cuidados y alimentación de su familia y grupo social durante años, mientras que los chimpancés, gorilas y orangutanes se encuentran preparados para la búsqueda autónoma de alimento cuando son destetados de sus madres (Fletcher et al., 2013).

El vínculo de pareja monógamo favorece este extenso **cuidado familiar**, el cual evolutivamente ha permitido que surja una característica más en las hembras humanas que también es única entre los simios: la capacidad de destetar a sus bebés relativamente pronto y, así, reducir los períodos de tiempo entre los embarazos favoreciendo la **proliferación de la especie**. En las culturas nómadas de cazadores-recolectores, por ejemplo, el tiempo medio entre los embarazos es de 3 a 4 años, mientras que para los chimpancés, gorilas y orangutanes es de 6 a 8 años. Esta característica única le dio a nuestra especie una ventaja reproductiva distintiva sobre nuestros parientes simios cercanos, permitiendo un crecimiento relativamente rápido de la población cuando los entornos eran estables y con abundantes recursos.

Más allá de la perspectiva evolutiva, decirse que actualmente la monogamia es un **fenómeno cultural** extendido de forma mayoritaria (Fletcher et al., 2013). Se ha generalizado el uso del término "monogamia social" para describir un conjunto de características sociales, incluida la capacidad de establecer vínculos sociales selectivos y duraderos, como la pareja sentimental. ¿Cómo se podría definir concretamente el vínculo de pareja?

La teoría sistémica ha conceptualizado a la **pareja** como un sistema dinámico que oscila alrededor de los puntos de equilibrio homeostático, impulsados por bucles de

retroalimentación positiva y negativa que se producen entre ambos miembros (Hoffman, 1981). Desde esta perspectiva se considera que, si existe un comportamiento problemático en la pareja, se encuentra incrustado en el **sistema diádico**. Es decir, el problema corresponde a un miembro de la pareja ni tampoco al otro, sino al “sistema pareja” en sí mismo. Este comportamiento problemático de pareja se mantiene y se exagera por procesos de **causalidad circular**, independientemente de la fuente original de ese comportamiento (Hoffman, 1981).

Las relaciones de pareja son una entidad que se encuentra en constante cambio y desarrollo, al igual que las personas que la conforman. Se han estudiado **dos perspectivas** diferentes para estudiar de qué manera se desarrollan y evolucionan las relaciones de pareja: por una parte, los **modelos de etapas**, los cuales conceptualizan el desarrollo de las relaciones como una secuencia, generalmente lineal, de etapas asociadas a niveles crecientes de compromiso); por otra parte, los **modelos de procesos**, que no comprenden la evolución de las relaciones como algo lineal.

Dentro de los modelos de etapas, el **modelo de escalera dual** de Knapp (1978) propone cómo las relaciones se intensifican, estabilizan y descienden con el tiempo a través de procesos comunicativos. Este modelo asume que las relaciones escalan en **cinco etapas** distintas: **(1)** iniciación: suele estar dictada por las normas sociales, generalmente las presentaciones y los temas superficiales dominan la conversación inicial; **(2)** experimentación, se busca información más profunda sobre la otra persona para evaluar si pudiera iniciarse una posible relación, mediante la “experimentación” con preguntas o comprobación de las conductas; **(3)** intensificación, cuando la autoexposición de cada miembro de la pareja aumenta y comienza a manifestarse compromiso por la relación; **(4)** integración, donde las parejas forman un sentido de identidad relacional interdependiente, un “nosotros”, y lo comparten públicamente; y **(5)** vinculación, cuando la parejas solidifica su compromiso en una vinculación formal (Knapp, 1978).

Por otra parte, Hazan y Zeifman (1999) proponen un **modelo de formación del apego** en la pareja estructurado en **cuatro etapas**: **(1)** atracción: interés y buena disposición hacia la interacción, alta atracción sexual, necesidad de contacto físico; **(2)** enamoramiento: interacciones más suaves, mayor intimidad y sintonía, estado de excitación y energía, apertura a las confidencias, refugio emocional mutuo; **(3)** amor: aumenta el apoyo emocional y el cuidado mutuos, disminuye la frecuencia de la actividad sexual debido a un fenómeno de habituación a las sustancias químicas del tipo de las anfetaminas que se segregan en el contacto físico durante fases anteriores, comienzan a segregarse opiáceos, que conducen a asociar al amante con el alivio del malestar y la

sensación de tranquilidad, creando por condicionamiento preferencias difíciles de extinguir; **(4) post-romance**: la atención se dirige a otros intereses diferentes a la pareja, pero, aunque la vinculación no es tan visible, ya se ha formado una profunda interdependencia emocional, por la que, si se produce la separación o pérdida de la pareja se experimentan importantes repercusiones psicológicas y físicas (Hazan & Zeifman, 1999).

En la perspectiva contraria, los **modelos de procesos** no están a favor de una evolución de las relaciones por etapas consecutivas, sino que proponen la evolución de las relaciones según la existencia o no de determinados procesos interpersonales. Algunos de estos procesos son, por ejemplo, la cercanía, la confianza, la interdependencia y el compromiso, tratándose de mecanismos que impulsan las relaciones en diferentes direcciones. El **modelo de puntos de inflexión** propone la progresión a través de los acontecimientos significativos de la relación, los cuales varían en función de los procesos interpersonales como la satisfacción y el compromiso percibidos por ambos miembros de la pareja (Baxter & Bullis, 1986).

Aunque las teorías desarrolladas y los estudios realizados en el siglo XX y principios del XXI son de gran interés para la consolidación de la investigación sobre el amor y la pareja como una línea relevante, es importante considerarlos desde una **perspectiva crítica**. El alcance de muchas de ellas se limita a **parejas heterosexuales occidentales**, siendo éste el tipo de muestra más ampliamente estudiado (Macapagal et al., 2015). Esto significa que la mayoría de estos resultados posiblemente están afectados no solamente por un **sesgo cultural**, generalmente contemplado en las limitaciones de las investigaciones, sino también por un fuerte **sesgo heterocentrista**, más invisible en la mayoría de los estudios.

El **heterosexismo** o **heterocentrismo** es un término que asegura la existencia de actitudes, sesgos y discriminación que está en favor de una sexualidad necesariamente entre sexos opuestos (Jung & Smith, 1993). Puede incluir la suposición de que todas las personas son *a priori* heterosexuales, o que las relaciones entre sexos opuestos son la única norma, invisibilizando otras formas diferentes de relación afectivo-sexual. Como predisposición hacia las personas heterosexuales y la heterosexualidad, el heterosexismo se califica por estar arraigado y ser característico de las más importantes instituciones sociales, culturales y económicas de nuestra sociedad. Este sesgo se refleja, entre otras consecuencias, en que tan solo una minoría de estudios se dedican a estudiar las relaciones entre personas de **orientaciones sexuales diversas** (Macapagal et al., 2019). Una de las posibles explicaciones a este fenómeno es que las parejas

heterosexuales tienen un número mayoritario, por lo que son más fácilmente accesibles. Además, existe cierta invisibilización de otras realidades diferentes a la normativa.

El **sesgo de género**, por otra parte, se define como una inclinación sesgada hacia una persona o colectivo basada en su género. Se puede mostrar como una predisposición, parcialidad, prejuicio o predilección a la hora de seleccionar, representar o tomar decisiones sobre una persona o colectivo. Se entiende como un planteamiento erróneo de la igualdad entre personas que puede generar una conducta desigual y discriminatoria (Garb, 1997).

En relación con el sesgo de género, observamos que en los estudios científicos en Psicología referidos al amor y las relaciones se ha invisibilizado la presencia de personas de **género no binario**, es decir, aquellas personas que no se autoperciben como varón ni como mujer, y que pueden identificarse con un tercer género o como ninguno (Richards et al., 2016). En general, parece existir una marcada tendencia a excluir de las investigaciones a aquellas personas que se alejan de la normatividad o de la mayoría marcada socialmente (Sherif, 1998).

Estos sesgos, junto con otros como el **sesgo de raza** o el **sesgo de clase**, deben ser tenido en cuenta a la hora de interpretar y generalizar los resultados obtenidos en Psicología. Esta recomendación ha de ser tomada en cuenta no solamente para la revisión de estudios más antiguos, sino también de aquellos recientes. Aunque los avances son cada vez más notables, en la actualidad la investigación sigue sin encontrarse libre de dichos sesgos.

Diferentes teorías se han desarrollado para explicar el amor y la formación de parejas. Sin embargo, esta investigación no está libre de sesgos relacionados con la orientación sexual, el género, la raza, la cultura o el nivel económico. Estos sesgos invisibilizan realidades minoritarias, distorsionan la interpretación de los resultados y dificultan su generalización.

1.2.1.4. El amor y la pareja en la generación Millennial

Los **modelos de etapas normativas** establecen que las personas adultas siguen una secuencia básica de cambios psicosociales relacionados con la edad. Según el modelo del **desarrollo psicosocial** de Erikson (1973), la persona pasa en cada etapa vital por una crisis específica. En la adolescencia, se produce la crisis de “identidad VS difusión de la identidad”, la cual implica llegar a conocerse a sí mismo o misma lo suficiente para posteriormente establecer una relación de pareja con alguien compatible. Al parecer, la consolidación de una identidad sólida en la etapa adolescente se asocia con sentimientos más fuertes de compañía, valor, afecto y apoyo emocional en las relaciones románticas durante la juventud (McNamara et al., 2009).

Ya desde las teorías psicológicas más clásicas, se sugiere la importancia de la relación de pareja en la juventud. Según la teoría de Erikson (1973), la crisis normativa de la adultez es la denominada “**intimidación VS aislamiento**”. En ella, las personas jóvenes se orientan a resolver los conflictos propios de las relaciones que les ayudan a desarrollar un sentido ético elevado; al mismo tiempo, desarrollan su autoconciencia, empatía, sexualidad, así como la habilidad para comunicar emociones y respetar los compromisos. Erikson (1973) teorizó que la necesidad de establecer relaciones firmes, estables, cercanas y comprometidas es una motivación importante de la conducta humana, y especialmente de las personas jóvenes. Sugirió que las personas que no consiguen establecer compromisos personales profundos con los demás corren el riesgo de aislarse y ensimismarse, y según este autor, “perder la oportunidad” de tener descendencia posteriormente.

Sin embargo, es destacable la necesidad de contextualizar las teorías en el momento histórico y cultural en el que se desarrollan, actualizándolas al momento presente. La teoría clásica de Erikson (1973) actualmente excluiría una amplia **variedad de realidades** de personas que no desean tener pareja o descendencia, como una elección consciente. Además, es necesario tener en cuenta la **influencia cultural**, ya que cada sociedad tiene distintos principios acerca de cuál es el momento adecuado para determinados eventos de la vida. También se puede observar que las edades normativas van cambiando en función del momento histórico concreto, como ya se ha comentado con anterioridad al definir a la generación Millennial.

Se observa que las formas de establecer pareja en la juventud están cambiando. Según algunos estudios, una mayoría de jóvenes dicen percibir el **matrimonio** como una meta importante en su vida y esperan casarse algún día (Popenoe & Whitehead, 1999). El estudio longitudinal de Cohen et al. (2003) muestra que, a pesar de la inestabilidad sentimental observadas durante la etapa juvenil (entre 17 y 27 años), una gran parte de las personas jóvenes se comprometen en una relación de pareja monógama y duradera (P. Cohen et al., 2003). Sin embargo, más allá de la inclinación a buscar la continuidad en las relaciones románticas de los adultos emergentes, un número cada vez mayor de personas jóvenes prefieren involucrarse únicamente en encuentros sexo-afectivos casuales con menor tendencia al compromiso (Shulman & Connolly, 2013).

Otro de los signos propios del compromiso en una relación romántica es la decisión de la **cohabitación**. En un pasado reciente, convivir con la pareja era una etapa necesaria en la progresión hasta el matrimonio o su consolidación (Jamison & Ganong, 2011). En la actualidad, la juventud Millennial cohabita con la pareja en diferentes momentos de la relación en función de los deseos y necesidades de la relación, aunque

esto no necesariamente implica una formalidad que desemboque en la unión matrimonial (Jamison & Ganong, 2011). Una alternativa frecuente al compromiso formal de la convivencia es vivir parcialmente entre el hogar de la pareja y el propio, pasando algunas noches en cada uno. La decisión de la cohabitación, junto con otras relacionadas con la carrera profesional o laboral, suelen ser tomadas conjuntamente por la pareja, implicando el reto de coordinar los **proyectos y planes de vida** individuales y comunes. Es decir, requiere poner en común con otra persona los esquemas individuales previos sobre la vida individual (valores, deseos, metas, necesidades) llegando a acuerdos prácticos sobre ellos (Shulman & Nurmi, 2010).

Tradicionalmente, la institución del matrimonio ha servido como herramienta de organización y mantenimiento del **sistema social establecido** (Vasallo, 2018). De la pareja sentimental iniciada en la juventud, se esperaba consecuentemente que contrajeran matrimonio con un compromiso de por vida, consolidándose como base de la posterior familia. En la mayor parte de las sociedades, el matrimonio es considerado la mejor manera de proteger y criar a los hijos y las hijas, ya que permite dividir el trabajo y compartir los bienes materiales (Gardiner & Kosmitzski, 2005). Idealmente, el matrimonio ofrece intimidad, compromiso, amistad, afecto, satisfacción sexual, compañía y una oportunidad de crecimiento emocional, así como nuevas fuentes de identidad y autoestima (Gardiner & Kosmitzski, 2005). Este planteamiento se apoyaba, entre otros pilares, en la premisa mantenida por una **sociedad heteropatriarcal** de figura masculina sustentadora económicamente y figura femenina encargada de los cuidados y el hogar (Vasallo, 2018).

De esta forma, convertirse en una persona adulta era un paso de un “proceso preprogramado”, desde el desarrollo personal hasta la reproducción y el cuidado de la siguiente generación (Benson & Elder, 2011). Sin embargo, en las sociedades modernas están sucediendo **diversidad de cambios**. Entre ellos, las mujeres jóvenes alcanzan un nivel educativo más alto que las generaciones previas y disfrutan de un mayor éxito económico, lo cual altera las **dinámicas tradicionales** del matrimonio (Auchmuty, 2012). Gran parte de la juventud actual, tanto hombres como mujeres y personas no binarias, valoran la independencia, el individualismo y la autoexpresión (Shulman & Connolly, 2013). Existe una tendencia en la juventud a prepararse en primer lugar para un futuro individual, y posteriormente ponerlo en común con el establecimiento de la pareja.

La forma de entender el amor y de relacionarse cambia a lo largo del tiempo, y también a través de las generaciones. Una de las características de la generación Millennial es que está en el frente de la lucha por la **igualdad social** entre las personas

de diferentes razas, sexos, géneros, orientaciones sexuales y capacidades físicas (Hooks, 2000). Como cultura, hemos ido avanzando progresivamente hacia una mayor igualdad de derechos y una mayor **conciencia ética sobre la diversidad**. Según Bell Hooks (2000), estos movimientos tienen un fuerte impacto en la forma en que la generación Millennial entiende y experimenta el amor.

A lo largo de la historia, el matrimonio, la maternidad y la paternidad han sido hitos vinculados al camino hacia la edad adulta. Sin embargo, para la juventud Millennial estas instituciones sociales están valoradas de forma diferente, y no necesariamente vinculadas. Las **formas actuales de intimidad** parecen ser más diversas entre la generación Millennial, siendo las más habituales las relaciones de pareja monógamas, el sexo casual y la “amistad con encuentros sexuales”, y menos frecuentemente, las relaciones no monógamas (Mcguire, 2015). Según una encuesta realizada a 1200 jóvenes Millennials en Estados Unidos, el 67% afirma que la felicidad no está relacionada con el hecho de contraer matrimonio. No obstante, aunque no sienten tanto deseo de casarse, parece que la juventud Millennial continúa percibiendo **el amor como una parte integral** de lo que buscan en las relaciones adultas. El 88% afirma que “el amor es muy importante” y el 76% indica que “desearía comprometerse para toda la vida” (Wang & Taylor, 2012).

Dada la influencia cultural de este tipo de creencias y deseos, nos preguntamos acerca de la opinión de la **juventud Millennial española**. Según una encuesta realizada por Mónaco et al. (2021a) en 560 jóvenes, el 15.5% considera que tener pareja es “muy importante para mí”, el 36.6% lo ve como “bastante importante”, el 33.8% como “un poco importante” y el 14% como “nada importante”. Tener hijos o hijas en algún momento de la vida parece ser un objetivo más importante que contraer matrimonio. Según la juventud Millennial española, los aspectos más valorados en la pareja son la **intimidad** y la **independencia** personal (el 72.8% y el 74.3% lo consideran muy importante en una relación). La pasión y el compromiso son aspectos muy importantes para más de la mitad de las personas encuestadas, al igual que la fidelidad.

La generación Millennial ha sido descrita en algunos casos como “una generación cínica respecto al amor” (Hooks, 2001, p. 18). Enuncia que “la juventud de hoy en día persigue el **amor de fantasía** en lugar de construir relaciones sólidas y sostenibles” y destaca a los medios de comunicación como uno de los principales causantes sobre la falta de comprensión que tiene esta generación respecto a la práctica del amor en la vida cotidiana (Hooks, 2001; p. 23). Zygmunt Bauman (2013), en su **teoría del amor líquido**, sugiere que las relaciones en la posmodernidad “fluyen y cambian constantemente”, están caracterizadas por la “falta de solidez, calidez y una tendencia a

ser cada vez más fugaces, superficiales, etéreas y con menor compromiso”. Describe el amor actual como un producto del individualismo exacerbado, el cual se ha extrapolado desde el sistema económico capitalista a la forma de entender las relaciones personales, percibiéndolas como una amenaza para los valores de autonomía personal. Se le suma una mercantilización de varios ámbitos de la vida, y el auge consumista, un terreno en el que germina una idea de las relaciones “de usar y tirar” una vez satisfechas las necesidades personales (Bauman, 2013).

Según este autor, las relaciones por internet y mediante las **redes sociales** son una de las expresiones del amor líquido, un modelo capitalista que se exporta a las relaciones en general. Dice que algunas de estas conexiones tienen un nivel muy bajo de implicación y profundidad, y son fácilmente eliminables ante cualquier signo de debilidad o aburrimiento. Esta forma de relacionarse se basa en la búsqueda de la **satisfacción hedonista** inmediata y la evitación del malestar, pero, paradójicamente, está frecuentemente asociada a sentimientos desagradables de incertidumbre y falta de pertenencia (Bauman, 2013). Sin embargo, estas afirmaciones requieren un mayor grado de comprobación empírica, ya que no han sido debidamente contrastadas.

Sin embargo, algunos estudios actuales no van en la línea de estas ideas. Según el estudio cualitativo de McGuire (2015), la mayoría de Millennials definen el amor como “una conexión energética, un vínculo tanto emocional como físico, asociado al ideal de felicidad” (McGuire, 2015, p. 26). Sienten el amor como algo estimulante, un estado eufórico de plenitud y pasión sin límites, de empoderamiento, liberación y a la vez de conexión con la otra persona. Además, continúan valorando el amor y la relación de pareja como **uno de los aspectos más importantes** de su vida. Al parecer, la generación Millennial “es consciente de la diferencia entre los valores de sus padres y madres y los suyos propios; son una generación con ideas y prácticas cambiantes, y parecen aceptar mejor las diferencias en las personas y el entorno, especialmente respecto a la diversidad de género y sexoafectiva” (McGuire, 2015, p. 45).

Por último, es de interés revisar las **aplicaciones de citas**, una de las nuevas formas de encontrar pareja y compañía sexual aparentemente habitual entre las personas jóvenes. Según los 560 jóvenes encuestados en el estudio de Mónaco et al. (2021a), el uso de estas aplicaciones parece generar en la juventud más sensaciones negativas que positivas.

La generación Millennial ha ampliado y diversificado su concepción sobre el amor, aunque siguen concibiendo la pareja como algo importante en sus vidas, valorando especialmente la intimidad y la independencia en sus relaciones.

1.2.2. LA CALIDAD DEL VÍNCULO DE PAREJA Y LA SALUD

El objetivo del presente apartado es responder a algunas de las siguientes preguntas: ¿Qué es el apego y cuáles son los estilos de vinculación? ¿Qué características presentan las relaciones de pareja satisfactorias y por qué son importantes?

1.2.2.1. El apego adulto y sus estilos de vinculación

Para comprender el apego adulto y sus estilos, es necesario comenzar exponiendo cómo se origina el apego y los modelos mentales de relación en la primera infancia.

1.2.2.1.1. Apego infantil y modelo mental de relación

La **vinculación afectiva** con otras personas es una característica esencial para la supervivencia, así como para el mantenimiento de la salud y el bienestar. Los vínculos afectivos humanos cuentan con una serie de **características** (Ainsworth, 1989): **(1)** son relaciones emocionalmente significativas, de naturaleza esencialmente afectiva, donde se pone de manifiesto la necesidad de intimidad con la otra persona; **(2)** son perdurables a lo largo del tiempo; **(3)** surgen de la interacción continuada y prolongada; **(4)** son singulares, al dirigirse hacia un núcleo reducido de personas a las que se concede un trato particular; **(5)** generan el deseo de búsqueda y mantenimiento de proximidad y contacto; **(6)** pueden producir ansiedad cuando ocurre una separación, ruptura o pérdida no deseada; **(7)** su calidad no debe ser confundida con cantidad o intensidad de interacción.

El **vínculo de apego** es un vínculo particularmente intenso dentro del conjunto general de los vínculos afectivos, al cual se añade una característica más: la búsqueda de protección, cuidado, seguridad y bienestar dentro de la relación (Ainsworth, 1989).

John Bowlby es uno de los autores de referencia en el estudio del apego. Sus estudios comienzan en la década de 1930, con su creciente interés en el vínculo entre la pérdida o privación materna y el posterior desarrollo de la personalidad, estudiando a niños y niñas en estado de hospitalización o institucionalización. Según la **teoría del apego de Bowlby** (1973), el vínculo de apego se consolida en los primeros años de vida hacia las principales figuras de cuidado en la infancia. El **sistema de apego** surge como una necesidad evolutiva, ya que la unión afectiva con la figura de cuidado incrementa las probabilidades de supervivencia de las crías humanas recién nacidas, las cuales son seres inmaduros e incapaces para la locomoción, la alimentación y la autodefensa. Aunque el sistema de apego es crítico durante los primeros años, permanece activo durante toda la vida. En la adultez, este vínculo de apego se desplaza hacia otras relaciones interpersonales estrechas, como la pareja sentimental.

Bowlby (1982) enfatiza la influencia de la madre como **figura de cuidado**, afirmando que los padres pasan a un segundo plano frente a la madre, siendo su rol función principal proporcionar apoyo emocional a sus parejas en la maternidad. Esta afirmación ha de ser contextualizada dentro de la formación psicoanalítica de este autor, a pesar de que rechazaba algunas de las explicaciones freudianas sobre el vínculo entre la madre y el bebé. Aunque la mayoría de los estudios sobre el apego se han centrado en las madres, los bebés desarrollan vínculos de apego hacia diferentes figuras, incluyendo los padres, abuelas y abuelos, hermanas y hermanos, así como otros cuidadores y cuidadoras (Gonzalez et al., 2018).

Sin embargo, las aportaciones teóricas de Bowlby no pueden ser entendidas sin las realizadas por **Mary Ainsworth** (1989). Esta autora diseñó “**la situación extraña**”, un experimento de laboratorio con niños y niñas de un año en el que evaluaba los comportamientos de apego y de exploración con respecto a sus madres, ante una serie de situaciones emocionalmente estresantes (Rosmalen, 2015). Algunas de estas condiciones fueron: permanecer en una sala extraña en presencia de la madre, la aparición de una persona extraña en la sala, la ausencia de la madre fuera de la sala, y el regreso de la madre.

Ainsworth identificó tres **patrones de apego infantil**: **(1) seguro**, los niños y las niñas exploran más el entorno, acogieron con agrado el regreso de su madre tras la separación, buscan la proximidad si sienten angustia, se dejan consolar con facilidad, **(2) ansioso-resistente**, comportamiento ambivalente hacia sus madres, incapacidad para recibir consuelo, llanto descontrolado, comportamientos agresivos en el momento del reencuentro, y **(3) evitativo**, los niños y las niñas evitan la proximidad o la interacción con la madre en el reencuentro.

De esta forma, la premisa básica de la teoría del apego es que la calidad de las relaciones de apego tempranas se basa en el grado en que el niño o la niña ha llegado a sentir confianza en la figura de apego como una **fuentes de seguridad**. Esa sensación de seguridad con el vínculo primario es la que facilita la exploración calmada del mundo exterior por parte del niño o la niña. Dicha sensación de seguridad es subjetiva, ya que puede ser tanto ambiental (protección real proporcionada por la figura de apego) como emocional (seguridad sentida por la persona en función de su forma de ser y de su historia personal). Con el tiempo, las experiencias vividas con la figura de cuidado se van interiorizando, de manera que forman un **prototipo** para las relaciones posteriores.

Esta representación mental o esquema interiorizado se denomina **modelo mental interno** (*internal working model*), y funciona tanto consciente como

inconscientemente (Main et al., 1985). Bowlby (1973) identificó **dos aspectos clave** que lo conforman: **(1) la imagen sobre las demás personas** (si la figura de apego es percibida como disponible y respondiente ante las llamadas de apoyo y protección); y **(2) la imagen sobre sí mismo o misma** (si se siente merecedor o merecedora de esa atención y cuidado por parte de la figura de apego).

El modelo mental interno está formado por una amplia variedad de contenidos, como recuerdos, expectativas, creencias, actitudes, reglas y necesidades. Esta **construcción interna** afecta directamente a la forma en la que una persona **interpreta** una situación determinada (especialmente aquellas emocionalmente estresantes), y, por tanto, cómo **reacciona** ante ella. Estos modelos mentales internos pueden ser “positivos” o “negativos”, afectando de forma diferente el funcionamiento de la persona en el área emocional (cómo siente), cognitiva (cómo piensa) y conductual (cómo actúa) (Bowlby, 1973).

A **nivel emocional**, el modelo mental influye en los sentimientos que experimenta la persona. Si el modelo mental es positivo, los sentimientos serán de seguridad, confianza, alegría y bienestar; si el modelo mental es negativo, los sentimientos serán de inseguridad, desconfianza, ansiedad, incertidumbre, vergüenza, cólera, disgusto y malestar. Un modelo mental positivo predispone hacia una expresión emocional más adaptativa, caracterizada por su moderación, capacidad de autorregulación, aproximación reflexiva y no defensiva a las emociones y apertura emocional.

A **nivel cognitivo**, el modelo mental opera de forma inconsciente influyendo sobre el procesamiento de la información, actuando como “filtros interpretativos”. La situación externa experimentada por la persona desencadena interpretaciones, expectativas y conjeturas, elaboradas en base a la experiencia pasada que ha tenido en situaciones parecidas. La influencia del modelo mental sobre el procesamiento inconsciente de la información contribuye a que el individuo preste atención a ciertos aspectos del estímulo con preferencia a otros (por ejemplo, a los aspectos amenazantes si el modelo mental es negativo), creando sesgos entre la codificación y la recuperación del recuerdo, y afectando a los procesos de auto-explicación.

A **nivel comportamental**, el modelo mental influye tanto en la intensidad como en el tipo de conductas, planes y estrategias relacionadas con el sistema de apego. Si el modelo mental es positivo, las conductas de apego serán adaptativas y se activarán y desactivarán en situaciones apropiadas y con la intensidad adecuada. Sin embargo, si el modelo mental es negativo, las conductas de apego se activarán tanto en situaciones inapropiadas como a niveles desproporcionados (bien con un nivel de intensidad

demasiado alto, o bien quedarán prácticamente desactivadas en aquellas situaciones que requieren activación).

Cada persona tiene un sistema de apego con características únicas, caracterizado por una forma relativamente estable de relacionarse, actuar, sentir y procesar. Aunque son tendencias globales, este sistema es relativamente flexible, por lo que puede adaptarse y cambiar.

1.2.2.1.2. Estilos de apego en la adultez

Un principio básico de la teoría del apego es que las relaciones de apego siguen siendo importantes a lo largo de toda la vida. Diferentes autores y autoras han clasificado los **estilos el apego en la adultez** basándose en el comportamiento de las personas en sus las relaciones amorosas. **Cindy Hazan & Philip Shaver** (1987) conceptualizaron el amor como un proceso de apego, y desarrollaron un procedimiento de autoinforme para clasificar a los adultos en **tres categorías** que se corresponden con los tres estilos de apego de la infancia: seguro, ansioso (también denominado ambivalente o resistente) y evitativo. En las Tablas 1.4, 1.5 y 1.6 se puede observar una descripción de estos tres estilos en sus experiencias infantiles, características adultas, estrategias de relación que utiliza y su forma de relacionarse en pareja.

Tabla 1.4.

Características del estilo de apego seguro

APEGO SEGURO
Experiencia infantil
<ul style="list-style-type: none"> • Recibió un trato adecuado de sus figuras de apego primarias. • Sus necesidades psicológicas y emocionales básicas fueron satisfechas.
Características adultas
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto fuerte. • Sensación de competencia y autodeterminación. • Actitud optimista. • Se sienten capaces de hacer frente a lo que el futuro pueda depararles. • Desarrollan una autoestima estable, están satisfechas consigo mismas. • Desean explorar nuevas oportunidades. • Formulan planes de futuro de forma autónoma y activa.
Estrategias que utiliza
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan sus habilidades sociales y emocionales. • Oscilan de la auto-regulación a la hetero-regulación.
Relaciones de pareja
<ul style="list-style-type: none"> • Sienten que pueden confiar en su pareja. • Se sienten cómodas en un contexto de interdependencia emocional. • Buscan la intimidad. • Creen que sus parejas están disponibles, les ayudarán y las cuidarán. • Confían en la capacidad de su pareja para dar respuesta a sus necesidades. • Tienen buena disposición de ayuda y apoyo. • Son autónomas en la relación.

Nota. Adaptado de Hazan & Shaver (1987).

Tabla 1.5.

Características del estilo de apego ansioso/ambivalente

APEGO ANSIOSO/AMBIVALENTE
Experiencia infantil
<ul style="list-style-type: none"> • La capacidad de respuesta de sus figuras de apego primarias fue escasa e inconsistente. • Sus figuras de cuidado mostraron un refuerzo impredecible.
Características adultas
<ul style="list-style-type: none"> • Sienten que las demás personas no les comprenden, les critican, les culpabilizan o les menosprecian. • Tienen una idea negativa sobre sí mismos/as (autoconcepto desorganizado). • No sabe cuándo, dónde y por qué ocurrirá el siguiente rechazo, crítica o interacción positiva. • Ansiedad ante la anticipación de falta de respuesta de las demás personas. • Sentido de la vulnerabilidad personal incrementado. • Expresión de necesidades aumentada, tendencia a la cólera. • Tienen miedo a ser rechazadas o decepcionadas. • Activación simultánea de metas y actitudes antagónicas
Estrategias que utiliza
<ul style="list-style-type: none"> • Hiperactivación: si valora la búsqueda de proximidad como una opción viable, intentará enérgicamente la consecución de la proximidad, el apoyo y el amor (ejemplos: tendencia a detectar amenazas y a exagerar las consecuencias de las mismas, intensificación de las respuestas emocionales negativas hacia los sucesos amenazadores, tendencia recurrente a obsesionarse mentalmente con las preocupaciones, atención hipervigilante hacia los vínculos afectivos, facilidad para acceder a los recuerdos dolorosos, autoampliación del malestar). • Utilización de estrategias inadecuadas de resolución de conflictos interpersonales, con un deficiente manejo de las destrezas para afrontarlos y pocas tácticas positivas, lo que en frecuentemente alimenta la escalada de agresividad.
Relaciones de pareja
<ul style="list-style-type: none"> • Valoran muy intensamente el amor y el apoyo de la pareja. • Tienen dificultades para sentir que sus necesidades afectivas están cubiertas. • Perciben a su pareja como “con bajo deseo de comprometerse” o “poco atenta”. • Interpretan mediante sesgos negativos la conducta de la pareja. • Frecuentemente sienten que dan más de lo que reciben. • Pueden ser controladoras y demandantes. • Percepción amplificadora del conflicto dentro de la relación. • Asumen parte de la culpa de los conflictos, lo que los lleva a tener una imagen dicotómica (negativa y positiva al mismo tiempo) de su pareja, y se traduce en ambivalencia actitudinal (se idealiza o se infravalora). • Desconfía de la capacidad de su pareja de dar respuesta, espera de ella conductas impredecibles, incomprensión, y un nivel de atención y disponibilidad inferior al deseado. • Se mantiene muy cerca de la pareja, es complaciente y al mismo tiempo mantiene una actitud vigilante.

Nota. Adaptado de Hazan & Shaver (1987).

Tabla 1.6.

Características del estilo de apego evitativo

APEGO EVITATIVO
<p>Experiencia infantil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausencia (física y/o emocional) de las figuras de apego en la infancia. • Posible figura de apego con actitud crítica y poco empática respecto al deseo natural del niño/a de obtener amor, apoyo y atención. • Posibles figuras de cuidado intrusivas o sobreprotectoras. • Personas que tuvieron que cuidarse de forma autónoma desde la niñez. • Autoprotección frente a las emociones de tristeza, que, en muchos casos, sintieron en la infancia al ser ignoradas o rechazadas. • Pueden haber sido apreciadas o valoradas por “tener éxito” o “cumplir” con las metas impuestas por sus figuras maternas y paternas, sintiendo un aprecio condicional.
<p>Características adultas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afirman la propia independencia de los vínculos afectivos. • Son autosuficientes, se regulan en soledad. • Tienen aparentemente un autoconcepto positivo. • Evitan o incluso niegan la necesidad de apoyo, empatía, cariño e intimidad en las relaciones • Esperan poca disponibilidad y rechazo por parte de las demás personas. • Tienen sus conductas de apego a un nivel bajo de activación debido a la organización de sus defensas, que se convierten en características. • Pueden compensar su sensación de fracaso socioafectivo orientándose hacia los objetos (logros académicos, deportivos, profesionales, riqueza, etc.) • Pueden mostrar idealización de sí mismo/a y de las figuras materna/paterna. • Elevada necesidad de logro, perfeccionismo, adicción al trabajo o materialismo. • El resentimiento debido a la necesidad de desactivar las propias necesidades de bienestar y cuidado puede manifestarse en forma de hostilidad pasiva y no reconocida. • La represión de las emociones a menudo de lugar a procesos psicósomáticos.
<p>Estrategias que utiliza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si se valora la búsqueda de proximidad como una opción inviable, se adoptarán estrategias secundarias de desactivación, consistentes en el abandono de la búsqueda de proximidad, la inhibición de la demanda de apoyo y la activación de los intentos de manejar el malestar en solitario. El objetivo principal de esta estrategia es evitar la frustración y el malestar adicional causado por la falta de disponibilidad de la figura de apego. • Falta de atención activa a los sucesos amenazadores y a las vulnerabilidades personales. • Inhibición y supresión de pensamientos evocadores de malestar o vulnerabilidad. • Negación de imperfecciones personales, proyección de rasgos negativos en lo externo. • Incapacidad para reconocer emociones negativas y la negación de miedos básicos.
<p>Relaciones de pareja</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestran baja interdependencia en la pareja. • Tienden a la evitación de la intimidad. • Escasa competencia como cuidador/a y como fuente de apoyo emocional. • Tendencia a la desconfianza de la pareja. • Prefieren el distanciamiento emocional. • Aparentemente poseen mayor control de la cólera que el estilo ambivalente, pero su manejo también es disfuncional: reprimen estas emociones externamente, pero sus reacciones fisiológicas son elevadas.

Nota. Adaptado de Hazan & Shaver (1987).

Posteriormente, **Bartholomew & Horowitz** (1991) modificaron esta clasificación, proponiendo **cuatro estilos de apego** (un estilo seguro y tres inseguros). El estilo “evitativo” se separó en dos estilos diferentes: evitativo-alejado y evitativo-temeroso. Esta partición se debe a que una única categoría de evitación puede ocultar patrones de evitación conceptualmente separables en la edad adulta: mientras que algunas personas adultas evitativas niegan experimentar angustia y restan importancia a su necesidad de vinculación, hay otras que no niegan tener internamente estos sentimientos, aunque no lo demuestren en su comportamiento visible (Bartholomew & Horowitz, 1991).

Esta clasificación puede realizarse atendiendo a los niveles en **dos dimensiones: ansiedad de vinculación** (preocupaciones por la falta de disponibilidad de los vínculos afectivos, miedo a ser abandonado, rechazado o a no ser suficiente para los demás) y **evitación de la intimidad** (desconfianza en los demás, necesidad de independencia y distancia emocional, evitación de la intimidad) (Brennan et al., 1998). A continuación, se presenta un resumen de los cuatro estilos de apego definidos por Bartholomew & Horowitz (1991):

(1) Apego seguro (*secure attachment*): modelo interno positivo (la persona se percibe como digna de amor y apoyo) y modelo externo positivo (las demás personas son dignas de confianza y estarán disponibles). Baja ansiedad (la autoestima positiva se establece internamente y no requiere validación externa) y baja evitación (buscan activamente el contacto íntimo como resultado de sus expectativas positivas sobre las demás personas).

(2) Apego preocupado (*preoccupied attachment*): modelo interno negativo (la persona se percibe indigna de amor y apoyo) y modelo externo positivo (las demás personas son evaluadas positivamente). Alta ansiedad (la autoestima positiva solo puede mantenerse gracias a la aceptación continua de las demás personas) y Baja evitación (buscan el contacto íntimo como resultado de sus expectativas positivas sobre las demás personas). Esta combinación de características llevaría a la persona a esforzarse por la valoración de los demás, como una forma de sustituir la propia falta de aceptación. Esta categoría corresponde al estilo ansioso-ambivalente de Hazan & Shaver (1987).

(3) Apego huidizo-alejado o evitativo-alejado (*dismissive-avoidant attachment*): modelo interno positivo (sentimiento de valoración propia) y modelo externo negativo (evaluación negativa hacia las demás personas). Baja ansiedad (la autoestima positiva se establece internamente y no requiere validación externa) y Alta evitación (evitan el contacto íntimo como resultado de sus expectativas de rechazo y consecuencias aversivas). Este estilo generalmente se protege contra la decepción

evitando las relaciones estrechas y manteniendo una sensación de indefensión e invulnerabilidad.

(4) Apego huidizo-temeroso o evitativo-temeroso (*fearful-avoidant attachment*): modelo interno negativo (la persona se percibe indigna de amor y apoyo) y modelo externo negativo (rechazo y falta de confianza hacia las demás personas). Alta ansiedad (la autoestima positiva solo puede mantenerse gracias a la aceptación continua de las demás personas) y Alta evitación (evitan el contacto íntimo como resultado de sus expectativas de rechazo y consecuencias aversivas). Al evitar una relación estrecha con los demás, este estilo permite a las personas protegerse contra el rechazo anticipado. Este estilo puede corresponder en parte al estilo evitativo descrito por Hazan & Shaver (1987).

Las personas con mayor **ansiedad de vinculación** suelen hacer un mayor número de **atribuciones pesimistas** y negativas de la relación, percibir hostilidad en situaciones ambiguas, y presentar mayores niveles de conflicto y afecto negativo (Kimmes et al., 2015; Molero et al., 2017). Las personas con estilo de apego ansioso, al igual que aquellas con estilo seguro, son más proclives que las huidizas a expresar abiertamente los sentimientos y hacer confidencias a sus parejas (Mikulincer & Nachson, 1991). Sin embargo, tienen **dificultades para la autorregulación emocional**, por lo que puede presentar una mayor predisposición a la rabia y a las respuestas pasivo-agresivas. Sus constantes **estrategias de hiperactivación** pueden llevar a sus parejas a respuestas negativas e inesperadas que confirmen la insatisfacción con la relación de la persona ansiosa (Mikulincer & Shaver, 2007). Además, **sobreestiman las amenazas** de la relación e infravaloran el compromiso de su pareja, lo que puede llevarlos a sentir un miedo constante a sufrir abandono (Candel & Turliuc, 2019).

La **evitación de la intimidad**, por su parte, se asocia con una **falta de confianza** en la pareja y una menor tendencia a prestarle apoyo (Brennan, Clark, & Shaver, 1998; Li & Chan, 2012; Ali Reza et al., 2007; Banse, 2004; Collins et al., 200; Darshana, 2008; Maclean, 2002; Ortiz Barón, Gómez-Zapiain y Apodaca, 2002; Fitzpatrick y Lafontaine, 2017). Por eso, puede ocurrir que las parejas de las personas con estilo huidizo comiencen a **distanciarse** de la relación (Candel & Turliuc, 2019). Melero (2008) sugiere que la reducción en la satisfacción con la pareja no se observa en el estilo huidizo-alejado, lo que según esta autora podría deberse a una tendencia a idealizar la relación.

Aunque hay diferentes clasificaciones, generalmente los estilos de apego en la adultez se clasifican en cuatro estilos: seguro, preocupado, evitativo-alejado y evitativo-temeroso. Esta categorización se deriva de la combinación de dos dimensiones: ansiedad de vinculación y evitación de la intimidad.

1.2.2.2. Las relaciones de pareja satisfactorias

La **satisfacción en la relación** se define como “la evaluación subjetiva general de la calidad de su relación” (Li y Fung, 2011, p. 246). ¿Qué factores influyen en la calidad de las relaciones? ¿Qué condiciones personales y circunstanciales llevan a las personas a sentirse satisfechas con su relación de pareja?

Uno de los factores que se ha encontrado fuertemente relacionado como un predictor consistente de la satisfacción de la relación es el **estilo de apego** de cada miembro de la relación (Diamond et al., 2018). De acuerdo con la teoría del apego, una relación es satisfactoria en la medida en la que cubre las necesidades de disponibilidad, capacidad de respuesta, confianza, intimidad y comunicación abierta (Hazan & Shaver, 1994).

Las relaciones de apego seguro **no están libres de conflictos**, pero sí incluyen el tipo de confianza que favorece solucionar las diferencias constructivamente y utilizar estrategias de solución adecuadas, como por ejemplo: un estilo comunicativo directo, abierto y competente; la tendencia a hacer atribuciones más benignas a la conducta negativa de la pareja; la tendencia a olvidar con más facilidad las transgresiones, los **niveles más bajos de malestar**; y las percepciones de apoyo social de la familia y las amistades (Candel & Turliuc, 2019).

Tomando en consideración la interacción de ambos miembros de la pareja, Senchak & Leonard (1992) indican que las parejas de personas **segura-segura** informan de mejor satisfacción que las parejas **mixtas** (segura-insegura) y que las parejas **insegura-insegura**. En cambio, Cohn et al. (1992) no encuentran diferencias entre las parejas formadas por dos personas seguras y las parejas mixtas, por lo que podría especularse con la posibilidad de que el apego seguro actuara como amortiguador de los efectos negativos introducidos por el miembro inseguro de la relación. El estudio de MacLean (2004) en parejas casadas heterosexuales, registró un mayor índice de insatisfacción para las mujeres en las díadas evitativo-evitativo, y para los hombres en las díadas preocupado-evitativo.

Existen **combinaciones** de estilos de apego que pueden resultar conflictivos dentro de la relación de pareja e incluso podrían llegar a desencadenar en comportamientos de violencia, como la combinación entre una persona de estilo preocupado y una de estilo huidizo (Doumas et al., 2008). Cuando se presentan situaciones altamente estresantes, el estilo preocupado busca la regulación a través de otras personas, mientras que el estilo huidizo tiende a retirarse o liberarse de los demás. En este caso, la **oposición de estrategias** usadas por ambos miembros de la pareja les

puede impedir satisfacer sus necesidades de apego. Además, el conflicto se incrementa porque cada persona percibe la conducta de la otra desde su propia óptica: la de estilo preocupado percibirá el **distanciamiento** del miembro huidizo como rechazo, y la de estilo huidizo percibirá la **persecución** del miembro preocupado como demanda y acorralamiento.

Las parejas en las que **ambos miembros son seguros** suelen presentar niveles más elevados de intimidad, apoyo emocional, emociones positivas y ajuste de pareja; así como menor frecuencia de rechazo, retirada o agresión verbal en respuesta a un conflicto. En la resolución de conflictos, las personas seguras utilizan más **estrategias integradoras** o cooperativas (buscando una solución que satisface e integra las necesidades de ambas partes) que las inseguras, y más **estrategias de compromiso** (transacción entre ambas partes, negociación) que las personas ambivalentes (Candel & Turliuc, 2019).

Además, los estilos seguros tienen más habilidad para elicitarse la apertura emocional de su compañero de relación, se muestran más dispuestos a comentar los asuntos planteados por sus parejas (**reciprocidad**) y adaptan su grado de apertura en función del contexto (**flexibilidad**). En conjunto, las personas seguras tienden a utilizar estrategias en las que se advierte el interés de apoyar sus propios intereses, pero también el interés y esfuerzo en por mejorar la relación (Candel & Turliuc, 2019).

La literatura sugiere que los **altos niveles de inseguridad** en el apego se asocian con menores niveles de satisfacción en la relación (Candel & Turliuc, 2019; Fitzpatrick & Lafontaine, 2017; Hadden et al., 2014; Li & Chan, 2012; Vollmann et al., 2019). Según el meta-análisis realizado por Candel & Turkliuc (2019), el apego inseguro se relaciona tanto con la **insatisfacción** de la propia persona insegura (*actor-effect* o efecto intrapersonal, es decir, sobre la propia persona) como con la insatisfacción de su pareja (*partner-effect* o efecto interpersonal cruzado, es decir, sobre la pareja). Los efectos del apego se relacionan más fuertemente con la satisfacción personal que con la satisfacción del compañero/a.

Otro de los factores personales asociados a la satisfacción con la pareja son las **competencias emocionales** (Eslami et al., 2014; Malouff et al., 2014; L. Smith et al., 2008; Zarch et al., 2014). Según el meta-análisis de Malouff et al. (2013), existe una relación media y significativa entre los rasgos de inteligencia emocional y la satisfacción con la pareja. Al igual que ocurre con la inseguridad en el apego, para la inteligencia emocional los efectos intrapersonales también fueron mayores que los efectos de

interdependencia, no existiendo diferencias entre hombres y mujeres en la fuerza de esta asociación.

La relación entre inteligencia emocional y satisfacción con la relación podría deberse a diferentes **explicaciones**: **(1)** una mayor capacidad para autogestionar las emociones puede conducir a una mayor satisfacción con la relación; **(2)** una mejor comprensión de las emociones de la pareja junto con mayor comprensión de las propias emociones puede llevar a involucrarse en relaciones con parejas más compatibles; **(3)** una mayor inteligencia emocional puede hacer más probable que se produzcan otro tipo de comportamientos saludables en la relación que aumenten la satisfacción de ambos, como una buena comunicación; y **(4)** un comportamiento emocionalmente más competente de uno de los miembros de la pareja puede hacer más probable que el otro miembro se comporte de la misma manera, generando interacciones más satisfactorias (Malouff et al., 2014; Vater & Schröder-Abé, 2015).

La satisfacción con la relación se define como la evaluación subjetiva general de la calidad de su relación, y está fuertemente relacionada con la seguridad en el apego, así como con las competencias emocionales. Esta relación es diádica, es decir, las variables de ambos miembros de la pareja interactúan entre sí.

1.2.2.3. La pareja satisfactoria como factor protector de la salud

Las primeras investigaciones sobre la asociación entre la enfermedad y los factores sociales corresponden a Durkheim (1987), quien observó que las personas con menos (o más débiles) lazos familiares y comunitarios tenían más probabilidades de sufrir un sentimiento de desapego psicológico que les condujera a cometer intentos de suicidio. Desde entonces, la investigación sobre esta temática se expandió notablemente. De hecho, algo más tarde, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993) definió la **salud** como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no únicamente la ausencia de enfermedad. Esta definición subraya la **naturaleza biopsicosocial** de la salud, por lo que es necesario abordarla desde una perspectiva integral.

La evidencia meta-analítica ha confirmado la **falta de apoyo social** como un factor protector de la mortalidad, encontrándose al nivel de otros factores bien establecidos como el tabaquismo o el consumo de alcohol, y por encima de algunos como la inactividad física o la obesidad (Holt-Lunstad et al., 2010). Además, dichos estudios meta-analíticos sugieren que las **relaciones personales satisfactorias** son uno de los predictores más fuertes de la salud (Holt-Lunstad et al., 2017; Smith & Weihs, 2019; Uchino & Eisenberger, 2019).

Esta relación podría deberse a que el apoyo social funciona como un factor **amortiguador del estrés**, tanto durante las interacciones sociales positivas como la compañía en ambientes crónicamente estresantes (Meyer et al., 2019). Sin embargo, las interacciones sociales negativas pueden ser un **factor estresante crónico** en sí mismo, y convertirse en un importante factor de **riesgo para la salud** (Johnson et al., 2015; Meyer et al., 2019; Sandberg et al., 2013).

Los factores estresantes, cuando se mantienen durante largos períodos de tiempo, cronifican la elevada producción de la **hormona de cortisol**, lo cual termina por dañar las células del cuerpo y afectar negativamente a la salud (Miller et al., 2007). Estos factores estresantes también producen mayor **carga alostática**, un estado de tensión debido a los repetidos cambios en las respuestas fisiológicas y la activación intensificada de estos sistemas. La alta carga alostática se caracteriza por los cambios bruscos en la presión sanguínea, niveles más altos de colesterol y niveles más altos de cortisol (Seeman et al., 2013). Las personas con mayor carga alostática suelen tener una inmunidad más débil, más enfermedades cardíacas y pérdida de memoria, y están en mayor riesgo de muerte prematura (Seeman et al., 2013).

Según la reciente revisión llevada a cabo por Leschak & Eisenberger (2019), otras **respuestas fisiológicas** relacionadas con la salud pueden verse alteradas por experiencias sociales adversas, como el aislamiento social o la percepción de amenaza social. Estas **experiencias sociales negativas** pueden inducir respuestas inflamatorias y suprimir la inmunidad antiviral, mientras que las experiencias sociales positivas de conexión social pueden reducir la inflamación y reforzar las respuestas antivirales. Aunque una inflamación aguda elevada sería adaptativa en condiciones en las que es probable que se produzcan heridas, la inflamación crónica relacionada con la adversidad social continuada puede tener **consecuencias perjudiciales** para la salud (Leschak & Eisenberger, 2019).

Han sido múltiples y diversas las investigaciones que han estudiado el **impacto** de la relación de pareja sobre la salud física y mental de las personas (Baucom et al., 2020; Cotter & Kerschner, 2018; Ditzen et al., 2019; Esch & Stefano, 2005; Kiecolt-Glaser & Newton, 2001; Meyer et al., 2019; Rapp & Stauder, 2020; Robles et al., 2014; Stauder et al., 2019; Terrell & Dugger, 2018). También se ha estudiado cómo la calidad del vínculo de pareja se relaciona con el bienestar subjetivo (Gómez-López et al., 2019; Roberson et al., 2018).

Las **relaciones de pareja insatisfactorias** son un potente predictor de la **mala salud física**, ya que tienen una influencia tanto indirecta, a través de los síntomas

depresivos y los hábitos de salud, como directa sobre los sistemas cardiovascular, endocrino, inmune y neurosensorial (Robles et al., 2014; Robles & Kiecolt-Glaser, 2003). Además, la baja satisfacción con la pareja se relaciona con una respuesta inmunitaria más lenta (Mark A. Whisman & Sbarra, 2012). Por otra parte, niveles altos y crónicos de activación de determinados sistemas fisiológicos relacionados con las emociones, como el eje hipotalámico-hipofisario-adrenal (encargado de la regulación del cortisol, la hormona del estrés), establece las condiciones necesarias para desarrollar **vulnerabilidad** a ciertas enfermedades (DeSteno et al., 2013). Sin embargo, otros estudios no han encontrado correlación entre la satisfacción con la pareja y la hormona de cortisol (Meyer et al., 2019).

Según el estudio longitudinal de Haase et al. (2016) en parejas heterosexuales a lo largo de 20 años, el **comportamiento hostil** mantenido en el tiempo con la pareja es un factor de riesgo ante el desarrollo de **enfermedad cardiovascular**, con un poder de predicción similar a otros factores ampliamente conocidos como la obesidad o la falta de ejercicio físico. Otros comportamientos relacionales negativos, como la **evasión**, tienen como consecuencia el desarrollo de **síntomas musculoesqueléticos** como el dolor de espalda, aunque esta predicción fue más leve que la obtenida en los problemas cardíacos (Haase et al., 2016). Ambas asociaciones no existían al inicio del estudio, sino que surgieron a lo largo de los 20 años siguientes, controlando las características sociodemográficas (p. ej. edad, educación) y otros comportamientos influyentes sobre la salud (p. ej. ejercicio físico, consumo de tabaco, alcohol y cafeína) (Haase et al., 2016).

La satisfacción con la pareja también se encuentra estrechamente relacionada con la **salud mental** (Sandberg et al., 2013; Terrell & Dugger, 2018). Las parejas con mayores conflictos y menor satisfacción tienen mayor probabilidad de iniciarse en el **abuso de sustancias**, especialmente problemas de alcoholismo (Whisman et al., 2006). Además, aquellos que se encuentran en relaciones insatisfactorias suelen consumir más **medicación** y tener una menor **productividad laboral** (Masocco et al., 2010). Además, el malestar en la pareja tiene una asociación directa con la angustia psicológica, y los problemas en el seno de la pareja predicen el inicio de psicopatologías como **depresión** y **ansiedad** (Proulx et al., 2007; Rapp & Stauder, 2020; Whisman & Baucom, 2012).

Las relaciones sociales, y especialmente la relación con la pareja, tienen una fuerte influencia sobre la salud física, incluso al mismo nivel de otros factores ampliamente estudiados como la obesidad o la falta de ejercicio físico. También influye sobre la salud mental, prediciendo psicopatologías como la depresión y la ansiedad.

1.2.3. SÍNTESIS DE CONTENIDOS

El **amor** es un constructo difícil de definir, ya que depende tanto de las características individuales como del contexto cultural. En torno a él existen los llamados “mitos del amor romántico”, una serie de **estereotipos** no realistas sobre el amor y las relaciones ampliamente difundidos socialmente, que llevan a las personas al sufrimiento y al malestar, e incluso a la violencia. Respecto a la **generación Millennial**, ésta parece estar ampliando y diversificando su concepción sobre el amor, aunque siguen concibiendo la pareja como algo importante en sus vidas, valorando especialmente la intimidad y la independencia en sus relaciones.

Una de las teorías más ampliamente difundidas es la **teoría triangular del amor**, según la cual el amor está compuesto por tres dimensiones: **pasión, intimidad y compromiso**. Otras aproximaciones teóricas han definido cómo se produce la formación de la pareja, como por ejemplo la teoría de la complementariedad, la similitud, la selección secuencial o la formación diádica.

La **pareja** se conceptualiza un sistema dinámico en constante desarrollo, con una entidad propia diferente a la de los individuos que la conforman. La **monogamia social** es la creencia culturalmente extendida de que dicho sistema está formado por dos personas que establecen un vínculo selectivo y duradero, aunque existen otros tipos de relación que han sido menos explorados. Desde una perspectiva crítica, es importante tener en cuenta que las teorías y modelos no están libres de determinados **sesgos** relacionados con la orientación sexual, el género, la raza, la cultura o el nivel económico, lo cual nos conduce a la precaución en la generalización de los resultados.

Si nos centramos en el estudio de la **calidad del vínculo** de pareja, necesitamos comprender en profundidad el **sistema de apego**, el cual lleva a las personas búsqueda de protección, cuidado, seguridad y bienestar. Según los modelos internos relativamente estables desarrollados en la infancia, y considerando las dimensiones de ansiedad de vinculación y evitación de la intimidad, las personas adultas se vinculan según **cuatro estilos** de apego: seguro, preocupado, evitativo-huidizo y evitativo-temeroso.

Las personas que se relacionan con un estilo seguro no están libres de conflictos, pero tienen unas **mayores competencias emocionales** para resolverlos constructivamente, presentando disponibilidad, confianza y comunicación abierta. Esto se relaciona positivamente con la **satisfacción con la relación**, la cual, a su vez, se ha demostrado consistentemente como un factor **protector de la salud** física y mental.

1.3. EDUCAR LAS EMOCIONES EN PAREJA

En la presente sección se revisa la literatura acerca de las **emociones**, comenzando por su origen y su relevancia adaptativa para nuestra especie y sus correlatos neurobiológicos, para posteriormente centrarnos en las **habilidades emocionales** y la regulación emocional. En este sentido, se comenzará por una revisión de algunos **modelos teóricos** reconocidos sobre regulación emocional, y se describirá tanto la regulación emocional intrapersonal como interpersonal. Además, se contextualizará la relación entre las emociones, el bienestar y la pareja. En segundo lugar, se presentarán los contenidos relacionados con la **educación emocional**, así como en la descripción de los programas de educación en relaciones. Respecto a ellos, se revisará qué son, qué resultados han conseguido, qué programas existen, qué aspectos trabajan y cuáles son los aspectos metodológicos por considerar para continuar con la mejora de su calidad y eficacia.

1.3.1. EMOCIONES: PERCIBIR, COMPRENDER, REGULAR

El objetivo del presente apartado es responder algunas de las siguientes preguntas: ¿Cuáles es el sentido y la función de las emociones en la evolución de la naturaleza humana? ¿Qué habilidades es posible desarrollar para la gestión voluntaria de las emociones? ¿Cuál es la relación entre las emociones y el bienestar?

1.3.1.1. La relevancia adaptativa de las emociones humanas

Las emociones son fenómenos presentes en todas las áreas de nuestra vida, y especialmente en el área social (Rimé et al., 2020). La palabra “emoción” proviene del latín *emotio*, el cual se deriva del verbo *emovere*, que significa “hacer mover”. Acorde a su significado etimológico, una emoción es un **movimiento**, un impulso que saca a una persona de su estado habitual. Entendemos por emoción el conjunto de **procesos neurales dinámicos** implicados en la activación y coordinación de los cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales necesarios para ofrecer una **respuesta efectiva** a las demandas del ambiente (Rimé et al., 2020).

Los **siete principios** sobre la naturaleza de las emociones y el proceso emocional son los siguientes (Izard, 2007):

1. Las emociones tienen su raíz en la **evolución** y el desarrollo neurobiológico y son fundamentalmente adaptativas.
2. Las emociones tienen un papel central en la evolución de la **conciencia ontogenética** de una persona y forman parte de su contenido a lo largo de toda la vida.
3. Las emociones son una fuente de **motivación** y ofrecen **información** sobre el valor de las situaciones para la persona.
4. Las emociones básicas organizan y motivan reacciones rápidas en la persona, originalmente tienen una utilidad crítica para la **supervivencia**.
5. El uso adaptativo de la información emocional depende de los **esquemas emocionales** de cada persona, definidos como estructuras de pensamiento, emoción y conducta, que pueden ser procesos eventuales o estables, como rasgos de personalidad.
6. Los esquemas emocionales que no son adaptativos pueden derivar en **conflictos interpersonales** y **síntomas psicopatológicos**.
7. La emoción **siempre está presente** en la mente en condiciones normales.

Para profundizar en la definición de las emociones, es importante conocer los **cuatro componentes** del proceso emotivo (Scherer, 2020).

- **Fisiológico o psicofísico:** “la emoción se siente en el cuerpo”; las emociones conllevan una serie de cambios corporales, algunos observables externamente, y otros no.
- **Subjetivo o noético:** “*la emoción se comprende con la mente*”; cómo percibimos la emoción, con qué la relacionamos, qué estado de ánimo nos genera, si la valoramos como agradable o desagradable, etc.
- **Social, relacional o comunicativo:** “*la emoción es un diálogo con lo externo*”; todas las emociones se dan en relación con algo externo (persona, objeto o actividad), informándonos de nuestra relación con aquello.
- **Intencional o motivacional:** “*la emoción nos mueve hacia una acción concreta*”; las emociones nos aportan una energía determinada y nos invitan a hacer, nos dirigen hacia lo significativo.

A **nivel neurobiológico**, existen numerosas estructuras cerebrales implicadas en el proceso emocional. La amígdala, en el centro del cerebro límbico o emocional, actúa como un guardián, que se encuentra en alerta constante y escudriña cada experiencia en busca de señales de peligro. Escanea los rostros en busca de signos de ira o miedo y evalúa si las situaciones son potencialmente dañinas. Si la información es lo suficientemente amenazadora, la amígdala emite una señal a todo el cerebro, que a su vez activa una cascada de respuestas fisiológicas y neuroquímicas. En **respuesta al peligro** (real o percibido), se activan el reflejo de sobresalto y diversas expresiones de la respuesta de huida, lucha o congelación. Los músculos se tensan, la respiración se ve afectada, el corazón se acelera, la excitación aumenta, y fluyen las hormonas de lucha-huida (la adrenalina y la noradrenalina). La extensa red de conexiones neuronales de la amígdala le permite activar gran parte del resto del cerebro, incluyendo los centros de toma de decisiones y el pensamiento racional (McDonald, 2017).

Así, las emociones también cumplen una **función de “filtrado”**, ya que influyen en aquello que las personas prestan atención o no, y en cómo interpretan lo que ven. El cerebro emocional compara constantemente los eventos emocionalmente significativos con los recuerdos de **experiencias anteriores**. Cuanto más activa está la amígdala y el sistema límbico en el momento del aprendizaje, mayor es el contenido emocional de esos recuerdos, y más fuerte es su almacenamiento en la memoria (Barreiros et al., 2019). Es por eso que las personas son vulnerables a interpretar el presente en términos de experiencias traumáticas pasadas. El grado en que estas **respuestas automáticas y básicas** pueden inhibirse depende en parte del nivel de excitación emocional de la persona, que a su vez depende de la activación de los centros de excitación del cerebro.

Cuando la excitación emocional aumenta, interrumpe otras funciones mentales superiores (Barreiros et al., 2019).

Al mismo tiempo, el **cerebro límbico o emocional** tiene conexiones neuronales con cada parte del neocórtex, encargado de las funciones cerebrales superiores (generación de órdenes motoras, control espacial, percepción sensorial, pensamiento consciente y lenguaje) (Berboth & Morawetz, 2021). Además, existen numerosas conexiones desde el cerebro emocional hasta el **córtex prefrontal**, el cual desempeña la función ejecutiva (p. ej. tomar decisiones, realizar juicios éticos, predecir consecuencias futuras, planificar objetivos y metas, inhibir comportamientos impulsivos). Esto atestigua la influencia de las emociones en nuestra **conciencia** y en nuestro pensamiento racional, y en consecuencia, tienen una función esencial en el proceso de **toma de decisiones** (Berboth & Morawetz, 2021).

Las emociones, como sistemas de adaptación al medio, han tenido un extraordinario **valor de supervivencia** para la humanidad, si bien su vivencia y comprensión también están ligadas al desarrollo y el aprendizaje (Carlisle, 2020). El **origen** del sistema de emociones humanas se puede rastrear hasta el cerebro pre-reptiliano y reptiliano, un cerebro asocial que funciona basado en la territorialidad. Con el desarrollo del sistema límbico en los mamíferos, las emociones comenzaron a tener una finalidad no solo territorial, sino también relacional. El sistema de emociones fue posteriormente mejorado por el neocórtex de los primates, que creció para permitirles involucrarse en un mundo social cada vez más complejo. Así, los humanos llegaron a conocer y reconocer a las demás personas como individuos únicos, y las relaciones sociales se convirtieron en una preocupación central para la supervivencia (Carlisle, 2020).

La **alegría** resultó entonces al satisfacer la necesidad de estar con otras personas y se manifestó en la cooperación y las muestras de afecto. La **tristeza** surgió de la pérdida de relaciones cercanas y llevó a buscar ayuda y a formar nuevas relaciones. La **ira** resultó del insulto y la pérdida de respeto o estatus y condujo a represalias y peleas. El **miedo** apareció ante la posibilidad de separación o del rechazo social y llevó a la sumisión o a la lucha. También se desarrollaron emociones sociales más complejas, como el **amor**, que vino de la atracción y la cercanía física y mental y condujo al apoyo, la búsqueda de ayuda, la entrega y la crianza. La **vergüenza** se originó al sentirse en exposición e inferioridad, y condujo a tratar de desaparecer de las miradas ajenas y a obedecer a los miembros dominantes del grupo. Por su parte, la **culpa** surgió de la conciencia de haber generado un daño, y llevó a realizar conductas de reparación (Greenberg & Goldman, 2008).

Es por eso que todas las emociones tienen una **utilidad** para nuestro comportamiento, incluso aquellas que son experimentadas de forma desagradable. Además, al tener un papel crucial en nuestras **interacciones sociales**, saber comprender correctamente las señales emocionales y tener habilidad para gestionar las reacciones emocionales es importante para establecer relaciones personales de calidad (Perry-Parrish et al., 2012). Las emociones, una vez en la conciencia, dan a las personas **información** sobre el estado de sus vínculos íntimos, informándoles de si sus vínculos están en buen estado, si han sido interrumpidos o si necesitan mantenimiento. El “yo”, cuando es visto y confirmado por la otra persona, se siente vital y fuerte; por el contrario, se siente agotado y débil cuando es descuidado (Greenberg & Goldman, 2008).

Además de proporcionar una **tendencia a la acción** y a la comunicación, la emoción proporciona un **significado**. Las emociones son una fuente útil de información acerca de la relación no solo con las personas, sino también con otros elementos del medio. En términos psicológicos, las emociones se generan al realizar una evaluación automática de las situaciones en relación con las propias necesidades, objetivos y preocupaciones (Greenberg & Goldman, 2019). En otras palabras, las emociones nos informan si una situación es positiva o negativa para nuestro bienestar. De esta forma, las emociones también se consideran **comunicación**, ya que se trata del principal “**sistema de señalización**” de las personas. Cuando estas señales tienen relación con la propia persona, las emociones también tienen un rol de **organización del “yo”**, es decir, de construcción de la propia identidad y autoestima (Carlisle, 2020).

Las emociones se sienten en el cuerpo, se comprenden con la mente, nos informan sobre el entorno y nos mueven hacia acciones concretas. Todas las emociones tienen una funcionalidad útil y adaptativa para nuestro funcionamiento personal y social.

1.3.1.2. La regulación emocional

La regulación emocional es la habilidad emocional más compleja y una de las más estudiadas. En el presente apartado se expondrán, por una parte, los principales hallazgos sobre la regulación emocional intrapersonal o autorregulación, y, por otra parte, aquellos sobre regulación emocional interpersonal.

1.3.1.2.1. Aproximaciones teóricas al estudio de la regulación emocional

Se podría afirmar que, si el sistema de emociones humanas evolucionó para mejorar la supervivencia, la regulación de las emociones fue el medio para lograrlo (Greenberg & Goldman, 2019). La **regulación de las emociones** se refiere a los intentos implícitos o explícitos que las personas realizan para **influir voluntariamente** sobre sus experiencias emocionales positivas o negativas (Gross, 2014).

Autores como Mayer & Salovey (1997; actualizado por Mayer et al., 2016) incluyen la regulación emocional dentro de un constructo más complejo: la **inteligencia emocional**, definida como la capacidad para supervisar los sentimientos propios y ajenos, de discriminar entre ellos y de usar esta información para orientar la acción y el pensamiento propios. El modelo de Mayer, Caruso y Salovey (2016) es uno de los más relevantes dentro del área de estudio de la inteligencia emocional, por lo que consideramos de interés incluirlo en esta revisión de la literatura. Este modelo tiene una estructura jerárquica formada por **cuatro competencias** interrelacionadas, de modo que son necesarias las habilidades más básicas para llegar a las más complejas.

- **Percepción, evaluación y expresión emocional.** Es la capacidad de percibir, identificar y valorar las emociones propias y ajenas. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales fisiológicas (expresión facial, movimientos corporales y tono de voz) y cognitivas. También abarca la habilidad de expresar las emociones adecuadamente.
- **Facilitación emocional del pensamiento.** Se refiere a la relación entre pensamiento y emoción. Implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas, permitiéndonos tener diferentes puntos de vista según nuestro estado emocional. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo, dirigiendo nuestra atención hacia la información más importante del entorno y de uno o una misma.
- **Comprensión y conocimiento emocional.** Es la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos, tanto los propios como los ajenos. Atañe a la relación de la emoción con su significado e implica desvelar la información emocional complejas, ambivalente o incluso contradictoria y simultánea. Implica comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional previo sobre ellas.
- **Regulación emocional.** Es la capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten, sino aprovechando su utilidad.

Otros modelos se centran en la regulación emocional en concreto, como el **modelo modal de regulación emocional** (Gross, 2014), uno de los más extendidos e investigados. Este modelo propone que la regulación emocional puede estudiarse en función del lugar en el que la estrategia de regulación se inserta dentro de las fases de generación emocional (situación, atención, interpretación y respuesta). Así, las **estrategias de regulación emocional** se dividirían en dos grandes grupos: **(1)** la

regulación centrada en los **antecedentes** de la emoción (p. ej. seleccionar a qué situaciones exponerse, intervenir en los aspectos modificables de la situación, elegir a qué elementos de la situación dirigir o no la atención, cambiar la interpretación cognitiva); y **(2)** la regulación centrada en la **propia respuesta** emocional (p. ej. influir sobre la activación fisiológica, la experiencia emocional y/o la expresión conductual).

Una alternativa al modelo procesual propuesto por Gross y que puede ayudar a superar algunas de sus limitaciones, es el **modelo de regulación emocional basado en el procesamiento emocional** propuesto por Hervás (2011). Este modelo sugiere que no es eficaz intentar regular reacciones emocionales de forma precipitada, sino que es necesario un **proceso activo** de aceptación, comprensión y elaboración emocional, para llegar a una correcta regulación. Además, hace hincapié en la función de la **aceptación emocional**, un aspecto de la regulación emocional que ha demostrado de forma consistente resultados positivos (Treanor et al., 2011).

Este modelo (Hervás, 2011) plantea **seis tareas o procesos** que permiten un procesamiento emocional óptimo de la experiencia y, en consecuencia, una regulación emocional eficaz: **(1) apertura emocional:** capacidad para acceder conscientemente a las sensaciones corporales y a las emociones); **(2) atención emocional:** dedicar suficientes recursos atencionales a la información emocional; **(3) aceptación emocional:** ausencia de juicio negativo ante las experiencias emocionales; **(4) etiquetado emocional:** capacidad para nombrar con claridad las emociones; **(5) análisis emocional:** reflexión del significado e implicación de las emociones; y **(6) modulación emocional:** capacidad para modular la intensidad de las respuestas emocionales a través de estrategias emocionales, cognitivas o conductuales.

Según Hervás (2011), la **regulación emocional** aparece en este modelo al final del proceso y necesariamente **subordinada** al resto de procesamiento emocional de la experiencia. Además, enfatiza que las emociones han de ser atendidas, aceptadas y procesadas, no solamente en las situaciones de elevada intensidad emocional, sino también cuando las emociones son leves y transitorias, para consolidar y automatizar un procesamiento emocional saludable (Levy-Gigi et al., 2016).

Existen diferentes modelos teóricos para desgranar y comprender las habilidades emocionales, y en concreto, la regulación emocional. Algunos de ellos hacen especial hincapié en las emociones como procesos complejos e interrelacionados.

1.3.1.2.2. Regulación emocional intrapersonal o autorregulación

La mayoría de las investigaciones actuales, en general, investigan cómo las personas regulan sus emociones individualmente, es decir, estudian la regulación emocional intrapersonal o autorregulación.

La **regulación emocional intrapersonal o autorregulación** se refiere a “aquellos procesos por los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que tenemos, sobre cuándo las tenemos, y sobre cómo las experimentamos y las expresamos” (Gross, 1999; p. 275). Cuando un suceso (interno o externo) nos genera una emoción intensa, cada persona inicia un **proceso interno** para atender y evaluar la situación, y en función del resultado de esa valoración, pondrá en marcha el conjunto de respuestas de gestión emocional que considere pertinentes (Gross, 1999).

El proceso de regulación de las emociones implica la capacidad de **controlar** las conductas impulsivas, la capacidad de **orientar** las conductas hacia los objetivos cuando se experimentan emociones desagradables y la **flexibilidad** en el uso de las distintas estrategias, con el fin de **adaptar** la estrategia a utilizar al contexto de la situación concreta, teniendo en cuenta los objetivos individuales, sus costes y sus beneficios (Cludius et al., 2020).

De esta forma, la **eficacia** de dicha gestión emocional dependerá de las características personales, la experiencia previa y las habilidades que cada persona haya desarrollado a lo largo de su vida (Suri et al., 2018). Según Gross (1999; 2014), **algunas estrategias** de regulación emocional mediante las cuales las personas modulan sus afectos son, entre otras: **(1) distracción**: giro de la atención hacia otros aspectos de la situación diferentes a los emocionales, o bien alejarse de la situación; **(2) reevaluación cognitiva**: cambio del significado de una situación de manera que se produzca un cambio en la respuesta emocional ante esa situación; y **(3) supresión expresiva**: inhibir el comportamiento de expresión facial de emociones.

Sin embargo, la utilidad de estas estrategias parece depender de las características concretas de la situación en la que se utilicen (Faustino & Vasco, 2020). Por ejemplo, mientras que la reevaluación cognitiva se ha asociado con menores niveles de ansiedad y depresión, la supresión emocional correlaciona con el desarrollo de psicopatología (Cludius et al., 2020). Morris and Mansell (2018) proponen que la supresión o la distracción pueden considerarse desadaptativas en determinados contextos específicos, pero no otros. Por lo tanto, es un **uso inflexible y rígido** de estas estrategias lo que puede aumentar el riesgo de sintomatología psicopatológica (Cludius et al., 2020; Morris & Mansell, 2018).

En la literatura se observa que las estrategias de regulación utilizadas tienen **diferentes consecuencias** en la forma en que una persona piensa, siente y actúa, tanto de forma inmediata como a largo plazo (Gross, 2014; Rimé et al., 2020). Por ejemplo, desde el punto de vista cognitivo, en comparación con la supresión expresiva, el uso de la **reevaluación cognitiva** conduce a un mejor recuerdo de los estímulos emocionales potencialmente relevantes y una menor experiencia subjetiva de la emoción negativa (Butler et al., 2003). Al mismo tiempo, parece facilitar interacciones sociales más positivas y fomentar un apoyo social de mayor calidad (Perry-Parrish et al., 2012).

Algunos estudios previos se han centrado en el **estudio de las variables** que conducen a la utilización de unas u otras estrategias de regulación, como el género, la edad o la personalidad. En este sentido, se ha observado que las personas de género masculino tienen una mayor propensión a utilizar la supresión que las de género femenino, a pesar de que ellas muestran más reactividad emocional (Stoica et al., 2021). También se ha observado que la reevaluación cognitiva parece aumentar con la edad, mientras que el uso de la supresión disminuye (Nakagawa et al., 2017).

Respecto a la **personalidad**, un menor nivel de neuroticismo y mayores niveles de extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y conciencia se asociaron con mayores estrategias de regulación emocional típicamente adaptativas (reevaluación, resolución de problemas y atención plena) y menores estrategias de regulación emocional típicamente desadaptativas (evitación y supresión) (Barańczuk, 2019). Otros estudios se han centrado en el análisis de **variables internas**, observando que las personas suelen utilizar la reevaluación cognitiva cuando la intensidad de la emoción es baja, pero prefieren la distracción cuando la intensidad es alta (Levy-Gigi et al., 2016).

Por último, algunas personas sienten dificultades para regular sus emociones, lo que se conoce como **desregulación emocional** (Faustino, 2020). A pesar de la amplia gama de enfoques metodológicos y aplicaciones conceptuales, sigue faltando una clara definición y diferenciación entre regulación y desregulación emocional.

Linehan (1993) define la desregulación emocional como una vulnerabilidad para experimentar las emociones de forma particularmente intensa, y una falta de habilidades para aplicar estrategias de regulación emocional. Faustino (2020) enumeran seis **componentes** de desregulación emocional: **(1)** falta de conciencia de las respuestas emocionales; **(2)** dificultad para comprender la respuesta emocional; **(3)** no aceptación de la respuesta emocional; **(4)** acceso limitado a estrategias eficaces de regulación emocional cuando ocurre determinada situación; **(5)** dificultad de control de los impulsos; y **(6)** dificultad para realizar conductas orientadas a objetivos cuando se

experimentan emociones desagradables. Sin embargo, la desregulación emocional es un proceso susceptible al aprendizaje y al cambio (Neacsu et al., 2014).

La **desregulación emocional** se ha asociado con la evitación experiencial y la expresión emocional descontrolada (Gratz & Roemer, 2004), los trastornos de ansiedad y del estado de ánimo (Abravanel & Sinha, 2015), el trastorno de estrés post-traumático (Lilly & Lim, 2013), la sintomatología física (Coutinho et al., 2010) y el trastorno límite de la personalidad (Scott & Stepp, 2012). Además, la literatura sugiere que la desregulación emocional puede ser un **antecedente de la agresión** y el comportamiento violento (K. D. M. Lee et al., 2020). Por el contrario, la **regulación emocional** se relaciona positivamente con la salud mental (Hu et al., 2014) y el bienestar (Kraiss et al., 2020).

La regulación emocional intrapersonal son las habilidades personales para gestionar las propias emociones mediante diferentes estrategias, como la reevaluación cognitiva y la resolución de problemas, que se relacionan con la salud y el bienestar. Por el contrario, la desregulación emocional se relaciona con el malestar y la conducta agresiva.

1.3.1.2.3. Regulación emocional interpersonal

Frecuentemente, las personas recurren al apoyo de otras como un recurso para amortiguar el estrés e intensificar el efecto positivo durante los momentos difíciles, por lo que es habitual que la regulación emocional ocurra en interacción con otras personas (Reeck et al., 2016). En las **interacciones sociales** también ocurre repetidamente el fenómeno opuesto: las personas intentan regular las emociones de las demás, a través de comportamientos empáticos, de apoyo y prosociales (Butler, 2011). Estos fenómenos se han reunido en un marco conceptual que ha florecido notablemente en los últimos años, denominado **regulación emocional interpersonal** (Dixon-Gordon et al., 2015). Por ejemplo, cuando una persona intenta voluntariamente calmar la angustia de otra que está teniendo un problema.

Esto no significa que los diferentes procesos de regulación intrapersonal e interpersonal se excluyan mutuamente. De hecho, las interacciones entre las personas son desordenadas, lo que probablemente implica el **despliegue simultáneo** de procesos tanto intra- como interpersonales, cambiando con fluidez sus funciones durante los encuentros sociales (Zaki & Craig Williams, 2013). Sin embargo, es útil proceder a su diferenciación para una mejor comprensión de estos procesos emocionales y sus resultados.

Existe en la literatura una notable **confusión** sobre la terminología referida a la regulación emocional interpersonal y cuáles son sus procesos (Dixon-Gordon et al.,

2015). Niven (2017), basándose en los conocimientos más recientes al respecto, perfiló las **cuatro características** distintivas de la regulación emocional interpersonal.

En primer lugar, se trata de un **proceso de regulación**, es decir, un proceso cuyo objetivo es **cambiar o mantener** un estado basal con algún tipo de **objetivo de referencia** (Carver et al., 2015). Esta perspectiva se apoya en la investigación mediante fMRI, la cual informa que durante procesos de regulación interpersonal se activan regiones del cerebro como el giro frontal inferior y el área motora, que han estado previamente implicadas en otras formas de regulación comportamental y cognitiva, como la dieta alimentaria y la supresión del pensamiento (Hallam et al., 2014).

La segunda característica clave de la regulación interpersonal es que tiene un **objetivo afectivo**, es decir, el estado que se está regulando es un **estado de ánimo**. Esto la distingue de otros procesos en los que el estado que se regula es cognitivo o conductual, aunque pueda realizarse al servicio de objetivos de orden superior que no son de naturaleza afectiva. La activación durante los procesos de regulación interpersonal de los sistemas cerebrales de generación de emociones en el cerebro, como la amígdala y el estrato ventral, apoya neurobiológicamente esta afirmación (Niven, 2017).

La tercera característica distintiva de la regulación interpersonal es que es un **proceso deliberado**, es decir, voluntario. Así, al igual que otros actos deliberados de regulación, consume recursos personales y puede resultar **agotador emocionalmente** para la persona que lo ejerce (Martínez-Íñigo et al., 2013). Sin embargo, no todas las formas de regulación interpersonal se consideran igualmente agotadoras; en un estudio experimental, se encontró que intentar empeorar las emociones de las demás personas parece ser más agotador que intentar mejorarlas (Martínez-Íñigo et al., 2015). Esta diferencia parece explicarse por la retroalimentación positiva externa que proporcionan las demás personas al recibir estos intentos positivos, las cuales pueden compensar el agotamiento emocional (Niven et al., 2012).

Además, la interregulación emocional debe ser distinguida de otros procesos aparentemente similares, como el contagio emocional y la correulación emocional. La **correulación emocional** se define como una influencia bidireccional de los canales emocionales (experiencia subjetiva, comportamiento expresivo y fisiología autónoma) entre dos personas con una relación estrecha, que contribuye a la estabilidad emocional y fisiológica de ambos (Butler & Randall, 2013). La correulación es una característica propia del sistema interpersonal, que no puede reducirse a los comportamientos o experiencias concretas de los individuos involucrados. Este concepto se refiere a la forma

en que las emociones de ambos miembros **covarian** y se influyen mutuamente en un patrón recursivo de regulación mutua, de manera **involuntaria**, parecido a un fenómeno de “contagio emocional”, en el que influyen factores sutiles como la retroalimentación facial (Elfenbein, 2014). La regulación interpersonal es diferente de la correulación emocional porque es un proceso intencional, controlado, intensivo en recursos, y comprometido con la conciencia consciente, mientras que la correulación no lo es (Niven, 2017).

La última y cuarta característica de la regulación interpersonal es que se trata de un proceso que tiene un **objetivo social**, es decir, una persona diferente a aquella que está regulando (Carver et al., 2015; Reeck et al., 2016). En este sentido existe discrepancia de perspectivas, ya que algunos trabajos previos dividen la regulación emocional interpersonal según si el objetivo del intento de regulación es intrínseco (la propia persona) o extrínseco (otra persona). Así, entienden por **regulación interpersonal intrínseca** los procesos en los que un individuo inicia un contacto social para regular su propia experiencia; y por **regulación interpersonal extrínseca** los procesos en los que una persona intenta regular voluntariamente la emoción de otra persona (Zaki & Craig Williams, 2013).

Sin embargo, Niven (2017) sostiene que **toda regulación interpersonal es extrínseca**, ya que la regulación interpersonal intrínseca no puede diferenciarse de la autorregulación, dado que casi toda la autorregulación de las emociones está socialmente incrustada, ocurriendo durante o en anticipación de las interacciones con otras personas (Lively & Weed, 2014). La investigación con fMRI demuestra que la regulación interpersonal extrínseca activa las áreas cerebrales responsables de la mentalización y otras facetas de la cognición social, como el polo temporal anterior izquierdo y la corteza prefrontal media (Hallam et al., 2014). Esta activación no se produce en la regulación interpersonal intrínseca, por lo que, en esencia, se trata de un proceso autorregulatorio.

Incrementando aún más la complejidad del concepto, podemos decir que la adecuación de un comportamiento de regulación emocional interpersonal puede cambiar dependiendo de la persona o el contexto. Una persona puede poner en marcha esfuerzos regulatorios interpersonales similares ante diferentes objetivos o personas, que pueden ser decodificados de manera diferente por ellas, y, por lo tanto, tener **diferentes impactos**. Por ejemplo, un mensaje como “*No te preocupes demasiado por eso*” puede ser percibido por algunas personas como un replanteamiento positivo, pero otras pueden percibirlo como una invalidación o trivialización de su experiencia emocional. Por lo tanto, respecto a la difícil tarea de medir la regulación interpersonal, es esencial diferenciarla por **diferentes dimensiones** como: **(1)** la función o el

objetivo de la persona emisora, **(2)** el comportamiento o el mensaje observable, y **(3)** el efecto o interpretación de la persona receptora (Niven et al., 2019).

La regulación emocional interpersonal es un proceso social y voluntario que tiene la finalidad de influir en las emociones o estados de ánimo de otras personas. Tiene características propias y diferentes a otros procesos similares como la autorregulación, el contagio emocional y la corregulación emocional.

1.3.1.3. Emociones, bienestar y relación de pareja

Las relaciones sociales, y concretamente las de pareja, son un espacio donde surgen multitud de emociones particularmente poderosas (Greenberg & Mateu-Marques, 1998). A medida que las parejas atraviesan los altibajos emocionales naturales en su relación, encuentran **diferentes posibilidades** de expresar y modificar la alegría o la ira, de calmarse mutuamente o disgustarse, de acercarse o alejarse (Levenson et al., 2014).

En las parejas, la comunicación emocional entre los miembros no sólo se produce a nivel consciente y verbal, sino también de forma **no verbal** y está fuertemente afectada por la fisiología. Las **interacciones** entre la pareja afectan al ritmo cardíaco, la respiración, la sudoración y el bienestar físico de ambos, produciéndose diferentes **reacciones neuroquímicas** (Robles & Kiecolt-Glaser, 2003). El afecto se asocia con el placer, la mirada o el tacto de la pareja liberan endorfinas, opiáceos naturales que mitigan el dolor y producen placer. Sin embargo, cuando se percibe hostilidad en la pareja, la testosterona, la adrenalina y el cortisol aumentan; los músculos se tensan y el corazón late más rápido (Robles & Kiecolt-Glaser, 2003).

La incapacidad de los miembros de la pareja para regular sus propias emociones, especialmente cuando la otra persona no está disponible, puede ser una fuente importante de dificultades en la relación (Rusu et al., 2019). Cuando una persona es incapaz de regular su propia angustia, la afronta dirigiéndola hacia su pareja o retirándose. Así pues, cada miembro necesita desarrollar la capacidad de calmar su propia ansiedad cuando su pareja no puede estar disponible (Greenberg & Goldman, 2008). Por lo tanto, emerge la necesidad de encontrar un **equilibrio** entre una buena capacidad de **autorregulación emocional** y una elevada **capacidad de respuesta** ante las necesidades de la pareja. Así, la armonía emocional en la relación tiene que ver con **dos factores**: **(1)** una mayor accesibilidad y capacidad de respuesta a las respuestas de la pareja; y **(2)** una mayor capacidad para tolerar algunas emociones como la decepción, separación, crítica y/o desacuerdo, y continuar respondiendo de forma no defensiva y compasiva a las necesidades de la pareja (Greenberg & Goldman, 2019).

La regulación de las emociones en la pareja tiene una serie de **características especiales**: **(1)** es **dinámica e iterativa**, ya que los miembros de la pareja actúan y reaccionan ante las emociones del otro, por lo que es difícil analizar cuál de los dos miembros inició, por ejemplo, un conflicto; **(2)** es **intrapersonal e interpersonal**, ya que cada persona no sólo regula intencionadamente sus propias emociones sino también las de su compañero o compañera, y al mismo tiempo se corregulan de manera no intencionada; esto da lugar a que las emociones de la pareja se vinculen, se sincronicen y resuenen entre sí, o bien todo lo contrario; **(3)** es **bidireccional**, ya que la pareja necesita poder regular la intensidad de las emociones tanto hacia abajo (menos intensidad) como hacia arriba (más intensidad), siendo esto particularmente importante en las parejas para encontrar un terreno común cuando los miembros provienen de estados emocionales muy diferentes; y **(4)** la regulación de las emociones en las parejas suele ser **bivalente**, ya que la pareja debe regular tanto las emociones negativas como las positivas (Levenson et al., 2014).

La forma en que los individuos regulan sus emociones tiene importantes **consecuencias para el bienestar** de ambos miembros de la relación (Butler & Randall, 2013; Lee et al., 2020; Rusu et al., 2019; Stephens et al., 2021). En su estudio diádico, Ben-Naim et al. (2013) manipularon experimentalmente en un entorno de laboratorio las estrategias de regulación emocional de uno de los miembros de la pareja, haciendo que fueran positivas (como la reevaluación cognitiva) o negativas (como la supresión). Sus hallazgos demuestran que la estrategia de regulación manipulada afectaba a la emocionalidad de **ambos miembros** de la pareja durante una interacción conflictiva. Concretamente, cuando uno de los miembros realizaba supresión, la excitación cardiovascular y el afecto negativo de ambos aumentaban, mientras que disminuían al utilizar la reevaluación cognitiva. Esto sugiere que las personas se ven afectados no sólo por sus **propias capacidades** de regulación, sino **también por las de su pareja**.

De otros estudios previos en esta área, tanto individuales como diádicos, podemos extraer algunas **conclusiones** relevantes: **(1)** la autorregulación eficaz de las propias emociones se asocia fuertemente con la propia satisfacción con la pareja (Chervonsky & Hunt, 2017); **(2)** el uso de ciertas estrategias de autorregulación menos eficaces (como el distanciamiento o la supresión emocional) se asocia con menores niveles de satisfacción del compañero o compañera sentimental, mayor disfunción de la relación, más pensamientos de ruptura e incluso una mayor probabilidad de violencia en la pareja (Lee et al., 2020; Velotti et al., 2015); **(3)** la capacidad de expresión emocional de un miembro de la pareja se relaciona con la percepción de funcionamiento de la relación del

otro miembro y con la estabilidad de la relación (Rusu et al., 2019); **(4)** la rapidez para regular las emociones negativas (la ira, la confrontación, el desprecio, la actitud defensiva, el asco, la dominación, el miedo, la tensión, la preocupación, la tristeza y/o la victimización) en los conflictos, es un importante predictor longitudinal de la satisfacción con la relación (Bloch et al., 2014); **(5)** el humor positivo predice el afecto positivo tanto personal como de la pareja, mediante el incremento de la intimidad psicológica (sentir cuidado, cercanía, comprensión y seguridad) (Horn et al., 2019).

Aunque cabría esperar que la literatura sobre la regulación emocional en la pareja estuviera ampliamente desarrollada, esta expectativa está lejos de la realidad. Según la revisión realizada por Campos et al. (2011), solamente el 12% de los estudios sobre regulación emocional (más de 400 considerados desde el año 2001 hasta el 2011) evaluaron la **regulación emocional diádica** (en interacción con la pareja). Así pues, gran parte de lo que se conoce sobre la regulación emocional en pareja proviene de estudios de una sola persona. Además, no se ha prestado suficiente atención al estudio de la interregulación emocional en el contexto específico de las relaciones de pareja, es decir, qué hacen las personas para regular explícitamente las emociones de su compañero o compañera (Brandão et al., 2019). Por lo tanto, se trata de un área que todavía está en crecimiento, y especialmente **requiere de más estudios de diadas**, para entender cómo interactúan las variables de ambos miembros de la pareja (Campos et al., 2011).

Según Stephens et al. (2021) sería importante realizar más investigaciones sobre las consecuencias de la regulación de las emociones en la pareja. En particular, se necesitan más estudios que examinen las **consecuencias de la regulación** en pareja no sólo para la satisfacción y la estabilidad de la propia relación, sino también para el bienestar y la salud individual (Hu et al., 2014). También sería necesario continuar investigando las **fuentes de regulación** de las emociones en la pareja teniendo en cuenta tanto los factores psicológicos previos (p. ej. el apego) como los biológicos (p. ej. genética) que predisponen a los individuos y las parejas a desarrollar formas particulares de regulación emocional tanto adaptativas como desadaptativas (Brandão et al., 2019).

Las parejas regulan sus emociones constantemente, tanto de forma intra como interpersonal, para llegar a un equilibrio mutuo. Tanto el uso eficaz de las estrategias de regulación positivas (como la expresión emocional y el humor), como la rapidez para regular las emociones negativas, influye diádicamente en la satisfacción de ambas personas.

1.3.2. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA PAREJA

El objetivo del presente apartado es responder algunas de las siguientes preguntas: ¿Cómo se define la educación emocional y qué estudios previos existen al respecto? ¿De qué manera se ha aplicado la educación de las emociones al ámbito de la pareja?

1.3.2.1. La educación emocional como recurso

En toda **práctica educativa** se entrelazan e involucran tanto la dimensión racional-cognitiva como la emocional-afectiva, con la influencia de aspectos individuales, biológicos, psicológicos, cognitivos, y socioculturales (Bisquerra & Rebolledo, 2021). La educación es una **transformación** de la persona, un aprendizaje que contribuye a un cambio duradero y profundo, no simplemente una habilidad superficial (Alzate et al., 2020). Así, todo aprendizaje cambia el cerebro, pero la educación lo hace de una manera intencionada, dirigida, aprovechando conscientemente las posibilidades que el mismo cerebro proporciona (Marina, 2005).

La **educación emocional** es un proceso orientado a potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Las **competencias emocionales** se entienden como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22). En este sentido, el **objetivo** de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar (Bisquerra Alzina, 2003). Se trata de un **proceso continuo** y permanente, es una vía para cultivar el desarrollo personal y promover el bienestar (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

La educación emocional es una forma de **prevención primaria inespecífica**, es decir, pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones como la ansiedad, el estrés, la depresión, la violencia, el consumo de drogas o los comportamientos de riesgo, realidades sociales que no están suficientemente atendidas ni por el sector educativo (a modo de prevención) ni por el sector sanitario (a modo de intervención) (Cahill et al., 2019; Fonseca-Pedrero et al., 2017). Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas (Cahill et al., 2019).

Respecto a los **fundamentos** de la educación emocional, ésta recoge las aportaciones de otras ciencias, integrándolas en una unidad de acción fundamentada. Según Bisquerra (2012), la educación emocional ha de seguir una **metodología**

eminentemente práctica, como dinámicas de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, relajación, atención corporal, etc. Aparte del contenido práctico, una explicación de las **bases teóricas** debe estar presente, en cierta medida, en los programas de educación emocional, adaptando este contenido a las personas destinatarias. Además, es muy importante que los programas de educación emocional se basen en la transmisión de unos **principios éticos** y unos valores transversales, como una parte inherente de la misma educación emocional.

El diseño y aplicación de programas de educación emocional ha de ir acompañado de una rigurosa **evaluación** de los mismos. Sin embargo, estos programas tienen unas características propias que los distinguen de los programas cognitivos, lo cual tiene implicaciones metodológicas para la evaluación de programas. La **dificultad en evaluar** las emociones y los efectos de estos programas implica que no se dispone de modelos de evaluación plenamente satisfactorios para aplicarlos a la educación emocional (Barrios-Tao & Peña Rodríguez, 2019). Las tendencias apuntan hacia una **complementariedad metodológica** que aporte evidencias **cuantitativas** (cuestionarios validados) y **cualitativas** (observación, entrevistas, análisis de documentos), ya que los tests estandarizados pueden ser insensibles a algunos de los cambios subjetivos producidos por el programa (Bisquerra & Pérez Escoda, 2012).

Otra de las posibilidades es la aplicación de una **evaluación de 360º**, en la que participan tanto la persona que ha recibido el programa como otras cercanas que observan los cambios externamente (Bisquerra et al., 2006). Por todo ello, se requiere profundizar en la investigación sobre estrategias, metodologías, técnicas e instrumentos apropiados para evaluar la educación emocional (Barrios-Tao & Peña Rodríguez, 2019).

La educación emocional tiene un **enfoque de ciclo vital**, ya que se propone optimizar el desarrollo humano (Marina, 2005). Es en los primeros momentos de la vida cuando debería iniciarse la educación emocional, tanto desde la familia como desde la escuela, por lo que se necesita fomentar la educación emocional de los padres, las madres y el profesorado (Bisquerra, 2012). Pero la educación emocional no termina en la niñez ni en la adolescencia. Se trata de un proceso educativo continuo y permanente a lo largo de la vida, que se extiende **tanto dentro como fuera** de las instituciones educativas. Las personas adultas, y particularmente las **personas jóvenes**, también pueden beneficiarse ampliamente de los programas de educación emocional (Mira-Agulló et al., 2017). Éstos pueden suponer una oportunidad, bien para aprender competencias que no adquirieron en etapas anteriores, o bien para potenciar o mejorar competencias adquiridas pero no desarrolladas plenamente (Bisquerra & Rebolledo, 2021).

Sin embargo, se ha observado que la inmensa mayoría de los trabajos de investigación sobre educación emocional se han dirigido a la infancia y la adolescencia, debido a la importancia esencial de la consolidación de las estructuras de funcionamiento psicosocial en estas etapas evolutivas (Puertas-Molero et al., 2020). Existe una **carencia** de desarrollo en la investigación en dos sentidos: en primer lugar, en otras etapas del ciclo vital, como la juventud; en segundo lugar, en otros contextos diferentes a las aulas, como es la pareja sentimental y las familias (Puertas-Molero et al., 2020).

Según el estudio realizado por Mónaco et al. (2021a), el 53.9% de los 560 jóvenes Millennials encuestados en España dice no haber recibido ningún tipo de educación explícita (talleres, libros, vídeos, cuentas, blogs o webs de Psicología) sobre cómo relacionarse en pareja. ¿Necesita la juventud recibir este tipo de educación para relacionarse afectivamente? En primer lugar, esto puede tener una repercusión positiva para su **bienestar personal** (Simpson et al., 2018). Además, si tenemos en cuenta que tradicionalmente la pareja es una entidad que funciona a nivel social como el pilar básico de las familias, la pareja es en muchos casos el **núcleo de educación principal** para los niños y las niñas, quienes aprenden de forma vicaria observando la relación entre sus progenitores/as o cuidadores/as (Johnson et al., 2015). Por lo tanto, educar a las parejas podría ser una vía para educar a las generaciones del futuro.

Por ello, es necesario fomentar la prevención de problemáticas mediante la aplicación de intervenciones de educación emocional para parejas **validadas y eficaces**, antes de que éstas presenten problemáticas clínicas que necesiten ser abordadas por la psicoterapia. En caso de que sea necesaria la intervención clínica, uno de los abordajes terapéuticos más estrechamente relacionados con la educación emocional es la **Terapia de Pareja Focalizada en las Emociones** (EFT-C), uno de los principales modelos de terapia de pareja con resultados ampliamente validados empíricamente (Greenberg & Goldman, 2008). La EFT-C busca expandir las respuestas emocionales restringidas de la pareja, modificar los ciclos interactivos negativos y promover los vínculos de apego seguro, combinando técnicas experienciales, expresivas y estructurales sistémicas. El proceso de EFT consta de nueve fases divididas en **tres períodos**: **(1)** identificar los principales ciclos de interacción negativos que ocasionan el malestar en la relación; **(2)** reestructurar dichas interacciones disfuncionales, construyendo un vínculo más seguro; y **(3)** consolidar los nuevos aprendizajes y soluciones a antiguos conflictos (Greenberg & Goldman, 2019).

La educación emocional pretende transmitir las competencias emocionales básicas para desarrollarse en la vida de manera satisfactoria y prevenir el malestar. Aunque los programas de educación emocional generalmente han sido aplicados en la infancia y adolescencia en las escuelas, cualquier persona puede beneficiarse de ellos, también las parejas y familias.

1.3.2.2. Programas de educación en relaciones

A continuación, se expondrá la utilidad de estos programas para el bienestar de las parejas, así como ciertas deficiencias observadas en la literatura al respecto.

1.3.2.2.1. ¿Qué son los programas de educación en relaciones?

La educación para las relaciones se refiere a las intervenciones psicoeducativas que tienen por objeto proporcionar a los individuos y a las parejas conocimientos y aptitudes que faciliten la formación y el mantenimiento de relaciones sentimentales saludables (Halford, 2011). La **educación en relaciones de pareja** es una estrategia de prevención destinadas a ayudar a las parejas a mantener relaciones sanas, mutuamente satisfactorias y estables, y a prevenir futuros problemas en las relaciones, mediante el desarrollo de habilidades relacionales y la difusión de conocimientos sobre la vida en pareja (Halford & Bodenmann, 2013).

Estas intervenciones abarcan una amplia gama de **actividades psicoeducativas preventivas**, desde la enseñanza de conocimientos básicos en las aulas de centros escolares, hasta la educación premarital en contextos religiosos, pasando por los grupos de apoyo y/o terapéuticos (Halford et al., 2004). Si bien hay muchos enfoques diferentes e innumerables planes de estudio, la mayor parte de la educación en relaciones existente hasta la actualidad se basa conceptualmente en la teoría del conductismo y el aprendizaje social, que hace hincapié en la enseñanza de aptitudes de interacción eficaces que ofrecen recompensas positivas para la pareja (Halford et al., 2003).

Los **programas de educación en relaciones** (*relationship education programs*) se vienen llevando a cabo desde hace varias décadas (Wood et al., 2012). Considerando la naturaleza diádica y co-construida de los procesos de pareja, es más efectivo intervenir con **ambos miembros** al mismo tiempo en lugar de individualmente. Así, iniciar cambios en un miembro de una pareja afecta a los cambios que se dan en el otro miembro, lo que conduce a un cambio positivo del **sistema relacional** (Hilpert et al., 2016).

Los programas de educación en relaciones se utilizan comúnmente para ayudar a las parejas a mejorar sus relaciones, para evitar que se desarrolle angustia con la relación, y mantener elevada la **satisfacción con la pareja** durante más tiempo (Hawkins et al., 2008). Debido a los altos costos del malestar en las relaciones de pareja, el interés en la prevención ha aumentado en los últimos años, observando que algunos países como los Estados Unidos de América están **apoyando y subvencionando** programas de educación sobre relaciones con el fin de ayudar a las personas en situación de riesgo a formar y mantener relaciones sanas (Hawkins & Erickson, 2015).

Según el meta-análisis realizado por Simpson et al. (2018), el objetivo general de la educación relacional en la juventud es, por una parte, proporcionarles conocimientos y, por otra parte, enseñarles **habilidades prácticas** de relación. El conocimiento preciso puede ayudar a las personas a **ajustar expectativas** poco realistas sobre las relaciones, reconocer cómo es una relación saludable, identificar de forma temprana patrones relacionales potencialmente violentos, generar **actitudes libres de estereotipos** y a tomar decisiones activas en sus relaciones. La educación en materia de relaciones también puede contribuir a reducir las creencias de las personas jóvenes en mitos de amor romántico, disminuir la aceptación y la normalización de la **violencia** en las relaciones y generar una mejor predisposición hacia la búsqueda de ayuda profesional si fuera necesario (Rajabi & Abbasi, 2019).

La **gestión de conflictos** ha sido otro de los principales focos de intervención en los programas de educación en relaciones de pareja, junto con las habilidades de comunicación (Faallahi et al., 2020). En gran parte de los programas existentes se enfatizan estas habilidades, dada su notable influencia sobre la calidad y estabilidad de las relaciones de pareja (Simpson et al., 2018). Otros programas hacen hincapié en la alineación de las **expectativas** de la pareja y los **conocimientos específicos** sobre las relaciones sanas (Rajabi & Abbasi, 2019). Aunque algunas intervenciones incluyen el desarrollo de cualidades como el **perdón** y la **empatía**, son pocos los programas que incluyen el trabajo con las habilidades emocionales, como la regulación emocional, a pesar de su relevancia en la mejora de la calidad de las relaciones (Hawkins et al., 2012; Kennedy et al., 2019).

Los programas de educación en relaciones son intervenciones para parejas en las que se enseñan habilidades de comunicación, resolución de conflictos y otras habilidades prácticas útiles para el funcionamiento óptimo de su relación.

1.3.2.2.2. ¿Qué programas existen y qué aspectos trabajan?

Tras una revisión de la literatura, se ha encontrado que los programas de educación en pareja eficaces enseñan diferentes habilidades como el enfrentamiento al estrés, la comunicación y la resolución de conflictos (Kanter & Schramm, 2018). Algunas de estas intervenciones se han llevado a cabo con poblaciones con **características específicas**, como las parejas con un bebé recién nacido (Heyman et al., 2019), parejas con dificultades de fertilidad (Masoumi et al., 2017) o parejas en las que uno de los miembros tiene una enfermedad crónica (Reese et al., 2020). Otros programas se han centrado en parejas con **variables sociodemográficas particulares**, como un bajo nivel socioeconómico o educativo (Stauder et al., 2019), determinado contexto cultural (Mikle & Gilbert, 2019) u orientaciones sexuales diversas (Macapagal et al., 2019).

A finales del siglo XX comenzaron a desarrollarse, aplicarse y evaluarse diferentes programas de intervención para parejas. Atendiendo tanto a la solidez de su fundamentación teórica como a la calidad de su evaluación empírica (p.ej. análisis longitudinal de datos, resultados predictivos, estudios con comparación entre grupos), es posible destacar los **seis programas pioneros más importantes** desarrollados en la década de los 90: **(1) Couple Communication Program (CC; Miller et al., 1992)** en la Tabla 1.7; **(2) Prevention and Relationship Enhancement Program (PREP; Renick et al. 1992)** en la Tabla 1.8; **(3) PREPARE/ENRICH (Olson et al. 1996)** en la Tabla 1.9; **(4) The Marriage Survival Kit (Gottman & Gottman, 1999)** en la Tabla 1.10; **(5) Practical Application of Intimate Relationship Skills (PAIRS; Gordon & Durana, 1999)** en la Tabla 1.11; y **(6) Relationship Enhancement (RE; Cavedo & Gurney, 1999)** en la Tabla 1.12.

Tabla 1.7.

Resumen de las características del programa CC

Programa Couple Communication Program (CC)	
Autores y año	Miller, Nunnally & Wackman (1977)
Objetivo del programa	<p>El objetivo general del programa es enseñar a las parejas actitudes positivas y habilidades de comunicación para la mejora de su matrimonio.</p> <p>Los objetivos específicos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la conciencia de uno o una misma, de la pareja y de la relación. • Enseñar habilidades para hablar y escuchar de manera más efectiva. • Ampliar las opciones para enriquecer la relación. • Aumentar la satisfacción con la pareja mediante la mejora de la resolución de conflictos.
Características del programa	<p>Se trata de un programa basado en la teoría sistémica y teorías de la comunicación. El programa sigue un formato estandarizado de presentaciones didácticas, entrenamiento de habilidades basadas en role-playing y tareas para el hogar. El programa se imparte en cuatro sesiones semanales de 3 horas en grupos de 5 a 10 parejas. Las habilidades que trabaja son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia • Habilidades de expresión • Habilidades de escucha • Resolución de conflictos • Estilos de comunicación
Principales resultados	<p>Este programa demostró efectos entre moderados y altos en la satisfacción con la relación, tanto al finalizar el programa como tras un seguimiento (Butler & Wampler, 1999). Según el estudio meta-analítico de Butler (1999) de 16 trabajos que evalúan la utilidad del programa CC, los resultados indican tamaños del efecto significativos tras la aplicación del programa para las habilidades de comunicación y la satisfacción marital. Estos efectos parecen deteriorarse sustancialmente en los estudios de seguimiento a largo plazo.</p>

Tabla 1.8.*Resumen de las características del programa PREP*

<i>Prevention and Relationship Enhancement Program (PREP)</i>	
Autores y año	Renick et al. (1992)
Objetivo del programa	El objetivo general del programa es reducir los factores de riesgo para las dificultades matrimoniales y, a su vez, potenciar los factores protectores.
Características del programa	<p>El programa está basado en el modelo teórico de Intención-Impacto (Gottman et al., 1976). PREP está orientado al trabajo en las áreas de comunicación, manejo de conflictos, diferencias de género, compromiso, religión, cogniciones, diversión y amistad dentro de la pareja.</p> <p>El programa tiene dos versiones: (1) una versión extendida de 7 sesiones de 2 horas y media, en grupos de 4 a 8 parejas. En estas sesiones las parejas reciben una serie de conferencias sobre habilidades de comunicación y otras cuestiones de pareja. A cada pareja se le asigna un asesor de comunicación que trabaja personalmente con la pareja para desarrollar estas habilidades. Este consultor funciona como un coach, dando feedback activamente a la pareja para facilitar la adquisición de habilidades. (2) una versión reducida en la que un grupo grande entre 20 y 40 parejas reciben las conferencias de forma intensiva a lo largo de un fin de semana, y practican las habilidades de manera autónoma.</p> <p>La estructura del programa es la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primera unidad: roles de género y comunicación, pautas para una buena comunicación. • Segunda unidad: habilidades para una expresión y una escucha eficaz. • Tercera unidad: estilos de comunicación constructivos y destructivos. • Cuarta unidad: expectativas sobre la relación de pareja. • Quinta unidad: los efectos problemáticos de las “agendas ocultas” (cuidado, poder, intereses) en la comunicación. • Sexta unidad: la necesidad del disfrute para el mantenimiento y la estabilidad de la relación. • Séptima unidad: resolución de problemas y negociación eficaz.
Principales resultados	Se han demostrado diferencias estadísticamente significativas en el funcionamiento marital y las habilidades de comunicación de 135 parejas tras finalizar el programa, así como en los seguimientos a los 3 y a los 6 meses, en comparación con un grupo control (Fallahi et al., 2020). Sin embargo, no se observaron en la satisfacción con la relación tras finalizar el programa, aunque sí se detectaron diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción en el seguimiento a los tres años, lo cual podría indicar que la satisfacción se incrementa como consecuencia de un período mantenido de aplicación las habilidades aprendidas (Allen et al., 2012; Renick et al., 1992; Sullivan & Goldschmidt, 2000). También se ha demostrado la utilidad de PREP para prevenir el divorcio (Stanley et al., 2010).

Tabla 1.9.

Resumen de las características del programa PREPARE/ENRICH

<i>PREPARE/ENRICH</i>	
Autores y año	Olson et al. (1996)
Objetivo del programa	El programa tiene cuatro objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los factores relacionados con el éxito matrimonial en torno a cinco áreas críticas: comunicación, resolución de conflictos, influencias de la familia de origen, finanzas y objetivos comunes. • Evaluar el progreso de las parejas en relación con los factores identificados. • Proporcionar retroalimentación y ejercicios a las parejas para ayudarlas a enfrentar las áreas problemáticas. • Enseñar hss de comunicación y resolución de conflictos.
Características del programa	La intervención se basa en la premisa de que las cualidades de la relación premarital predicen la calidad de la futura relación marital. Así, si se pueden identificar y mejorar los factores clave de la relación, la calidad del matrimonio mejorará. Este programa utiliza un “inventario prenupcial” donde se clasifican las necesidades de mejora de la relación, e incluye sesiones de seguimiento y ejercicios adaptados a las necesidades específicas de cada pareja según los resultados de una encuesta previa.
Principales resultados	La satisfacción marital parece mejorar significativamente tras la aplicación del programa, y disminuyó la comunicación disfuncional, tanto a corto plazo como a las 6 semanas de seguimiento (Olson & Olson, 2015).

Tabla 1.10.

Resumen de las características del programa Marital Survival Kit

<i>Marital Survival Kit</i>	
Autores y año	Gottman & Gottman (1999)
Objetivo del programa	El objetivo de este programa es abordar los comportamientos, los pensamientos y las respuestas fisiológicas que habitualmente se vinculan a la angustia en la pareja.
Características del programa	La intervención se basa en la teoría propuesta por los mismos autores denominada <i>sound marital house</i> . Este programa enfatiza el desarrollo de una interacción apropiada como medio para mejorar la efectividad de los intentos de reparación durante la resolución de conflictos. A medida que las parejas desarrollan una fuerte base de amistad y trabajo en equipo, las parejas progresan para aprender más acerca de la resolución efectiva de problemas, dialogando para los problemas personales, concretando en realidad las aspiraciones, evitando el estancamiento marital, y desarrollando la narrativa, los mitos y las metáforas de su relación.
Principales resultados	El programa parece incrementar la capacidad de comunicación de las parejas y la resolución de problemas, así como la creación de metáforas útiles para atravesar los momentos de dificultad en su relación (Gottman & Gottman, 1999).

Tabla 1.11.*Resumen de las características del programa PAIRS*

<i>Practical Application of Intimate Relationship Skills (PAIRS)</i>	
Autores y año	Gordon & Durana (1999)
Objetivo del programa	El objetivo del programa es fomentar la intimidad en las relaciones de pareja como una vía para mejorar la calidad de la relación.
Características del programa	Este programa se basa principalmente en el trabajo de Virginia Satir en terapia familiar humanística y experiencial (Haber, 2002). La base teórica también incluye conceptos de otras áreas como las relaciones objetales, la comunicación, el comportamiento y la terapia familiar sistémica. El programa PAIRS consiste en 120 horas de charlas, junto con otras técnicas altamente experienciales, para proporcionar una reeducación acelerada de las emociones básicas, comportamientos y actitudes esenciales para el desarrollo de la empatía, el afecto, el amor, el cuidado, el placer y la confianza en la relación.
Principales resultados	El programa parece ser útil para incrementar la satisfacción sexual y de pareja, según el estudio realizado en 12 parejas por (Khamse et al., 2016). Acorde a los resultados estudiados en 20 parejas según (Hosseini et al., 2016), el grupo experimental mostró mayores puntuaciones de calidad en la relación a corto plazo.

Tabla 1.12.*Resumen de las características del programa RE*

<i>Relationship Enhancement (RE)</i>	
Autores y año	Cavedo & Guerney, 1999
Objetivo del programa	El objetivo de este programa es enseñar a las parejas habilidades de respeto mutuo, comprensión, cooperación y cuidado.
Características del programa	El programa recibe influencia de las teorías psicodinámicas, humanistas, conductuales e interpersonales. Es una intervención orientada al proceso. El método específico de intervención para alcanzar estos objetivos implica que la persona facilitadora actúe como “una entrenadora de habilidades para la vida”, instruyendo a la pareja en habilidades efectivas de comunicación y negociación. En este programa se trata específicamente el amor, la compasión, la pertenencia, la confianza, la lealtad, la sexualidad y el placer. Al proporcionar una atmósfera estable y afectuosa de amor e intimidad, se alimenta la autoestima y el crecimiento personal de cada integrante de la familia. Este programa hace especial hincapié en el trabajo de las emociones, la empatía y la capacidad de responder emocionalmente.
Principales resultados	Las parejas participantes mostraron mejoras significativas en las puntuaciones de satisfacción marital, afecto positivo, regulación de conflictos y barreras de comunicación (Kong-Kor, 2004). Según el estudio de Yalcin & Erserver (2015), las parejas participantes en el grupo experimental mostraron mejoras significativas en las variables de calidad de la relación estudiadas en comparación al grupo control, aunque estos resultados declinaron en un período de seguimiento tras dos meses.

Tras revisar la bibliografía actual, se han encontrado otros programas de educación en relaciones dirigidos a **poblaciones específicas**. Por ejemplo, en la Tabla 1.12 se resume el programa *Couple CARE for Parents* (CCP; Halford et al., 2009) para parejas con un bebé recién nacido, y en la Tabla 1.13 se presenta el programa *Living as Partners* (Neumann et al., 2018) con objetivos similares. Otras intervenciones van dirigidas específicamente al trabajo con la violencia interpersonal en la pareja, como el programa *Within my Reach* (WMR; Owen et al., 2017), descrito en la Tabla 1.14. Además, se han encontrado programas orientados a la promoción de la salud y prevención de conductas de riesgo, como el programa *2GETHER* (Macapagal et al., 2019) que se resume en la Tabla 1.15. Sin embargo, la eficacia de estos programas no ha sido debidamente comprobada, ya que los efectos encontrados son modestos y los estudios requieren una revisión metodológica.

Tabla 1.13.

Resumen de las características del programa CCP

Couple CARE for Parents	
Autores y año	Halford et al. (2015)
Objetivo del programa	El objetivo de este programa es trabajar habilidades de pareja necesarias para padres y madres primerizos.
Características del programa	Es un programa aplicado de forma flexible para parejas que acaban de tener un bebé, en el que se trabajan habilidades como: estrategias de afrontamiento al estrés, comunicación de pareja y gestión de conflictos, expectativas tanto para la relación de pareja como para la relación paterno-filial y materno-filial y dominio del cambio autodirigido. Consta de siete sesiones de entrenamiento que no son impartidas en grupo, sino con contenido basado en vídeo y personalización de la práctica de los contenidos entrenados en el hogar.
Principales resultados	Se realizaron diferentes estudios aplicando el programa a parejas de bajos ingresos y parejas con niveles clínicos de violencia interpersonal (Halford et al., 2015). En un estudio piloto, se encontró que el grupo experimental presentó menos comportamientos conflictivos a los 15 meses tras el nacimiento. Este resultado se mantuvo a los 24 meses, pero solo para los padres (no para las madres). Sin embargo, en el estudio de Heyman et al. (2019) los resultados indican ausencia de capacidad preventiva del programa.

Tabla 1.14.*Resumen de las características del programa Living as Partners*

Living as Partners	
Autores y año	Neumann et al. (2018)
Objetivo del programa	El objetivo de este programa es trabajar aspectos importantes para parejas convivientes con un primer hijo.
Características del programa	Se trata de una intervención de seis sesiones semanales en grupo, donde se trabajan los conflictos de pareja y la resolución de desacuerdos. Además, se trabaja con mitos de la relación y otros aspectos que promueven la intimidad, como la historia de la pareja, la sexualidad y el tiempo de calidad (Wagner et al., 2015).
Principales resultados	Según los resultados, en los que participaron 41 parejas con un primer hijo, las parejas del grupo experimental presentaron un mayor uso de la resolución positiva y un menor uso de la retirada ante los conflictos, con tamaños de efecto entre moderados y altos. Los hombres también mejoraron la calidad del matrimonio, con un tamaño del efecto pequeño, y las mujeres presentaron una reducción de la frecuencia de los conflictos, con tamaños del efecto moderados y pequeños, respectivamente.

Tabla 1.15.*Resumen de las características del programa WMR*

Within My Reach	
Autores y año	Owen et al. (2017)
Objetivo del programa	El objetivo de este programa es prevenir la aparición de comportamientos violentos en las parejas, a través de la comprensión de ciertos patrones disfuncionales y peligrosos.
Características del programa	Este programa aborda el control de comportamientos impulsivos y las agresiones mediante la enseñanza de patrones de funcionamiento saludable, la toma de decisiones, las habilidades de comunicación, la resolución de problemas y los límites personales. Además, trabaja otros factores de riesgo como el uso de sustancias, ambigüedad de compromiso en la relación, o la sensación de coerción para entrar o permanecer en una relación.
Principales resultados	Según los resultados, en los que participaron 154 personas, el programa parece ser una herramienta preventiva de interés, especialmente para reducir el abuso emocional. El grupo experimental presentó significativamente menos comportamientos de control que el grupo comparativo. Sin embargo, se requiere profundizar en la precisión metodológica de los estudios para poder generalizar los resultados.

Tabla 1.16.*Resumen de las características del programa 2GETHER*

2GETHER	
Autores y año	Macapagal et al. (2019)
Objetivo del programa	El objetivo de este programa es la prevención de la salud, incrementar la satisfacción sexual y con la relación en hombres jóvenes de orientación sexual diferente a la normativa.
Características del programa	Este programa trabaja factores relevantes para las parejas, los entornos asistenciales de afirmación de minorías y el clima sociopolítico. La intervención utiliza estrategias psicoeducativas y cognitivo-conductuales para mejorar los patrones de comunicación de las parejas, los comportamientos sexuales y la satisfacción con la relación.
Principales resultados	Según un estudio piloto, el programa no llevó a reducciones significativas en depresión o uso de alcohol entre el momento pre- y el post-intervención. Este programa necesita una mayor investigación para comprobar su utilidad.

Además, se observa que estos programas de intervención se dirigen al trabajo en el área de los comportamientos y las actitudes, pero no incluyen el trabajo con el **área emocional**. Únicamente se encontró un programa focalizado en esta temática, el programa Hold Me Tight (HMT; Johnson, 2010) descrito en la Tabla 1.16. Basándose en la fuerte asociación existente entre el apego seguro y la satisfacción con la relación de pareja, la confianza, la intimidad y los patrones de comunicación positiva, Kennedy et al. (2019) sugieren que la incorporación del trabajo con las emociones y con el estilo de apego en los programas de educación sobre relaciones podría aumentar notablemente su eficacia. Sin embargo, se necesita más investigación en este sentido, ya que el programa no parece tener efecto en los estilos de vinculación de las personas, aunque sí en su satisfacción con la relación de pareja.

Como se observa, la mayoría de programas de educación en relaciones provienen de los EE. UU y no han sido validados en población española. Así mismo, no se han encontrado programas de educación en relaciones que hayan sido **desarrollados en nuestro país** para ser aplicados en parejas jóvenes. Además, como posteriormente se expondrá en la justificación de nuestro programa de intervención, a excepción del programa HMT, la mayoría de programas revisados se focalizan en las habilidades de comunicación y resolución de conflictos, **prestando poca importancia** a las competencias emocionales y a la seguridad en el apego.

Tabla 1.17.

Resumen de las características del programa HMT

Hold Me Tight	
Autores y año	Johnson et al. (2019)
Objetivo del programa	El objetivo de este programa es ayudar a las parejas a regular y compartir sus emociones y sus necesidades, de manera que se fomente un apego seguro entre los miembros de la pareja.
Características del programa	Es un programa educativo grupal, fundamentado en el modelo de Terapia Focalizada en las Emociones para parejas, así como en la teoría del apego adulto. No tiene como objetivo la enseñanza de habilidades de comunicación ni resolución de conflicto, ya que es difícil poner estas técnicas en práctica en momentos emocionalmente complicados. Esta intervención pretende ayudar a la pareja a ser más accesible emocionalmente, receptiva y comprometida, fomentando el vínculo de apego seguro.
Principales resultados	Se aplicó el programa a 79 parejas no clínicas y 50 clínicas. Se encontró un aumento estadísticamente significativo a corto plazo de la satisfacción con la relación y la confianza, aunque estos resultados no se mantuvieron longitudinalmente (Conradi et al., 2018). Los cambios ocurrieron con mayor frecuencia cuando el programa se llevó a cabo en su formato de ocho semanas, en lugar de en su formato breve de fin de semana. Tras la aplicación no hubo cambios en la ansiedad de vinculación ni en la evitación del apego, lo cual sí se encuentra tras un tratamiento de sesiones en pareja de Terapia Focalizada en las Emociones. Es posible que esto se deba a que las parejas participantes en el programa mostraron niveles basales medios de seguridad en el apego, por lo que tenían menos margen de mejora. Además, a diferencia de la terapia, el programa de HMT es más corto (12 horas) y se aplica en un formato de grupo, por lo que es posible que no haya habido una profundidad suficiente de experiencia emocional para crear cambios en el apego y/o cambios en la satisfacción a largo plazo (Kennedy et al., 2019).

Existen variedad de programas de educación en relaciones con importantes efectos sobre el bienestar de las parejas, aunque solo unos pocos de ellos intervienen sobre variables emocionales y de apego. Además, considerando la importancia de variables como la cultura, se necesitaría fomentar el desarrollo de estos programas en España.

1.3.2.2.3. ¿Qué se ha conseguido mediante estos programas?

Existen suficientes pruebas empíricas para afirmar que el nivel de bienestar subjetivo y la percepción de felicidad personal puede mejorarse interviniendo en la relación de pareja (Hilpert et al., 2016). El trabajo meta-analítico de los últimos años ha establecido la **eficacia de los programas de educación en las relaciones** de pareja (Blanchard et al., 2009; Hawkins et al., 2008, 2012; Hawkins & Erickson, 2015; Hawkins & Fackrell, 2010; Simpson et al., 2018). Los programas de educación en pareja tienen

efectos moderados y positivos en la mejora de las aptitudes, actitudes y conocimientos en parejas de diferentes características.

La mayoría de las investigaciones han estudiado el impacto de la psicoeducación sobre la **comunicación de la pareja**, observando de que la participación en los programas incrementa la utilización de estrategias eficaces de resolución de problemas, disminuye el conflicto destructivo y aumenta la comunicación positiva (Babcock et al., 2013; O'Halloran et al., 2013). Otros estudios han observado una disminución significativa en el uso de la estrategia de retirada ante los conflictos, mayor capacidad de escuchar activamente, de aceptar las críticas y de manejar la ira de manera constructiva, así como un aumento de las **interacciones positivas** y disminución de las negativas (Neumann et al., 2018). Respecto a los estudios en población juvenil, se encontraron tamaños del efecto medio significativos en el **cambio de actitudes y habilidades** (Simpson et al., 2018).

Además de para producir cambios en actitudes y habilidades concretas, los programas de educación en pareja han demostrado ser efectivos para incrementar la **satisfacción con la pareja**, aumentar la calidad de la relación y reducir el malestar psicológico (Kennedy et al., 2019; Rhoades, 2015; Wood et al., 2014). En el meta-análisis Hawkins et al. (2012), se llegó a la conclusión de que existen efectos desde pequeños hasta moderados en la percepción de satisfacción con la pareja debido a los programas. Parece ser que la satisfacción con la relación puede verse influida indirectamente como consecuencia de la mejora en otros factores sobre los cuales influyen los programas de manera directa, como las **habilidades de comunicación y emocionales** (Neumann et al., 2018).

Algunos programas para parejas también parecen tener efectos sobre variables que no pertenecen a la relación en sí misma. Por ejemplo, se han encontrado efectos sobre **variables de salud**, mejorando los síntomas depresivos, reduciendo el consumo de sustancias, mitigando los síntomas de dolor, e incrementando la calidad de vida relacionada con la salud en pacientes con enfermedades crónicas (Martire et al., 2010). También se han observado **efectos biológicos** directos, como la reducción del cortisol –la hormona del estrés– (Ditzen et al., 2011) y de la presión arterial sistólica (Holt-Lunstad et al., 2008) tras la participación en estas intervenciones.

Una de las variables que ha generado especial atención en la literatura es la **duración temporal** de los cambios producidos por estas intervenciones. La mayoría de las investigaciones previas han estudiado los cambios a **corto plazo** tras la finalización de los programas (Ditzen et al., 2011). Otras investigaciones han

complementado estos resultados aportando **datos longitudinales**. Por ejemplo, según Fallahchai et al. (2017), la mejora en los índices de calidad de la relación se mantiene tras un período de un año. Otros estudios han demostrado que los efectos en las habilidades de comunicación y resolución de problemas se mantienen estables después de un año (Babcock et al., 2013; O'Halloran et al., 2013) y hasta después de cinco años (Fallahi et al., 2020; Markman et al., 2001). Sin embargo, otros estudios señalan la no permanencia a largo plazo de los cambios, lo que podría deberse a la falta de refuerzos de contingencia en el entorno natural de las parejas, **debilitando los efectos** con el transcurso del tiempo (W. Kim Halford & Bodenmann, 2013).

Estudios recientes han considerado la necesidad de estudiar en mayor profundidad la **eficacia** de estos programas, considerando también la influencia de posibles factores moderadores sobre el éxito de los mismos, como por ejemplo **factores culturales o socioeconómicos** (Hawkins et al., 2012). Además, parte de la variabilidad de los resultados encontrados por la investigación de los programas de pareja puede deberse a factores propios de cada pareja; por ejemplo, son las parejas con mayor angustia y factores de riesgo específicos las que tienden a beneficiarse más de las intervenciones (Allen et al., 2012).

Los programas de educación en relaciones parecen ser eficaces sobre variables positivas de la relación de pareja, aunque todavía no existe acuerdo sobre si estos efectos se mantienen a lo largo del tiempo.

1.3.2.2.4. ¿Cuáles son los aspectos metodológicos a considerar?

Algunos estudios han hecho hincapié en la detección de los factores que hacen que los programas de educación en relaciones tengan mayor probabilidad de ser eficaces. En el meta-análisis de Hawkins et al. (2012), se encontró que la **duración** de los programas es un factor que influye significativamente en su éxito. La duración de los programas estudiados oscila entre 1 y 120 horas, con una media de unas 12 horas. Se encontró que los programas de duración moderada (9-20 horas de contacto) se asociaron con efectos más fuertes comparados con los programas de duración baja (1-8 horas de contacto).

Una explicación de la ineficacia de los programas de duración baja (generalmente una o dos sesiones) podría ser que se necesita una cierta cantidad de tiempo para que las parejas consoliden los nuevos aprendizajes. Sin embargo, la relación entre la duración de los programas y su éxito no es lineal, ya que los programas de dosis altas de más de 20 horas no produjeron efectos significativamente mayores. Así, se concluye que lo óptimo es la aplicación de programas en **duración moderada**, divididos en varias sesiones de menor duración, repartidas a lo largo de las semanas (Bradford et al., 2017).

Otra de las variables contempladas es el **entorno** en el que se aplican los programas. El entorno más común en los estudios de evaluación es una universidad, un laboratorio, un aula o una clínica de salud mental asociada a una universidad, así como las iglesias con las formaciones prematrimoniales (Markman et al., 2001). No hubo evidencia de que los **programas institucionalizados** (con manuales formales, presencia continua de profesionales, entrenamiento formal de las personas instructoras, evaluaciones múltiples) estuvieran asociados con efectos más fuertes. De manera similar, hubo poca evidencia de diferencias en función del entorno en el que se aplicara el programa (p. ej., universidad, laboratorio, contexto religioso) (Hawkins et al., 2012).

La mayoría de los programas existentes de educación en relaciones para parejas se administran en **grupos**, y se centran en el entrenamiento basado en habilidades de conductas (Rogge et al., 2013). Se han encontrado relativamente pocos estudios hacen un **seguimiento** de las personas participantes durante un período de tiempo prolongado, por lo que es complicado detectar las mejoras que tardan un tiempo en manifestarse, como el aumento de la calidad de la relación tras el mantener conductas de comunicación efectivas durante un período de tiempo (Blanchard et al., 2009).

Es por esto por lo que se puede considerar que existen ciertas **debilidades metodológicas** en la demostración de la eficacia de algunos programas de intervención aplicados en las parejas. Algunos estudios no realizan evaluación con **datos cuantitativos** válidos y fiables, o bien no realizan comparación entre el **grupo experimental y el grupo de control**, o evaluación longitudinal de los efectos, por poner algunos ejemplos (Kanter & Schramm, 2018). Por otra parte, no se han encontrado suficientes programas que se focalicen principalmente en la **educación emocional** intrapersonal e interpersonal. Por lo tanto, es importante desarrollar programas adaptados al contexto métodos eficaces para evaluar la **eficacia diádica** de las intervenciones en educación emocional de la pareja, basadas en un **marco teórico sólido** y prestando especial atención a la metodología utilizada (McAllister et al., 2012).

Según la perspectiva a futuro de Halford (2004), la educación sobre las relaciones de pareja es muy prometedora para reducir los costes individuales, familiares y comunitarios del malestar y la ruptura de las relaciones. Para lograrlo, se ha de ofrecer una **educación basada en la evidencia** que adapte el contenido a los perfiles de las parejas. Además, la educación debe ofrecerse en momentos cruciales del desarrollo de las parejas y ser **fácilmente accesible** para las personas usuarias (Halford et al., 2004).

Se necesita continuar trabajando en la validación empírica de los programas de educación en relaciones, potenciando sus fortalezas metodológicas y sistematizando al máximo su aplicación para poder evaluar su eficacia a corto y a largo plazo.

1.3.3. Síntesis de contenidos

Las **emociones** son fenómenos presentes en todas las áreas de nuestra vida, y especialmente en al área social. Las emociones, como sistemas de adaptación al medio, han tenido un extraordinario **valor de supervivencia** para la humanidad, si bien su vivencia y comprensión también están ligadas al desarrollo y el aprendizaje. Es por eso que todas las emociones tienen una **utilidad** para nuestro comportamiento, incluso aquellas que son experimentadas de forma desagradable.

Se podría afirmar que, si el sistema de emociones humanas evolucionó para mejorar la supervivencia, la regulación de las emociones fue el medio para lograrlo. La **regulación emocional** se refiere a los intentos implícitos o explícitos que las personas realizan para influir sobre sus experiencias emocionales. Según el **modelo del procesamiento emocional** de Hervás (2011), es posible identificar seis procesos que permiten un procesamiento emocional óptimo de la experiencia y, en consecuencia, una regulación emocional eficaz: apertura, atención, aceptación, etiquetado, análisis y modulación de las emociones.

Aunque los fenómenos de regulación emocional son complejos y están interrelacionados, es posible distinguir entre regulación emocional intrapersonal e interpersonal. Por una parte, la **regulación emocional intrapersonal** o autorregulación implica aquellos procesos por los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que tenemos, sobre cuándo las tenemos, y sobre cómo las experimentamos y las expresamos en cada momento. Este proceso es individual, e implica la capacidad de controlar las conductas impulsivas, la capacidad de orientar las conductas hacia los objetivos y la flexibilidad en el uso de distintas estrategias para alcanzar un estado de equilibrio.

Por otra parte, la **regulación emocional interpersonal** implica el intento deliberado de influir en las emociones o estados de ánimo de otras personas. Es habitual que las personas recurran al apoyo de otras como un recurso para amortiguar el estrés e intensificar el efecto positivo durante los momentos difíciles. Sin embargo, la interregulación emocional debe ser distinguida de otros procesos aparentemente similares, como el contagio emocional y la corregulación emocional, que ocurren de manera no voluntaria. La regulación emocional, tanto intra como interpersonal, se relaciona positivamente con la salud mental y el bienestar, mientras que la desregulación emocional parece funcionar como un precedente al comportamiento agresivo.

La **relación de pareja** es un contexto donde surgen constantemente oportunidades de regulación emocional. La forma en que los individuos regulan sus

emociones tiene importantes consecuencias para el bienestar de ambos miembros de la relación. La regulación se asocia con la **estabilidad** y la **satisfacción** con la pareja, mientras que la desregulación puede ser una fuente importante de dificultades en la relación, pensamientos de ruptura e incluso violencia.

Por eso, es importante fomentar en las parejas desde la juventud la **educación en competencias emocionales**. Esto podría ser una forma de potenciar el bienestar de la población, prevenir problemáticas sociales y sanitarias y educar a las futuras generaciones en el seno de familias con una comunicación afectiva sana.

En este sentido, desde hace algunas décadas se están implementando ciertos **programas de educación en relaciones**, definidos intervenciones psicoeducativas cuyo objetivo es proporcionar a las parejas conocimientos y aptitudes útiles para su relación. Estos programas han demostrado su utilidad para incrementar la comunicación en la pareja, reducir los conflictos e incrementar la satisfacción, entre otros resultados. Sin embargo, la mayoría de programas se han centrado en el aprendizaje de conductas, pero pocos han hecho poco hincapié en el trabajo de las competencias emocionales. Tras una revisión de la literatura, se observan diferentes **necesidades a cubrir**: desarrollar programas de educación en relaciones adaptados a nuestro propio contexto cultural, incluir la educación emocional en dichos programas, potenciar su solidez metodológica y evaluar de forma precisa su eficacia tanto a corto como a largo plazo, entre otras.

1.4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

A continuación, se plantearán los objetivos del presente trabajo en función al contenido teórico planteado hasta el momento. Se expondrá el **objetivo principal**, así como cuatro **objetivos específicos** relacionados tanto con la comprensión de las características de la muestra y la relación entre las variables a nivel intra e interpersonal, así como con la valoración de la eficacia y utilidad del programa de intervención aplicado. Además, dentro de cada objetivo específico se desglosarán las **hipótesis de investigación** planteadas.

El **objetivo general** de la presente tesis doctoral fue promocionar el bienestar de los y las jóvenes de la generación Millennial mediante el desarrollo de habilidades emocionales y el ajuste de pareja.

A continuación, se presentan los **objetivos específicos** y las **hipótesis** asociadas.

OBJETIVO 1. Profundizar en la comprensión de las características psicológicas de una muestra de jóvenes españoles de la generación Millennial, contemplando la influencia del género.

Hipótesis 1.1. La muestra tendrá unos niveles de apego, competencias emocionales, ajuste de pareja y bienestar similares a otras muestras estudiadas en investigaciones previas con juventud española (p.ej. Alonso-Arbiol, 2008; Espejo et al., 2021).

Hipótesis 1.2. Respecto al género, las personas que se identifican con el género femenino informarán de mayores niveles de competencias emocionales, mayor percepción de afecto negativo y mayor percepción de quejas somáticas que las personas que se identifican con el género masculino, debido a la socialización diferencial en la educación recibida (Ferrer-Pérez et al., 2010; Stoica et al., 2021). No existirán diferencias de género en las variables de apego, satisfacción con la vida y ajuste con la pareja (p. ej. Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn, 2009).

OBJETIVO 2. Analizar, a nivel intrapersonal, la relación entre la edad, el tiempo de relación de pareja, el apego, las habilidades emocionales, el ajuste de pareja y el bienestar.

Hipótesis 2.1. La edad correlacionará positivamente con la regulación emocional (Nakagawa et al., 2017). No existirá relación entre el tiempo de relación de pareja y el ajuste de la misma (Donato et al., 2014).

Hipótesis 2.2. La inseguridad en el apego correlacionará negativamente con las competencias emocionales, el ajuste de pareja y el bienestar (p.ej. Brandão et al., 2019).

Hipótesis 2.3. Las competencias emocionales correlacionarán positivamente con el ajuste de pareja y el bienestar (Abbasi et al., 2016).

Hipótesis 2.4. El ajuste de pareja correlacionará positivamente con el bienestar (Roberson et al., 2018).

OBJETIVO 3. Examinar a nivel interpersonal (en díadas heterosexuales) la relación del apego, las habilidades emocionales, el ajuste de pareja y el bienestar.

Hipótesis 3.1. Existirá un mayor número de parejas con vinculación segura que insegura o mixta, y dichas parejas de tipo seguro tendrán un mayor ajuste (Senchak & Leonard, 1992). Además, las diferencias entre la ansiedad de ambos miembros y la evitación de ambos miembros correlacionarán con el ajuste y la satisfacción media percibida por la pareja (Tianyuan & Chan, 2012).

Hipótesis 3.2. Existirá un efecto de interdependencia (*actor-partner effect*) del apego y las competencias emocionales sobre el ajuste de pareja, es decir, el propio apego y las propias competencias emocionales influirán tanto en el propio ajuste como en el ajuste del compañero/a (p. ej. Rasu et al., 2019).

Hipótesis 3.3. Existirá un efecto de interdependencia (*actor-partner effect*) del ajuste de pareja sobre el bienestar, es decir, la propia percepción de ajuste influirá tanto en el propio bienestar como en el bienestar del compañero/a (Graham et al., 2006).

OBJETIVO 4. Analizar los beneficios a corto plazo de la aplicación de un programa de educación emocional para parejas, así como la valoración subjetiva de la intervención por parte de las personas participantes.

Hipótesis 4.1. El programa será útil para incrementar a corto plazo la seguridad en el apego, las competencias emocionales, el ajuste de pareja y el bienestar de las personas del grupo experimental en comparación con las del grupo control (p. ej. Kennedy et al., 2019).

Hipótesis 4.2. Las personas del grupo experimental percibirán determinados beneficios cognitivos, emocionales y conductuales tras el aprovechamiento del programa, tanto a nivel personal como de pareja (Neumann et al., 2018). Además, la implicación en la participación del grupo experimental será alta, al igual que la percepción de utilidad de la intervención.

Hipótesis 4.3. Respecto a la valoración subjetiva de la intervención, las personas del grupo experimental percibirán determinados cambios positivos en su relación y aprendizajes tras el aprovechamiento del programa. Así mismo, realizarán apreciaciones positivas y sugerencias de mejora sobre el programa y sus condiciones.

PARTE II. MÉTODO

En esta sección se describirán, en primer lugar, las **personas participantes** en el estudio y sus características sociodemográficas. A continuación, se presentarán las **variables estudiadas** relacionadas con el apego, las competencias emocionales intra e interpersonales, el ajuste de la pareja y el bienestar. También se describirán los **instrumentos** utilizados para medirlas, atendiendo sus características y sus propiedades psicométricas validadas en muestra española. Posteriormente, se expondrá el **procedimiento** seguido desde el inicio hasta la finalización de la presente investigación, para facilitar la comprensión coherente de su progresión. Por último, se precisarán los diferentes **análisis estadísticos**, tanto cuantitativos como cualitativos, llevados a cabo para estudiar los resultados acordes a los objetivos y las hipótesis planteados en la investigación, así como los programas estadísticos utilizados para ello.

2.1. PARTICIPANTES

Los criterios de inclusión para la participación en el estudio fueron haber nacido entre 1982 y 1999 (generación Millennial), tener pareja en el momento de la evaluación (mínimo seis meses de duración) y no tener hijos o hijas. La duración de la pareja se estableció en seis meses para evitar una primera etapa de la relación, como la etapa de iniciación (Knapp, 1978) o la etapa de atracción (Hazan & Zeifman, 1999), donde la pareja habitualmente no está consolidada ni tiene el componente de compromiso (Stenberg, 1988). Se solicitó que participaran en el estudio ambos miembros de la pareja.

Participaron en el estudio un total de 216 personas rellenando la batería en el primer tiempo. De ellas, se excluyeron 24 por haber participado individualmente sin su pareja o no cumplir los criterios de inclusión previamente nombrados. Así, finalmente participaron un total de 192 personas (96 parejas o díadas) jóvenes españolas pertenecientes a la generación Millennial.

Como se observa en la Tabla 2.1 y en la Figura 2.1., esta muestra total fue analizada como **cuatro submuestras** para atender a los diferentes objetivos específicos planteados: (1) la muestra total de 192 personas (96 díadas) se utilizó a nivel individual para el objetivo 1, relacionado con el estudio de las características de la muestra, y para el objetivo 2, para el estudio de las relaciones intrapersonales entre las variables; (2) de dichas 96 parejas se seleccionó una submuestra formada por 90 parejas heterosexuales para el objetivo 3, para el estudio de las relaciones interpersonales entre las variables en díadas distinguibles; (3) una submuestra de 88 personas (44 parejas) formaron parte del estudio experimental, dividida en grupo experimental y grupo control, la cual se utilizó para la primera parte del objetivo 4, relacionado con la evaluación del programa de intervención; y (4) la submuestra de 44 personas (22 parejas) del grupo experimental se utilizó para la segunda parte del objetivo 4, relacionado con la valoración subjetiva de los beneficios obtenidos tras el aprovechamiento del programa.

Respecto a la muestra total ($N = 192$), a fecha de la recogida de datos (enero a diciembre del año 2019), sus edades estuvieron comprendidas entre 18 y 37 años ($M = 23.42$; $DT = 4.05$). Respecto al género, 101 (52.6%) se identificaron como mujeres, 90 (46.9%) como hombres, y 1 (0.5%) persona no se identificó en ninguno de estos dos géneros. En cuanto a la orientación sexual, 160 (83.3%) personas se identificaron como heterosexuales, 16 (8.3%) como bisexuales, 12 (6.3%) como homosexuales y 4 (2.1%) con otras orientaciones sexuales. Si atendemos a la formación académica de nuestra muestra, 21 (10.94%) personas cuentan con educación básica obligatoria, 43 (22.40%) han estudiado bachiller o ciclo formativo, 78 (40.63%) han obtenido un graduado universitario y 50 (26.04%) un máster o doctorado. Ninguna de ellas tenía hijos o hijas.

Sus relaciones de pareja tuvieron una duración de entre 6 meses y 11 años ($M= 39.90$ meses; $DT = 27.54$). En el momento de la evaluación, la mayoría de participantes (87.5%) no convivía con su pareja. Ninguna pareja estaba recibiendo asistencia clínica o pensando en solicitarla.

Tabla 2.1.

Submuestras utilizadas en función de los objetivos

Submuestra	N	Género	Edad	Objetivo
Submuestra 1	192 personas	52.6% mujeres, 46.9% hombres; 0.5% no binario.	Entre 18 y 37 años; M = 23.42; DT = 4.05	Objetivo 1 y 2
Submuestra 2	90 díadas distinguibles por género	50% mujeres, 50% hombres	Entre 18 y 37 años; M = 23.31; DT = 4.03	Objetivo 3
Submuestra 3	88 personas (GE = 44; GC = 44)	52.3% mujeres, 46.6% hombres, 1.1% no binario.	Entre 18 y 36 años; M = 24.24; DT = 4.30; GE: Entre 18 y 32 años; M = 22.89; DT = 3.27; GC: Entre 19 y 36 años; M = 25.59; DT = 4.80.	Objetivo 4
Submuestra 4	44 personas (GE)	56.8% mujeres, 43.2% hombres.	Entre 18 y 32 años; M = 22.89; DT = 3.27	Objetivo 4

Nota. GE = Grupo Experimental; GC = Grupo Control.

Las 192 personas participantes en la primera parte del estudio fueron invitadas por el grupo investigador a participar en la parte experimental. Las parejas que accedieron voluntariamente a participar ($n = 58$) fueron ordenadas de forma aleatoria, y posteriormente fueron contactadas telefónicamente para consultar su disponibilidad de asistir al programa en los horarios y fechas previstas. El grupo experimental se completó ordenadamente con las parejas que manifestaron disponibilidad inmediata para incorporarse a la intervención. Una vez completadas las plazas disponibles para el grupo experimental, se dejó en lista de espera a aquellas parejas que no entraron en el cupo. Estas parejas en lista de espera fueron tenidas en cuenta como grupo control.

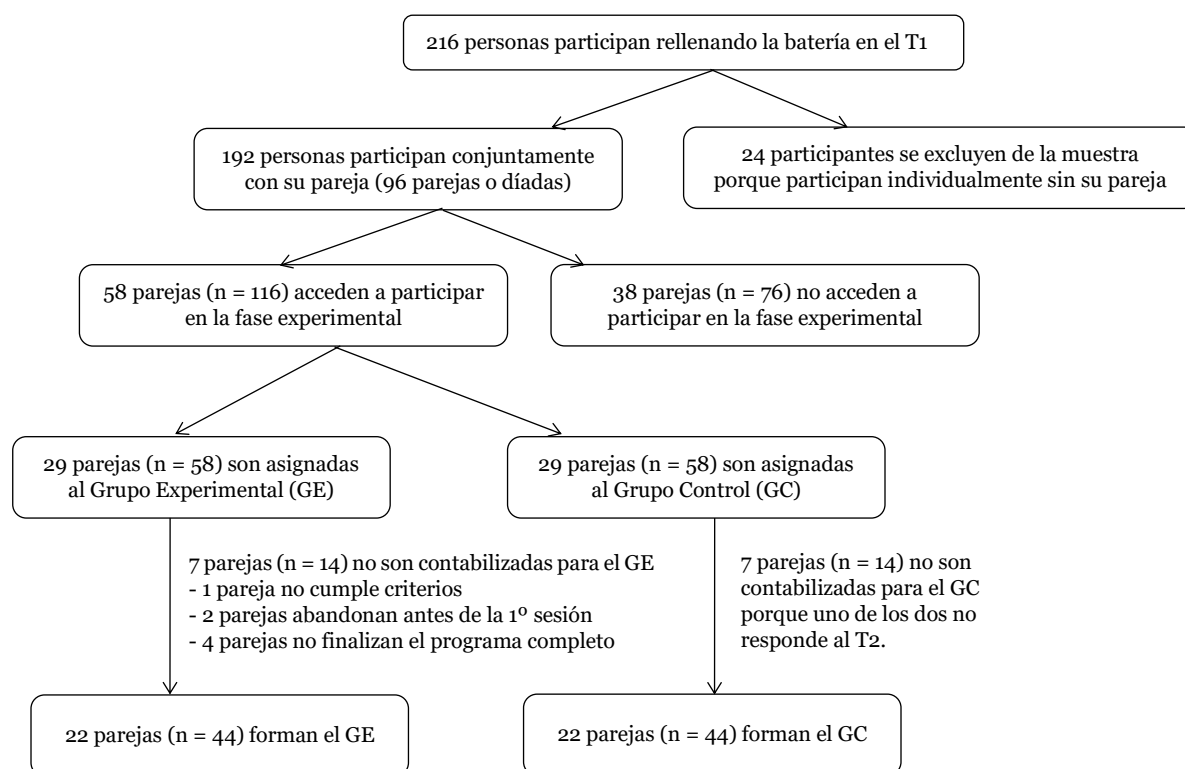
Posteriormente, la facilitadora realizó una primera entrevista breve de 20 minutos con cada una de las parejas asignadas al grupo experimental, con la finalidad de establecer contacto y, a la vez, corroborar mediante la exploración que las parejas no

presentaran una problemática grave con necesidad de intervención clínica, lo cual sería un criterio de exclusión para la participación en la investigación.

Como se observa en la Figura 2.1, finalmente, 22 parejas completaron la investigación como parte del grupo experimental (54.5% mujeres; $M = 22.77$ años; $SD = 3.33$) y 22 como grupo control (52.3% mujeres; $M = 25.59$ años; $DT = 4.80$). Esta muestra de 44 parejas ($N = 88$ personas) fue la muestra utilizada para el estudio de los beneficios del programa (objetivo 4).

Figura 2.1.

Diagrama de participantes en el estudio



2.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS

A continuación, se describirán las variables e instrumentos organizados en cinco grandes grupos: variables personales, variables emocionales, variables de pareja, variables de bienestar y variables de valoración del programa. Un resumen de las mismas se puede observar en la Tabla 2.2.

Tabla 2.2.

Resumen de las variables e instrumentos utilizados.

VARIABLE	INSTRUMENTO
VARIABLES PERSONALES	
VARIABLES sociodemográficas	Preguntas ad hoc
Apego adulto	Experiencias en Relaciones Íntimas (ECR; Alonso-Arbiol et al. 2007)
VARIABLES EMOCIONALES	
Desregulación emocional	Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS; Hervás & Jódar, 2008)
Competencias emocionales	Cuestionario de habilidades y competencias emocionales (ESCQ; Schoeps et al., 2019)
Regulación emocional interpersonal	Escala de Regulación de las Emociones Interpersonales en la Pareja (SIERC; Mónaco et al., 2021)
VARIABLES DE PAREJA	
Características de la pareja	Preguntas ad hoc
Ajuste diádico de la pareja	Escala de Ajuste Diádico (DAS; Cano-Prous et al., 2014)
VARIABLES DE BIENESTAR	
Satisfacción con la vida	Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS; Vázquez et al. 2013)
Afecto positivo y negativo	Escala de Experiencias Positivas y Negativas (SPANE; Espejo et al., 2020)
Quejas somáticas	Lista de Quejas Somáticas (SCL; Górriz et al., 2015)
VARIABLES DE VALORACIÓN DE LAS SESIONES	
Nivel cognitivo: toma de conciencia	
- Sobre uno/a mismo/a	3 preguntas ad hoc en escala tipo Likert (1 = Nada; 4 = Mucho) tras cada sesión.
- Sobre la relación	
- Sobre la manera de relacionarse	
Nivel emocional: experimentación de emociones	
- Emociones agradables	2 preguntas ad hoc en escala tipo Likert (1 = Nada; 4 = Mucho) tras cada sesión.
- Emociones desagradables	
Nivel conductual: adquisición de estrategias	
- Para la propia vida	3 preguntas ad hoc en escala tipo Likert (1 = Nada; 4 = Mucho) tras cada sesión.
- Para aplicar en pareja	
- Para otras relaciones sociales	
Aprovechamiento y utilidad de cada sesión	
- Asistencia	Registro de la asistencia + 1 preguntas ad hoc en escala tipo Likert de 10 puntos (1 = Ninguna implicación; 10 = Mucha implicación) + 1 pregunta ad hoc en una escala Likert de 4 puntos (1= Nada útil; 4 = Muy útil), todas ellas tras cada sesión.
- Implicación en la participación	
- Utilidad percibida	
VARIABLES DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA	
Cambios percibidos	
- En uno mismo/a	2 preguntas ad hoc en escala tipo Likert (1 = Nada; 4 = Mucho) tras finalizar el programa y una pregunta cualitativa abierta.
- En la pareja	
- En la relación	
Aprendizajes	1 preguntas cualitativa abierta.
Apreciaciones y propuestas de mejora	2 preguntas cualitativas abiertas.

2.2.1. Variables personales

2.2.1.1. Variables sociodemográficas

Las variables sociodemográficas estudiadas fueron la edad, el género (hombre, mujer u otro), el nivel de formación académica (educación básica obligatoria, bachiller o ciclo formativo, graduado universitario, máster o doctorado), orientación sexual (heterosexual, homosexual, bisexual u otra), hijos o hijas a su cargo.

2.2.1.2. Apego adulto

Para medir el apego adulto se utilizó el cuestionario de Experiencias en Relaciones Íntimas (*Experiences in Close Relationships*; ECR). La versión original fue desarrollada por Brennan et al. (1998). El instrumento fue validado en muestra española (ECR-S) por Alonso-Arbiol et al. (2008). Este instrumento mide el apego como un constructo bidimensional, formado por dos factores: (1) ansiedad de vinculación, relacionada con el miedo al rechazo y al abandono por las parejas románticas (p. ej. “*Necesito que mi pareja me confirme constantemente que me ama*”); y (2) evitación de la intimidad, relacionada con el grado en que una persona se siente incómoda dependiendo de los demás y estableciendo vínculos íntimos (p. ej. “*Prefiero no mostrar a mi pareja cómo me siento por dentro*”).

La medida de autoinforme de Brennan et al. (1998) de las dos dimensiones derivó de análisis factoriales de cientos de ítems escritos por diferentes investigadores tras la creación del instrumento de autoinforme de Hazan & Shaver (1987). Brennan et al. (1998) recolectaron datos de más de mil estudiantes universitarios, llegando a la creación de dos escalas de apego inseguro de 18 ítems cada una. Las dos escalas, como los factores de los que se derivaron, eran ortogonales y mostraban un alto nivel de la fiabilidad de la consistencia. Desde 1998, investigadores e investigadoras que los han usado en numerosos estudios proveen evidencia extensa sobre su validez de constructo (para una revisión ver Mikulincer & Shaver, 2003).

Los ítems fueron traducidos y adaptados al castellano y validados por Alonso-Arbiol et al. (2008) en diferentes muestras españolas, concluyendo que la versión española (ECR-S) tiene la misma estructura factorial que la versión original. Mientras que la versión original cuenta con 36 ítems, en la versión validada al castellano los autores sugieren la posibilidad de eliminar cuatro de ellos (ítems 4, 12, 26 y 29) al no ser óptimas sus cargas factoriales. En este estudio se prefirió utilizar la versión completa. La escala del instrumento es tipo Likert de siete puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo*; 7 =

Totalmente de acuerdo), de los cuales 18 corresponden con la dimensión de ansiedad y 18 con la dimensión de evitación.

La media de la dimensión ansiedad para jóvenes españoles es de 4.12 ($DT = .80$) y de 2.07 ($DT = .90$) para la dimensión evitación (Alonso-Arbiol et al., 2008). Respecto a las propiedades psicométricas, el instrumento tiene una alta consistencia interna y una apropiada fiabilidad test-retest en un período de 6 semanas, así como una buena validez de criterio y de constructo. Los índices α de Cronbach para la muestra de referencia (jóvenes españoles entre 18 y 36 años) fueron de .85 para la escala de ansiedad y .87 para la de evitación. En nuestra muestra, la consistencia interna es aceptable para el factor evitación ($\alpha = .78$; IFC = .82; AVE = .47) y buena para el factor ansiedad ($\alpha = .88$; IFC = .88; AVE = .54).

Respecto al cálculo de las escalas, ECR-S cuenta con diez ítems invertidos (3, 15, 19, 22, 25, 27, 29, 31, 33 y 35). La dimensión de ansiedad se calcula a partir de la media de los dieciocho ítems pares, mientras que la escala de evitación de la intimidad se calcula a partir de la media de los dieciocho ítems impares. Las medias obtenidas en la validación de Alonso-Arbiol (2008) fueron superiores en el factor de ansiedad ($M = 4.09$, $DT = .98$) que en el de evitación ($M = 2.62$, $DT = .88$).

Es posible la categorización del estilo de apego de cada persona en los cuatro subtipos (seguro, preocupado, evitativo-huidizo y evitativo-temeroso) mediante la combinación de las puntuaciones en ambas dimensiones. Las dimensiones se consideran bajas cuando están por debajo del percentil 50 (puntuación de 4.11 para la ansiedad y 2.78 para la evitación) y altas cuando están por encima. Baja ansiedad y baja evitación se clasifica en la categoría “apego seguro”, alta ansiedad y baja evitación en “apego preocupado”, baja ansiedad y alta evitación en “evitativo-huidizo” y alta ansiedad y alta evitación en “evitativo-temeroso”.

2.2.2. Variables emocionales

2.2.2.1. Competencias emocionales

Para la evaluación de las competencias emocionales se utilizó el Cuestionario de Habilidades y Competencias Emocionales (*Emotional Skills and Competences Questionnaire*; ESCQ) desarrollado originalmente por Takšić et al. (2009) y validado en población española por Schoeps et al. (2019), quienes a su vez redujeron el instrumento de los 45 ítems originales a 21 ítems (ESCQ-21). Es importante tener en cuenta que, aunque las propiedades psicométricas del ESCQ fueron probadas en juventud adulta española (Faria et al., 2006), la validación de la versión corta se llevó a cabo en muestra española adolescente.

Este instrumento cuenta con 21 ítems en una escala tipo Likert de 6 puntos ($1 = Nunca$; $6 = Siempre$). Evalúa tres dimensiones: (1) Percepción y comprensión de emociones (habilidad para identificar y discriminar emociones tanto en sí mismo/a como en otras personas; p. ej. “*Soy capaz de detectar los cambios de humor en mis amigos/as*”); (2) Expresión y etiquetado emocional (capacidad de expresar los propios estados emocionales adecuadamente y nombrarlos con precisión; p. ej. “*Puedo nombrar fácilmente la mayoría de mis sentimientos*”); y (3) Manejo y regulación emocional (habilidad para reajustar de manera efectiva las propias emociones para conseguir un resultado determinado; p. ej. “*Soy capaz de mantener el buen humor incluso si algo malo ocurre*”).

Las propiedades psicométricas de las escalas fueron adecuadas, encontrando una fiabilidad entre .74 y .86 en el estudio de Faria et al. (2006). En la versión corta, el α de Cronbach fue bueno, concretamente .84, .90 y .79 para los tres factores respectivamente. En nuestra muestra, los índices de fiabilidad son buenos para el factor de percepción y comprensión ($\alpha = .87$; IFC = .85; AVE = .68) y para el factor expresión y etiquetado ($\alpha = .94$; IFC = .93; AVE = .72) y aceptables para el factor de gestión y manejo emocional ($\alpha = .74$; IFC = .55; AVE = .74).

El instrumento no tiene ítems inversos. El cálculo de cada escala se realiza mediante la media de siete ítems (ítems 1, 4, 7, 10, 13, 16 y 19 para “percepción y comprensión”; ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17 y 20 para “expresión y etiquetado”; ítems 3, 6, 9, 12, 15, 18 y 21 para “manejo y regulación”). Las medias obtenidas según Schoeps et al. (2019) fueron las siguientes: $M = 4.50$, $DT = 1.12$ para el primer factor; $M = 4.17$, $DT = 1.34$ para el segundo factor; y $M = 4.58$, $DT = 1.21$ para el tercer factor.

2.2.2.2. Desregulación emocional

Para evaluar la desregulación emocional se utilizó la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (*Difficulties in Emotion Regulation Scale*; DERS) desarrollada originalmente por Gratz y Roemer (2004) y adaptada y validada en población adulta española entre 18 y 76 años por Hervás & Jódar (2008). Esta escala mide múltiples aspectos de una regulación emocional desadaptativa, esto significa, diferentes déficits o dificultades ante el procesamiento emocional de un suceso que podrían llegar a considerarse clínicamente relevantes (Gratz & Roemer, 2004).

La escala original cuenta con 36 ítems en una escala tipo Likert de cinco puntos ($1 = Casi nunca o entre el 0-10\%$ de las veces; $5 = Casi siempre o entre el 90-100\%$ de las veces), aunque la escala adaptada al castellano se ha reducido a 28 ítems. Así mismo, la validación española reduce los seis factores encontrados por los autores originales a un

total de cinco factores: (1) Desatención emocional (falta de conciencia de las emociones, siendo su contrario la atención emocional; p. ej. “*Doy importancia a lo que estoy sintiendo*”); (2) Confusión emocional (falta de comprensión de las emociones, siendo su contrario la claridad emocional; p. ej. “*Estoy confuso/a sobre lo que siento*”); (3) Rechazo emocional (falta de aceptación de las emociones, siendo su contrario la aceptación emocional; p. ej. “*Cuando me siento mal, me enfado conmigo mismo/a por sentirme de esa manera*”); (4) Interferencia emocional (dificultades para comprometerse con determinados objetivos de la vida cotidiana a causa de la intensidad de las emociones; p. ej. “*Cuando me siento mal, tengo dificultades para concentrarme*”); (5) Descontrol emocional (dificultad para acceder a estrategias de regulación emocional eficaces, absteniéndose de comportamientos impulsivos; p. ej. “*Cuando me siento mal, tengo dificultades para controlar mi comportamiento*”). Además, es posible calcular una escala de Desregulación emocional total mediante la suma de los cinco factores.

En cuanto a las evidencias de fiabilidad y validez, la escala DERS original demostró tener una alta consistencia interna ($\alpha = .93$ en la escala total), una buena fiabilidad test-retest en un periodo de 4 a 8 semanas y una adecuada validez predictiva y de criterio (Gratz y Roemer, 2004). La validación española cuenta con una consistencia interna entre aceptable y excelente tanto en los factores ($\alpha = .73$, $\alpha = .78$, $\alpha = .90$, $\alpha = .87$ y $\alpha = .91$ respectivamente) como en la escala total ($\alpha = .93$). También se ha demostrado la adecuada estabilidad temporal de la versión española, evaluada en un período de seis meses. En nuestra muestra se comprobó que todas las escalas cuentan con una buena fiabilidad, oscilando los índices de α de Cronbach entre .80 y .91, el IFC entre .83 y .97, y el AVE entre .66 y .84.

Respecto al cálculo de las dimensiones, esta escala cuenta con cinco ítems formulados de forma inversa (ítems 1, 2, 6, 7 y 9). El factor desatención se calcula mediante la suma de cuatro ítems (2, 6, 7 y 9), confusión mediante cuatro ítems (1, 4, 5 y 8), rechazo mediante siete ítems (10, 11, 18, 19, 20, 23 y 24), interferencia mediante cuatro ítems (12, 16, 21 y 27) y descontrol mediante siete ítems (3, 13, 14, 15, 17, 22 y 25). En la escala total de desregulación emocional, la media española se encuentra en 58.40 ($DT = 17.6$), siendo de 57.4 ($DT = 17.8$) para los hombres y 59.1 ($DT = 17.5$) para las mujeres.

2.2.2.3. Regulación emocional interpersonal en la pareja

La regulación emocional interpersonal en la pareja se evaluó mediante la Escala de Regulación de las Emociones Interpersonales en la Pareja (*Interpersonal Emotion Regulation for Couples Scale*; SIERC). Este instrumento fue desarrollado para población española por Mónaco et al. (2021b). Se trata de una escala Likert de 5 puntos (1 = *Casi*

nunca; 5 = *Casi siempre*) compuesta por dos formas (Forma A y Forma B) con 11 ítems cada una. Ambas formas son respondidas por la misma persona y son completamente independientes, por lo que pueden ser utilizadas por separado.

El SIERC-A (autopercepción o “agente”) evalúa la percepción de la propia capacidad para regular las emociones de la pareja y está compuesto por cuatro factores: (1) “Observo tus sentimientos” (capacidad de prestar atención e identificar las emociones de su pareja; p. ej. “*Me fijo en la comunicación no verbal de mi pareja para saber cómo se siente*”); (2) “Pregunto sobre tus sentimientos” (capacidad de preguntar a su pareja sobre sus emociones y hablar sobre ellas para llegar a la comprensión; p. ej. “*Suelo preguntarle a mi pareja cómo está o cómo se siente*”); (3) “Valido tus sentimientos” (capacidad de aceptar y comprender las emociones de la pareja sin juzgarlas; p. ej. “*Puedo aceptar y sostener las emociones negativas de mi pareja*”; y (4) “Puedo calmar tus sentimientos” (capacidad de usar los recursos propios para hacer que la pareja se sienta tranquila y segura, ayudándola a calmarse en los momentos difíciles (p. ej. “*Sé cómo calmar a mi pareja cuando está nerviosa, enfadada o preocupada*”). Además, es posible calcular un factor total de regulación emocional interpersonal como agent.

El SIERC-B (percepción del otro o “target”) evalúa la percepción sobre la capacidad de su pareja para regular las emociones de la persona encuestada, estando compuesto por los mismos cuatro factores: (1) “Percibo que observas mis sentimientos” (p. ej. “*Mi pareja se fija en mi comunicación no verbal para saber cómo me siento*”); (2) “Percibo que me preguntas sobre mis sentimientos” (p. ej. “*Mi pareja suele preguntarme cómo estoy o cómo me siento*”); (3) “Percibo que validas mis sentimientos” (p. ej. “*Mi pareja puede aceptar y sostener mis emociones negativas*”); y (4) “Percibo que puedes calmar mis sentimientos” (p. ej. “*Mi pareja sabe cómo calmarme cuando estoy nervioso/a, enfadado/a o preocupado/a*”). Es decir, el SIERC-B evalúa cómo una persona percibe los intentos de regulación emocional por parte de su pareja. Además, es posible calcular un factor total de regulación emocional interpersonal como *target*.

El instrumento presenta unas buenas propiedades psicométricas. El α de Cronbach es .84 para la escala total del SIERC-A, y de .92 para la escala total del SIERC-B. En nuestra muestra, el instrumento SIERC-A muestra una adecuada fiabilidad para el factor de regulación interpersonal total ($\alpha = .83$; IFC = .93; AVE = .69), al igual que el SIERC-B ($\alpha = .89$; IFC = .93; AVE = .73).

De las preguntas que componen esta escala (en ambas versiones), una fue formulada de manera invertida (ítem 13). El factor de observar las emociones se calcula realizando la media de los ítems 1, 4 y 8; preguntar sobre las emociones mediante los

ítems 2, 3 y 8; validar las emociones mediante los ítems 6, 7 y 10; y calmar las emociones mediante los ítems 12 y 13. La media de estos cuatro factores da lugar a la escala total. Este procedimiento de corrección es idéntico para ambas formas del cuestionario. Las medias obtenidas por Mónaco et al. (2021) para la escala total del SIERC-A fueron ligeramente superiores ($M = 16.67$; $DT = 2.16$) a las obtenidas para la escala total del SIERC-B ($M = 16.14$; $DT = 3.18$).

2.2.3. Variables de pareja

2.2.3.1. Características de la pareja

Se evaluó la duración de la relación de pareja, la convivencia o no con la pareja (y en su caso, durante cuánto tiempo) y estar recibiendo o no psicoterapia de pareja (o pensando en solicitarla).

2.2.3.2. Ajuste diádico de la pareja

Para la medida del ajuste diádico de la pareja se utilizó la Escala de Ajuste Diádico (*Dyadic Adjustment Scale*; DAS). La versión original fue desarrollada por Spanier (1976), quien definió el ajuste diádico como el resultado de un proceso determinado por la percepción de diferencias problemáticas en la relación, tensiones interpersonales y ansiedad personal, satisfacción con la relación, cohesión con la relación y consenso mutuo en asuntos de importancia para el funcionamiento. Esta escala se utilizó en más de 1000 estudios dentro de los primeros 10 años de su publicación, y actualmente es una de las medidas más utilizadas a nivel internacional para evaluar la calidad de las relaciones de pareja (Graham et al., 2006). Este instrumento ha sido adaptado para su uso en diversos países, entre ellos España. La validación española (Cano-Prous et al., 2014) se realizó en una muestra de adultos caucásicos, heterosexuales y casados. Al parecer, la fiabilidad del DAS no se ve afectada por el estado civil ni por el hecho de estar cohabitando o no (Graham et al., 2006).

El instrumento consta de 32 ítems, en una escala tipo Likert de cinco, seis y siete puntos, conteniendo también dos ítems dicotómicos. Puede ser respondida por ambos miembros de la pareja o bien de forma individual. Cuenta con cuatro subescalas: (1) Consenso (grado de acuerdo en determinados temas relevantes para la pareja como, por ejemplo, las tareas domésticas o el trato con amistades y familia; p. ej. “*Estamos de acuerdo en la toma de decisiones importantes*”); (2) Cohesión (grado de complicidad de la pareja mediante el humor, la participación conjunta en actividades, el diálogo o los proyectos; p. ej. “*¿Con qué frecuencia tenéis un intercambio interesante de ideas?*”); (3) Satisfacción con la relación (percepción de satisfacción con la relación considerando, por ejemplo, la frecuencia de conflictos; p. ej. “*En general, ¿con qué frecuencia piensas que*

las cosas entre tú y tu pareja van bien?”); y (4) Expresión afectiva (demostraciones de afecto físico y deseo sexual; p. ej. “¿Con qué frecuencia besas a tu pareja?”). De estas cuatro subescalas se obtiene una puntuación total de Ajuste total, en la que mayores puntuaciones son indicadores de mejor ajuste.

Tanto el instrumento original como su validación española presentan una adecuada fiabilidad, siendo de .88, .88, .85 y .69 respectivamente para los factores, y de .94 para la escala de ajuste total (Cano-Prous et al., 2014). Además, presenta una adecuada validez de constructo, de criterio y de contenido, demostrándose útil para discriminar diferentes niveles de ajuste en muestra de parejas clínicas y no clínicas. En nuestra muestra, la escala de ajuste total de la relación presenta una fiabilidad adecuada ($\alpha = .88$; IFC = .54; AVE = .88).

El punto de corte de esta escala para determinar entre parejas clínicas y no clínicas es de 100 puntos en la escala de ajuste total (Cano-Prous et al., 2014). Las parejas que puntúan por debajo de 100 podrían estar necesitando intervención clínica. Este punto de corte tiene una sensibilidad (porcentaje de casos correctamente clasificado) del 75.7% y una especificidad del 82.4% con una precisión del 79.5%.

El instrumento cuenta con 20 ítems invertidos (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 23, 24 y 32). Respecto al cálculo de las escalas, el factor Consenso se calcula mediante la suma de trece ítems (1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15), Cohesión mediante la suma de cinco ítems (24, 25, 26, 27 y 28), Satisfacción mediante la suma de diez ítems (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 31 y 32) y Expresión afectiva mediante la suma de cuatro ítems (4, 6, 29 y 30). La escala de Ajuste total es la suma de los cuatro factores. Las medias y desviaciones típicas obtenidas para cada factor en parejas no clínicas fueron de $M = 51.51$ y $DT = 7.77$ en Consenso; $M = 8.72$ y $DT = 2.25$ en Cohesión; $M = 38.62$ y $DT = 6.32$ en Satisfacción; $M = 16.07$ y $DT = 4.75$ en Expresión Afectiva; y $M = 114.93$ y $DT 17.47$ en Ajuste Total (Cano-Prous et al., 2014).

2.2.4. Variables de bienestar

2.2.4.1. Satisfacción con la vida

Para evaluar el componente cognitivo del bienestar subjetivo se utilizó la Escala de Satisfacción con la Vida (*Satisfaction With Life Scale*; SWLS). La versión original de este instrumento fue desarrollada por Diener et al. (1985) y fue validado en muestra adulta española por Vázquez et al. (2013). Esta escala corta evalúa la satisfacción de las personas con su vida en general (p. ej. “Mis condiciones de vida son excelentes”). Consta de cinco ítems con una escala de siete puntos de tipo Likert (1 = *Completamente en desacuerdo*;

7 = *Completamente de acuerdo*). La puntuación de la escala se calcula mediante la suma de todos los ítems.

El instrumento ha sido usado en diferentes muestras, desde población general hasta personas con problemas clínicos. La escala está traducida a diferentes idiomas y es válida en diferentes culturas (Pavot & Diener, 2008). Sus adecuadas propiedades psicométricas han sido confirmadas a lo largo de las últimas décadas, mostrando una buena consistencia interna con coeficientes α de Cronbach entre .79 y .87 (para una revisión, ver Pavot & Diener, 2008). La validación al castellano realizada en adultos españoles muestra una excelente consistencia interna ($\alpha = .88$). En nuestra muestra presenta una buena fiabilidad ($\alpha = .88$; IFC = .89; AVE = .79).

Los adultos jóvenes españoles entre 18 y 35 años tienen una media de satisfacción con la vida de 24.36 ($DT = 5.50$) (Vázquez et al, 2013). Atendiendo a la clasificación propuesta por Vázquez et al. (2013) de los niveles de satisfacción con la vida, la interpretación de las puntuaciones es la siguiente las puntuaciones: (1) entre 5 y 9, extremada insatisfacción vital; (2) entre 10 y 14, insatisfacción vital; (3) entre 15 y 19, ligera insatisfacción vital; (4) entre 20 y 24, satisfacción vital media; (5) entre 25 y 29, alta satisfacción vital; y (6) entre 30 y 35, extremada satisfacción vital.

2.2.4.2. Afectos positivos y negativos

Para evaluar el componente afectivo del bienestar subjetivo se utilizó la Escala de Experiencias Positivas y Negativas (*Scale of Positive and Negative Affect*; SPANE). Este instrumento fue desarrollado originalmente por Diener et al. (2010) y validado en población adulta española (Espejo et al., 2020).

La escala consta de doce ítems con una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = *Nunca*; 5 = *Siempre*) que describen experiencias o estados de ánimo. Se ha de calificar la frecuencia con la que dichos estados se han experimentado en el último mes. Los ítems se agrupan en dos subescalas: sentimientos positivos o placenteros (p. ej. "*En las últimas cuatro semanas he tenido sentimientos felices*") y sentimientos negativos o displacenteros (p. ej. "*En las últimas cuatro semanas he tenido sentimientos de miedo*").

Además, se obtuvieron valores adecuados de validez convergente con medidas de bienestar, satisfacción con la vida y felicidad (Diener et al., 2010). El SPANE añade algunas mejoras a la evaluación del afecto (Espejo et al., 2020). Por un lado, utiliza opciones de respuesta en función de la cantidad de tiempo que la persona experimenta cada emoción (siempre, nunca), centrándose en la frecuencia más que en la intensidad del afecto, lo que reduce el sesgo cognitivo. Por otro lado, el marco temporal se limita a las últimas cuatro semanas, un período temporal lo suficientemente corto como para que

la persona encuestada recuerde experiencias reales en lugar de basarse en su autoconcepto general. Además, la escala ha mostrado buenas propiedades psicométricas para las escalas de afecto positivo y negativo respectivamente, así como una elevada fiabilidad ($\alpha = .81$ y $\alpha = .89$). En nuestra muestra, la escala de balance afectivo presenta una buena fiabilidad ($\alpha = .90$; IFC = .91; AVE = .69), al igual que la subescala de afecto positivo ($\alpha = .90$; IFC = .91; AVE = .79) y afecto negativo ($\alpha = .82$; IFC = .84; AVE = .69).

Este instrumento no cuenta con ítems invertidos. La puntuación final de cada subescala, que oscila en un rango de 6 a 30, se obtiene sumando los seis elementos que la componen. Respecto al cálculo de las escalas, cada subescala se calcula mediante la suma de seis ítems: para el factor afecto positivo se suman los ítems 1, 3, 5, 7, 10 y 12; para el factor afecto negativo se suman los ítems 2, 4, 6, 8, 9 y 11. Se puede obtener una puntuación global o balance general, restando a la puntuación SPANE-P la puntuación de SPANE-N. En el estudio de Espejo et al. (2020), se obtuvieron medias superiores en afecto positivo ($M = 23.09$, $DT = 3.53$) que en afecto negativo ($M = 14.98$, $DT = 3.89$).

2.2.4.3. Quejas somáticas

Para la evaluación de las quejas somáticas se utilizó la Lista de Quejas Somáticas (*Somatic Complaint List*; SCL) desarrollada originalmente por (Rieffe et al., 2008) y validada en población española adulta entre 18 y 56 años por (Górriz et al., 2015).

El instrumento se caracteriza por su simplicidad y rapidez. Evalúa, durante el último mes, con qué frecuencia las personas dicen haber experimentado ciertos dolores (p. ej. de cabeza, de estómago o de pecho) así como otros síntomas físicos concretos (como mareos, ganas de vomitar, desmayos) y generales (como cansancio o debilidad) (p. ej. “*Durante el último mes me siento cansado/a*”). Está formado por 11 ítems en una escala de respuesta tipo Likert de 3 puntos ($1 = Nunca$; $2 = A veces$; $3 = A menudo$).

El instrumento ha demostrado su consistencia interna tanto en su versión original ($\alpha = .83$) (Rieffe et al., 2009) como en su versión adaptada en muestra española ($\alpha = .81$) (Górriz et al., 2015). También ha demostrado una adecuada validez convergente y de criterio, concluyendo que se trata de un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas. En nuestra muestra la fiabilidad es buena ($\alpha = .82$; IFC = .85; AVE = .59)

Los ítems 3 y 10 han sido formulados de manera inversa. Respecto al cálculo de la escala, se obtiene sumando todos los ítems. Mayores puntuaciones indican una mayor presencia de quejas somáticas. En su estudio, Górriz et al. (2015) obtuvieron una media de 1.51 ($DT = .49$).

2.2.5. Variables de valoración de las sesiones

2.2.5.1. Nivel cognitivo: toma de conciencia

Respecto a la valoración de los beneficios de las sesiones a nivel cognitivo, se evaluó la percepción toma de conciencia de determinados aspectos novedosos sobre cuatro áreas: (1) sobre uno/a mismo/a (*“He descubierto aspectos nuevos sobre mí”*), (2) sobre la pareja (*“He descubierto aspectos nuevos sobre mi pareja”*), (3) sobre la relación (*“He descubierto aspectos nuevos sobre mi relación”*); y (4) sobre el propio estilo de relacionarse (*“He reflexionado sobre mi manera de relacionarme en pareja”*). Se realizaron dichas cuatro preguntas ad hoc en un formato de escala tipo Likert de 4 puntos (*1 = Nada; 4 = Mucho*), que se repitieron tras la finalización de cada una de las sesiones.

2.2.5.2. Nivel emocional: experimentación de emociones

En cuanto a la valoración a nivel emocional, se evaluó la experimentación de emociones tanto agradables (*“Esta sesión me ha hecho experimentar emociones agradables”*) como desagradables (*“Esta sesión me ha hecho experimentar emociones desagradables”*) mediante dos preguntas ad hoc en un formato de escala tipo Likert de 4 puntos (*1 = Nada; 4 = Mucho*), que se repitieron tras la finalización de cada una de las sesiones.

2.2.5.3. Nivel conductual: adquisición de estrategias

Con relación a la valoración de los beneficios de las sesiones a nivel conductual, se evaluó la adquisición de estrategias prácticas para aplicar en el día a día en tres áreas: (1) la propia vida (*“He adquirido estrategias útiles para aplicar en mi vida en general”*); (2) la relación de pareja (*“He adquirido estrategias útiles para aplicar con mi pareja”*); y (3) el resto de relaciones sociales (*“He adquirido estrategias útiles para aplicar en mis relaciones sociales”*). Se realizaron dichas preguntas ad hoc en un formato de escala tipo Likert de 4 puntos (*1 = Nada; 4 = Mucho*), y se repitieron tras la finalización de cada una de las sesiones.

2.2.5.2. Aprovechamiento y utilidad de las sesiones

Para valorar el aprovechamiento de las sesiones por parte de las parejas participantes, se evaluaron dos aspectos. En primer lugar, se registró la asistencia a las sesiones. En segundo lugar, se evaluó la implicación en la participación de los ejercicios de la sesión mediante una pregunta ad hoc (*“¿Cuánto te has implicado en los ejercicios durante la sesión?”*) en una escala tipo Likert del 1 al 10 (*1 = No me he implicado en absoluto; 10 = Me he implicado completamente*). Esta pregunta se repitió tras la finalización de cada una de las sesiones.

En segundo lugar, se evaluó la utilidad percibida de cada sesión mediante una pregunta ad hoc (*“Esta sesión ha sido útil para mí”*) en un formato de escala tipo Likert de 4 puntos (*1 = Nada; 4 = Mucho*).

2.2.6. Variables de valoración del programa en su conjunto

2.2.6.1. Cambios percibidos tras el programa

Se evaluó el impacto subjetivo percibido por el programa en su conjunto preguntando por los cambios percibidos tras el programa tanto en uno/a mismo/a (*“Tras el taller, he cambiado mi manera de relacionarme con mi pareja”*) como en la pareja (*“Tras el taller, mi pareja ha cambiado su forma de relacionarse conmigo”*). Estas dos preguntas ad hoc tuvieron un formato de escala tipo Likert de 4 puntos (*1 = Nada; 4 = Mucho*), y se realizaron una única vez tras la finalización del programa.

Además, se planteó una pregunta cualitativa abierta: *“¿Qué cambios has percibido en tu relación tras participar en el programa?”*.

2.2.6.2. Aprendizajes tras el programa

Para evaluar la integración de aprendizajes tras el programa, se planteó una pregunta cualitativa: (1) *“¿Qué has aprendido en el programa?”*. Esta pregunta cualitativa se preguntó una única vez tras la finalización de todas las sesiones del programa.

2.2.6.3. Apreciaciones positivas y propuestas de mejora

Finalmente, se evaluaron las apreciaciones positivas realizadas sobre el programa mediante la pregunta cualitativa: *“¿Qué es lo que más te ha gustado del programa?”*. Así mismo, se abrió la posibilidad a recibir propuestas de mejora sobre el programa mediante la pregunta cualitativa: *“¿Qué te ha gustado menos o qué aspectos mejorarías del programa?”*. Estas preguntas cualitativas se preguntaron una única vez tras la finalización de todas las sesiones del programa.

2.3. PROCEDIMIENTO

La presente investigación se llevó a cabo desde junio de 2017 hasta marzo del 2020. Tras diseñar el proyecto y diseñar las sesiones del programa, se presentó el protocolo de evaluación e intervención para su correspondiente aprobación por el Comité de Ética de la Universitat de València (Referencia: H152846236674), asegurando que se respetaran los principios fundamentales establecidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013) y el Convenio de Derechos Humanos del Consejo de Europa.

Se cumplieron los requisitos establecidos en la legislación española en materia de investigación biomédica, protección de datos personales y bioética. Además, se respetó la confidencialidad de todos los datos recogidos. Todas las personas participantes fueron informadas explícitamente de los objetivos de la investigación y dieron su consentimiento para ser evaluadas, siendo informadas de la posibilidad de revocar su consentimiento en cualquier momento sin perjuicio. Las personas que participaron en el grupo experimental firmaron además un consentimiento explícito de participación en el programa.

Tras obtener la aprobación del comité ético, la muestra fue recogida mediante la promoción de la investigación tanto de manera online (mediante página web y redes sociales) como física (a través de cartelería y folletos). También se contactó con instituciones y asociaciones que colaboraron en la difusión del estudio entre sus usuarias, como la Universitat de València, la Universitat Politècnica de València y la asociación LAMBDA. Se invitó a participar a personas jóvenes con su pareja, nacidas entre 1982 y 1999, con pareja en la actualidad de más de seis meses de duración, y sin hijos o hijas.

Contestaron a la batería de cuestionarios de manera online, mediante la plataforma Limesurvey, una aplicación de software libre para la aplicación de encuestas en línea. Se realizó una primera evaluación transversal, en la que se recogieron 216 personas, descartándose 24 de ellas por haber participado sin su pareja. Posteriormente, el equipo investigador se puso en contacto con las parejas participantes ($N = 96$) para invitarles a participar en la parte experimental del estudio. De ellas, 58 parejas mostraron interés en participar. De estas, la mitad de las parejas fue asignada al grupo experimental y la otra mitad al grupo control, tal y como se ha descrito en el apartado de participantes. Finalmente, 7 parejas asignadas al grupo experimental no finalizaron el programa, y 7 parejas del grupo control no fueron contabilizadas por falta de respuesta en el post-test (T2). Así, ambos grupos estuvieron formados por 22 parejas cada uno.

Las parejas fueron organizadas en el grupo experimental en subgrupos reducidos de cuatro o cinco parejas. Esta distribución en subgrupos se realizó atendiendo a la disponibilidad horaria de las parejas para asistir de manera presencial al programa. El equipo investigador mantuvo una entrevista breve con las parejas pertenecientes al grupo experimental antes de iniciar la intervención para asegurarse su adecuación al programa, donde se comprobó que se cumplieran los criterios de inclusión y se sondearon las expectativas de las parejas participantes. Solamente una pareja no cumplió los criterios de inclusión en esta entrevista, al considerar que era conveniente que iniciaran una intervención de tipo clínico.

La asistencia a todas las sesiones del programa de intervención fue obligatoria para todas las parejas participantes en el grupo experimental. Fue requisito que ambos miembros de la pareja asistieran juntos a todas las sesiones, no pudiendo asistir de manera individual a ninguna de ellas. En caso de no poder asistir a alguna sesión por causa justificada, se les recomendó la opción de recuperar parcialmente la sesión reuniéndose con la facilitadora, para repasar los contenidos y ejercicios trabajados.

Las siete sesiones del programa, a raíz de una por semana de dos horas de duración, se llevaron a cabo en un aula de trabajo de la Facultad de Psicología de la Universitat de València, preparada para la intervención grupal. En todos los subgrupos se trabajó de forma explícita la creación de un ambiente de aceptación, respeto y confidencialidad entre los miembros, similar al de los grupos terapéuticos.

Por último, el grupo experimental y el grupo control fueron evaluados de manera longitudinal en un segundo momento temporal pasadas siete semanas tras la primera evaluación. El grupo experimental asistió al programa de educación emocional para parejas entre la evaluación pre y la evaluación post, y la evaluación post se llevó a cabo en la semana posterior a la última sesión. Además, el grupo experimental contestó a una evaluación mixta (preguntas ad hoc cuantitativas y cualitativas) tras la finalización de cada una de las sesiones, así como tras la finalización del programa completo. Por su parte, el grupo control no recibió ninguna intervención, y fue evaluado tras el mismo período de tiempo que dura el programa de intervención, equivalente a siete semanas.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un diseño cuasi experimental y mixto, es decir, los datos evaluados fueron tanto cuantitativos como cualitativos, con la finalidad de abarcar la complejidad de los resultados incluyendo la percepción subjetiva de las parejas participantes en el programa sobre los beneficios del mismo. Respecto a los programas estadísticos, se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 26.0 (IBM Corp, 2019) para la consecución de todos los objetivos a excepción del tercero, para el que se utilizó el programa informático estadístico Mplus versión 7.0 (Muthén & Muthén, 2017). A continuación, se describirán los análisis de datos realizados en función de los objetivos propuestos.

2.4.1. Análisis de fiabilidad

En primer lugar, para los análisis de fiabilidad se utilizó la submuestra 1 (ver Tabla 2.1), compuesta por 192 personas. Se realizaron análisis de consistencia para estudiar si

los instrumentos utilizados muestran una adecuada consistencia interna al ser usados en nuestra muestra. Para ello, se calcularon tres índices diferentes: (1) α de Cronbach, el cual informa sobre el grado de correlación entre los ítems de un factor, y se considera aceptable si puntúa por encima de .70; (2) Coeficiente Compuesto de Fiabilidad (CRC), aceptable si puntúa por $> .80$, el cual se considera un criterio de fiabilidad que parte de la verdadera carga factorial de los ítems y no se ve influenciado por el número de ítems de la variable latente (Fornell & Larcker, 1981); (3) Varianza Extraída Promedio (AVE), un índice que pretende evaluar si un conjunto de indicadores miden realmente un constructo determinado, y no otro concepto distinto, y se considera aceptable si puntúa por encima de .50 (el constructo comparte más de la mitad de su varianza con sus indicadores, siendo el resto debida al error de medida) (Fornell y Larcker, 1981).

2.4.2. Análisis descriptivos

Posteriormente, utilizando también la submuestra 1, se realizaron estadísticos descriptivos (estudio de frecuencias, puntuación mínima y máxima, media y desviación típica) para su posterior comparación con determinadas muestras de referencia. Además, para la comprensión de la distribución muestral de los datos, se calculó la asimetría y la curtosis. Estas medidas nos permiten identificar la forma en que se separan o aglomeran los valores de acuerdo con su representación gráfica.

La asimetría es la medida que indica la simetría de la distribución de una variable respecto a la media aritmética, indicando si hay el mismo número de elementos a izquierda y derecha de la media. Existen tres tipos de curva de asimetría: negativa (mayoría de elementos por encima de la media), positiva (mayoría de elementos por debajo de la media) y simétrica (mismo número de elementos a la izquierda y derecha de la media) (Martínez, 2012).

Por otra parte, la curtosis es una medida de forma que mide cuán escarpada o achatada está una curva o distribución. Una curtosis positiva indica que las observaciones se concentran más y presentan colas más largas que las de una distribución normal (leptocúrtica). Una curtosis negativa indica que las observaciones se agrupan menos y presentan colas más cortas (platicúrtica). Cuando la distribución de los datos cuenta con un coeficiente de asimetría ($g_1 = \pm 0.5$) y un coeficiente de Curtosis de ($g_2 = \pm 0.5$), se le denomina Curva Normal (mesocúrtica) (Martínez, 2012).

2.4.3. Diferencias de medias

Asimismo, se realizaron pruebas *t* Student para muestras independientes considerando el género como variable de agrupación, para estudiar si existen diferencias

entre hombres y mujeres en las variables estudiadas. Para esta finalidad, se utilizó la submuestra 1 exceptuando una persona que se identificó con el género no binario.

2.4.4. Análisis de correlación

A continuación, se utilizó nuevamente la submuestra 1 para el análisis de la relación entre el apego, las habilidades emocionales, el ajuste de pareja y el bienestar a nivel intrapersonal, para lo que se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson. El coeficiente de correlación se interpreta de forma que se puede encontrar entre dos variables una correlación positiva (ambas variables se relacionan en el mismo sentido), una correlación negativa (relación entre las variables en sentido inverso) o una ausencia de correlación (las variables no están relacionadas). El valor del coeficiente de correlación puede variar de -1 a 1 , siendo mayor el tamaño del efecto cuanto más cercano a 1 o -1 esté el coeficiente (Martínez, 2012).

2.4.5. Análisis de interdependencia

Seguidamente, para los análisis de interdependencia se utilizó la submuestra 2 (ver Tabla 2.1), formada por 90 díadas heterosexuales. Para analizar la relación del apego, las habilidades emocionales, el ajuste de pareja y el bienestar a nivel interpersonal, se realizaron modelos de interdependencia actor-partner (*Actor-Partner Interdependence Model*; APIM; Kenny, 1996) con díadas distinguibles. Este es un modelo de relaciones diádicas que integra una visión conceptual de la interdependencia con las técnicas estadísticas adecuadas para medirla y probarla. Tiene en cuenta la interdependencia entre las variables de ambos miembros de una pareja, y estima simultáneamente los efectos intrapersonales o *actor effects* (p. ej., sus propias variables personales sobre su propio bienestar) y los efectos interpersonales o *partner effects* (p. ej., sus propias variables personales sobre el bienestar de su pareja).

En el presente trabajo se realizaron dos planteamientos de modelos APIM: (1) en primer lugar, el ajuste percibido de la pareja se contempló como variable dependiente, y como variables independientes el apego, las competencias emocionales, la desregulación emocional intrapersonal y la regulación emocional interpersonal; (2) en segundo lugar, las variables de bienestar (satisfacción con la vida, afecto positivo, afecto negativo y quejas somáticas) se contemplaron como variables dependientes, y como variable independiente el ajuste de la pareja. Así, se pretende estudiar si las variables personales influyen diádicamente en el ajuste de la pareja, y si a su vez el ajuste de la pareja influye diádicamente en el bienestar.

Los estimadores beta (β) se utilizaron para informar de la influencia de unas variables sobre otras, utilizando un intervalo de confianza (IC) al 95%. También se calcularon los coeficientes de determinación (R^2), es decir, la proporción de varianza total de las variables dependientes explicadas por las variables independientes en la regresión.

2.4.6. Análisis de varianzas y covarianzas

Para estudiar los beneficios de la aplicación del programa de intervención en educación emocional en parejas Millennials se utilizó la submuestra 3 (ver Tabla 2.1), compuesta por 88 personas (44 personas en el grupo experimental y 44 en el grupo control). Se realizaron análisis de varianza (ANOVA) para evaluar si existían diferencias significativas en las variables estudiadas en evaluación pretest (T1) de ambos grupos, con la finalidad de comprender si éstos eran comparables o significativamente diferentes en su línea base. Después, se realizaron análisis de covarianza (ANCOVA), el cual permite eliminar la heterogeneidad causada en la variable dependiente por la influencia de una o más variables (covariables). Así, se estudió el efecto del grupo (experimental o control) como variable independiente o factor fijo sobre las medidas en el posttest (T2) como variables dependientes, controlando como covariables el efecto de las medidas en el T1.

También se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen) para estimar la magnitud de los resultados, ya que indica el porcentaje de las diferencias encontradas entre los dos grupos que se atribuyen al efecto de la intervención. Valores en torno a .01 se consideran como efectos pequeños, .06 como medianos y .14 como grandes (Cohen, 1988).

2.4.7. Análisis cualitativos

En último lugar, para el análisis de los datos relacionados con la valoración del programa, se utilizó la submuestra 4 (ver Tabla 2.1) formada por las 44 personas (22 parejas) que formaron parte del grupo experimental.

Se realizó un análisis de contenido para estudiar la valoración del programa de las personas participantes. Es importante notar que las respuestas cualitativas fueron anónimas, para evitar sesgos relacionados con la deseabilidad social. Siguiendo las directrices de Denzin y Lincoln (2008), dos juezas de manera independiente identificaron las unidades mínimas de significado en estas respuestas, realizando una asignación de cada uno de estos temas o ideas a una subcategoría (p. ej. “regulación emocional” y “comprensión emocional”). Después, las subcategorías se agruparon en categorías básicas que las englobaban (p. ej. “competencias emocionales”). Ambas juezas

formaron parte del equipo de investigación, con amplia formación en el área de las emociones.

Se llevó a cabo un debate entre ambas juezas hasta resolver las discrepancias existentes en el sistema de categorías, mediante el análisis pormenorizado de aquellos ítems en los que no hubo acuerdo en su asignación. Tras acordar las categorías definitivas y realizar los ajustes pertinentes en la asignación de las respuestas, se calcularon dos índices de acuerdo interjueces para las categorías básicas: índice de concordancia Kappa (K), para determinar hasta qué punto la concordancia observada entre ambos jueces es superior a la que se espera obtener por puro azar; y índice Delta (Δ), el cual surgió como una mejora del índice Kappa cuando las distribuciones son asimétricas (Martín & Femia, 2004). Ambos índices se interpretan de la siguiente manera: entre 0 y 0.1, falta de discordancia; entre 0.1 y 0.2, discordancia leve; entre 0.2 y 0.4, concordancia aceptable; entre 0.4 y 0.6, concordancia moderada; entre 0.6 y 0.8, concordancia considerable; y entre 0.8 y 1 concordancia casi perfecta (Landis & Koch, 1977). Finalmente, se calcularon las frecuencias y los porcentajes de aparición de cada categoría básica.

2.5. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

En esta sección se describirá, en primer lugar, el marco metodológico en el que se basa el programa de intervención que fue diseñado a propósito de esta investigación. Se continuará realizando una justificación del desarrollo y la aplicación de esta intervención, exponiendo los motivos que conducen a realizar un programa de educación emocional en pareja para jóvenes de la generación Millennial, con un marco metodológico humanista experiencial y en formato grupal. Posteriormente, se definirán los objetivos del programa, tanto los generales como los específicos, y los transversales. Se concretará el formato y la estructura del programa, las personas destinatarias, el espacio del trabajo y los aspectos relacionados con las personas que facilitan el taller. Además, se describirán las condiciones grupales recomendadas para el desarrollo de la intervención, relacionadas con la actitud y los valores promovidos en el grupo. Por último, se realizará una descripción general del contenido de las sesiones del programa.

2.5.1. MARCO METODOLÓGICO DEL PROGRAMA

El presente programa fue diseñado a propósito de la presente investigación. Se enmarcó en un **paradigma humanista-existencial**, el cual considera que la persona es autónoma frente a su desarrollo, tomando decisiones y aceptando responsabilidades (Henaos-Osorio, 2014). Esto implica una mirada sobre el ser humano que enfatiza el ejercicio de su libertad y la asunción de su responsabilidad personal, así como el

desarrollo del propio potencial. Este paradigma conlleva diseñar una intervención que enfatice las posibilidades de crecimiento en el momento vital presente, atendiendo a la necesidad profundamente humana de encontrar sentido y alcanzar valores, y priorizando la relación o encuentro interpersonal como complemento indispensable de la técnica pedagógica.

La metodología utilizada en el presente programa se basó en dos tipos básicos de aprendizaje activo: (1) el **aprendizaje significativo**, fundamentado en el paradigma dialógico; y (2) el **aprendizaje experiencial**. A diferencia del aprendizaje pasivo tradicional, basado meramente en recibir conocimientos, estas formas de aprendizaje activo tienen en común que implican la capacidad interactiva de la persona que aprende, fomentan su colaboración y exploración, e involucran su participación directa en la creación del conocimiento, promoviendo su propia construcción del aprendizaje e invitando al pensamiento crítico (Maldonado et al., 2017).

Tanto las emociones como los valores solo pueden educarse en un marco de **aprendizaje significativo**, es decir, de aprendizaje orientado al sentido (Montoya-Castilla et al., 2016). El pionero del estudio del aprendizaje significativo fue Vygotski (1987), quien afirmó que el ser humano tiene la disposición de aprender realmente solo aquello a lo que encuentra sentido. Así, postulaba que el único aprendizaje que realmente es posible es el aprendizaje significativo, el aprendizaje que da sentido a la experiencia. Cualquier otro aprendizaje será mecánico, memorístico o coyuntural.

Así, el sentido viene dado por las relaciones posibles del nuevo conocimiento con la realidad vivida de la persona, incluyendo sus conocimientos anteriores, sus situaciones cotidianas y toda su experiencia. El aprendizaje es íntimamente **dependiente del contexto** social en el que ocurre y de las interacciones personales implicadas en ese proceso, es decir, de quién se aprende, dónde y con quiénes, entre otros aspectos. Esto implica que, en el proceso de aprendizaje, las personas no solo se adaptan al contexto, sino que lo transforman (Moon, 2013).

Desde esta visión interactiva, Vygotsky (1987) plantea el concepto de “**zona de desarrollo próximo**”. Este se define como el potencial de aprendizaje disponible para la persona en un momento dado, o, en otras palabras, la distancia entre el nivel actual de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial bajo una guía externa. A esta guía externa en el aprendizaje se le denomina “andamiaje” y está estrechamente ligada a la metodología dialógica. En la práctica, esto nos conduce a utilizar tanto los conocimientos previos de las personas participantes en el programa, como sus dudas e inquietudes, para construir

un nuevo aprendizaje, identificando así su zona natural de desarrollo próximo y potenciando el aprendizaje orientado al sentido.

El concepto de aprendizaje significativo da especial importancia a los aspectos contextuales del aprendizaje, incluyendo el **encuentro interpersonal**. Este tipo de aprendizaje está fuertemente vinculado con el **paradigma dialógico**, surgido en la tradición filosófica occidental de los diálogos socráticos, quienes practicaban el denominado “arte de preguntar”. Sugiere que el aprendizaje siempre se da en un contexto de diálogo, porque es a través del lenguaje y de la interacción con otras personas y con la realidad como se consolidan los aprendizajes. No se trata de que la persona que sabe transmita una verdad, sino de buscarla juntamente con la persona que aprende y que la encuentre en la propia experiencia (Maldonado et al., 2017).

De ahí que el aprendizaje significativo esté fuertemente relacionado con el **aprendizaje experiencial**. El aprendizaje experiencial es el proceso de aprender a través de la experiencia, y más específicamente, “aprender a través de la reflexión sobre el hacer” (Pritchard, 2017). El aprendizaje experiencial se enfoca en el proceso de aprendizaje para el individuo, por lo tanto, una persona hace descubrimientos y experimentos con el conocimiento de primera mano, en lugar de recibir pasivamente el contenido del aprendizaje (Kolb, 2014).

Según el modelo de aprendizaje experiencial de David A. Kolb (2014), éste tiene **cuatro etapas: (1)** etapa de experiencia concreta (experimentación física en el aquí y el ahora, forma la base para la observación y la reflexión); **(2)** etapa de observación reflexiva (considerar lo que está funcionando o fallando); **(3)** etapa de conceptualización abstracta (pensar alternativas diferentes y formas concretas de mejora); **(4)** etapa de experimentación activa (nuevos intentos conductuales diferentes a los practicados anteriormente); y **(5)** etapa de retroalimentación (la persona obtiene un feedback externo y/o interno sobre su experimentación).

El aprendizaje experiencial puede dar como resultado cambios en el juicio, los sentimientos o las habilidades de la persona, y puede proporcionar una dirección para tomar decisiones y emprender acciones. En este proceso, es básico el **papel de la emoción** y los sentimientos que surgen al involucrarse directamente en la experiencia, y la posterior reflexión sobre esas experiencias utilizando habilidades analíticas, para obtener una mejor comprensión del nuevo conocimiento y retener la información por mayor tiempo (Moon, 2013). Esto se integra con la perspectiva psicobiológica, que afirma que las experiencias con contenido emocional liberan mayor cantidad de

noradrenalina, fijándose en nuestro cerebro directamente en la zona de almacenamiento de memoria a largo plazo (Joëls et al., 2011).

2.5.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

En la línea de lo comentado, consideramos que la comprensión del sentido del desarrollo y aplicación de nuestro programa puede contribuir positivamente a su lectura. Por eso, resulta de importancia exponer una justificación relacionada con diferentes aspectos como el tipo de metodología utilizada, la población a la que va dirigido, el formato del programa y los contenidos trabajados, entre otras. Para ello, pretendemos dar respuesta a una serie de cuestiones planteadas.

2.5.2.1. ¿Por qué se dirigió a jóvenes de la generación Millennial?

La juventud es una etapa de fuertes cambios personales y vitales que ponen a prueba la estabilidad personal (Arnett & Mitra, 2020). Las personas jóvenes han de tomar decisiones sobre sus carreras, estudios, trabajo y relaciones sociales, para orientarse hacia una vida adulta autónoma. Este proceso de **adaptación a los roles adultos** puede generar estrés y reducir los niveles de bienestar durante la juventud, dando lugar a la llamada “crisis del cuarto de vida” (Robinson, 2015).

Además, particularmente la generación Millennial está viviendo su juventud en un **momento histórico** particularmente complejo a nivel económico y social. A causa de la crisis económica recientemente atravesada, están sufriendo las mayores cifras de desempleo juvenil de las últimas décadas, así como una notable precariedad laboral (Bae & Mowbray, 2019). Así mismo, la proliferación del **uso de Internet** y las nuevas tecnologías, junto con un ritmo de vida acelerado y caracterizado por la inmediatez, puede conducir a la juventud Millennial a una sensación de alienación (Kabah, 2020).

Con todo ello, consideramos que una vía para promover la salud integral de nuestra sociedad es invertir recursos en la **promoción del bienestar** de la población joven. Además, considerando que una gran parte de personas laboralmente activas se encuentran en el rango de edad propuesto, y considerando el problema de salud pública ocasionado por las bajas debido a psicopatologías ansioso-depresivas, promover la satisfacción vital y la calidad de vida de la juventud es una forma de colaborar con el funcionamiento óptimo de la sociedad en su conjunto (Úbeda et al., 2020).

2.5.2.2. ¿Por qué se eligió un marco humanista experiencial?

La juventud Millennial se caracteriza por ser una generación con elevada **conciencia crítica**, probablemente debido a que su elevada formación los lleva a una

tendencia por cuestionar la realidad y diversificar los puntos de vista previamente establecidos (Tyler et al., 2020). Buscan implicarse en aquellas actividades que les resulten atractivas y significativas, acordes a su autorrealización personal (Ng & Johnson, 2015).

Además, se encuentra fuertemente afectada por las crecientes demandas y presiones de tiempo, que exigen la máxima rapidez en el consumo de información y la toma de decisiones (Karakas et al., 2015). Según estos autores, se necesita diseñar espacios y proyectos de **reflexión** para esta generación, donde puedan experimentar el proceso de cuestionar, indagar y repensar sus emociones, acciones y pensamientos para darles significado.

Por eso, consideramos que una metodología basada en la experiencia personal y el aprendizaje significativo es la más apropiada para esta generación de jóvenes. En el presente programa se les proporcionó un entorno donde pueden detenerse a profundizar sobre su **experiencia personal** y sus emociones, invitándoles a tomarse el tiempo necesario para reflexionar y tomar conciencia sobre aquellos aspectos personales y relacionales que facilitan su vida cotidiana.

2.5.2.3. ¿Por qué se utilizó un formato grupal?

La generación Millennial tiene una fuerte inclinación por socializar y aprender en Internet, consumir y producir información digital, buscar reconocimiento de los demás, y exigir un feedback instantáneo y frecuente (Dalessandro, 2018). Estudian, trabajan, se relacionan y viven en el **ecosistema digital**, en conexión permanente con sus dispositivos móviles. Las tecnologías parecen estar transformando la forma en que esta generación interactúa socialmente (Brailovskaia & Bierhoff, 2020). Según Dalessandro (2018), aunque la generación Millennial ha normalizado el uso de las tecnologías en sus relaciones personales, perciben que éstas pueden afectar negativamente a la calidad y la autenticidad de sus relaciones.

El presente programa tuvo un formato grupal para ofrecer a la juventud Millennial un espacio presencial de **apoyo social**, basado en **valores** de aceptación y respeto, donde puedan encontrar la **autenticidad** que buscan en sus relaciones personales (Potter, 2010). El grupo facilita la **normalización** de sus vivencias tanto personales como de pareja, generando una sensación de recogimiento y respaldo en el proceso de toma de múltiples decisiones característico de la juventud.

2.5.2.4. ¿Por qué un programa de educación en relaciones?

Generalmente, la pareja es considerada uno de los **vínculos afectivos principales** en la vida de una persona (Candel & Turliuc, 2019). Además, ha sido ampliamente estudiado el impacto de una relación satisfactoria sobre el bienestar y la salud (Baucom et al., 2020; Gómez-López et al., 2019).

Según McGuire (2015), el amor y la pareja afectiva continúa siendo una de las **principales preocupaciones** de la juventud Millennial. Aunque en la actualidad los patrones sociales están cambiando y flexibilizándose, son muchas las personas jóvenes que en esta etapa deciden implicarse en una relación de pareja estable y/o formar una familia. Promover unas relaciones afectivas sanas en la juventud es una vía para mejorar el bienestar de nuestra sociedad, y, al mismo tiempo, influir en el desarrollo sano de las futuras familias.

2.5.2.5. ¿Por qué se trabajaron los contenidos elegidos?

Según el **modelo de vulnerabilidad-estrés-adaptación** de Karney y Bradbur (1995), una persona presenta determinados factores de vulnerabilidad y de adaptabilidad para enfrentarse con éxito a los estresores tanto internos como externos. Por una parte, entendemos como **factores de vulnerabilidad** aquellos rasgos relativamente estables que hacen a una persona más susceptible ante las adversidades (p. ej., determinados rasgos de personalidad, experiencias emocionales traumáticas en el pasado, un estilo de apego inseguro). Por otra parte, entendemos como **factores de adaptabilidad** aquellas habilidades y competencias que la persona desarrolla para fortalecerse y adaptarse de forma óptima a los cambios del entorno (p. ej., competencias emocionales, habilidades sociales).

En una pareja este modelo se torna más complejo. Cada una de las dos personas aporta sus factores de vulnerabilidad y de adaptabilidad personales. Además, conjuntamente forman el **“sistema pareja”**, el cual tiene unas cualidades propias, producto de la combinación y la interacción entre ambos miembros de la pareja. Este sistema es más que la suma de ambas partes, se define con una identidad y características propias, un “nosotros/as”. En sí mismo, el sistema pareja puede tener sus propios factores de adaptabilidad y de vulnerabilidad.

Los contenidos del presente programa fueron dirigidos a generar una “capa protectora” alrededor del sistema pareja, que funcione como **amortiguador** ante los estresores externos e internos. Para ello, a lo largo de las sesiones se trabajó en la toma de conciencia de los factores previos de vulnerabilidad, tanto propios (p. ej., un estilo de

apego inseguro) como de pareja (p. ej., patrones de comunicación negativos consolidados en la relación). Además, se reforzó el aprendizaje y la puesta en práctica de factores de adaptabilidad propios (p. ej. competencias emocionales, toma de conciencia) y se hizo especial hincapié en los de pareja (resolución de conflictos, comunicación, lenguajes del amor y cuidado, fortalezas de la relación, entre otros).

Además, entendemos la **educación emocional** como una de las necesidades principales de nuestra sociedad actual. Aunque hasta el momento se ha puesto el foco principalmente en las escuelas, fomentando la educación emocional en la infancia y en la adolescencia, consideramos de especial importancia implementar programas psicoeducativos sobre emociones también en la juventud para fomentar unas relaciones afectivas íntimas de calidad y libres de violencia (Rusu et al., 2019).

2.5.2.6. ¿Por qué se desarrolló un programa nuevo?

Como se expuso en apartados anteriores, existe variedad de programas de educación en relaciones desarrollados previamente, y los resultados sugieren que son eficaces para incrementar la calidad de las relaciones de pareja (p. e. Simpson et al., 2018). Sin embargo, aunque la presente investigación se sirvió de los hallazgos previos, se optó por desarrollar un **programa original** diferente a los anteriores. Esta decisión se fundamentó en determinados argumentos, los cuales destacaremos a continuación.

En primer lugar, se consideró la carencia de programas de educación en relaciones desarrollados y validados por equipos de investigación españoles **en población de nuestro país**. Mientras que países como EE. UU. han apoyado y subvencionado la elaboración de programas de educación en relaciones (Hawkins & Erickson, 2015), reconociendo los altos costos del malestar en las relaciones de pareja, nuestro país todavía no parece haber reconocido la **importancia de la prevención** en el área de la pareja sentimental. Particularmente, la forma de experimentar el amor y las relaciones de pareja está fuertemente influida por el entorno social y los esquemas propios de cada cultura (Galloway et al., 2015). Los programas de educación en relaciones disponibles han sido diseñados y validados en **contextos culturales diferentes** al propio, por lo que no podemos asegurar su adecuada aplicabilidad.

En segundo lugar, la mayoría de programas de educación en relaciones se focalizan en el **cambio de comportamientos y de actitudes** de las parejas, dejando de lado los **aspectos emocionales** (Rajabi & Abbasi, 2019). La gran mayoría de programas revisados hacen hincapié en la enseñanza de habilidades de comunicación y gestión de conflictos (Faallahi et al., 2020), pero solamente uno de ellos se focaliza en la comprensión de los procesos emocionales y los estilos de vinculación, usando la

perspectiva teórica de la terapia focalizada en las emociones (Kennedy et al., 2019). El presente programa integró la educación emocional focalizándose principalmente en el trabajo con las **competencias emocionales tanto intrapersonales como interpersonales**, incluyendo también el trabajo con el **apego**, sin dejar de lado los aspectos más frecuentemente trabajados en otros programas como la comunicación.

Por último, acorde a la fuerte **receptividad** que presentan las personas jóvenes ante la educación en relaciones y su demostrada eficacia en esta población (Simpson et al., 2018), nuestro programa fue diseñado acorde a la población juvenil a la que fue dirigido. Así, uno de los aspectos diferenciales del presente programa ante otras intervenciones previas es la inclusión de aspectos de **interés y atractivo** para las parejas jóvenes, tanto en las temáticas como en la metodología seguida.

2.5.3. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El **objetivo general** del programa fue desarrollar competencias emocionales para incrementar el bienestar de las parejas jóvenes.

Los **objetivos específicos** fueron los siguientes:

- (1) Conocimiento del concepto de apego y reconocimiento del estilo de apego propio y de la pareja, comprendiendo su influencia sobre los patrones de la relación.
- (2) Aprendizaje de procesos de regulación emocional intrapersonal o autorregulación, como la apertura, la atención, la aceptación, el etiquetado, el análisis y la regulación de las propias emociones.
- (3) Aprendizaje de competencias emocionales relacionadas con la regulación emocional interpersonal, como la expresión de emociones a la pareja, la atención, comprensión y validación de sus emociones.
- (4) Puesta en práctica de estrategias de comunicación y escucha activa.
- (5) Aprendizaje de gestión de conflictos.
- (6) Práctica de hábitos de agradecimiento y cuidado a la pareja.

Además, el programa tuvo una serie de **objetivos transversales** a las sesiones:

- a) Fomentar momentos de intimidad y acercamiento de la pareja.
- b) Promover la pasión mediante ejercicios de conexión con el cuerpo y juego.
- c) Fortalecer el compromiso implicándose en la asistencia y participación en las sesiones.
- d) Trabajar la identidad de cada pareja, reconociendo sus fortalezas.

- e) Practicar la reflexión y toma de conciencia personal.
- f) Permitir la normalización de las experiencias individuales y de pareja compartiendo sus vivencias e inquietudes con el resto de personas del grupo.
- g) Establecer vínculos interpersonales de apoyo social con otras parejas.
- h) Incrementar la satisfacción con la relación y el ajuste de las parejas.

2.5.4. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

2.5.4.1. Formato y estructura

El programa consistió en una intervención de **siete sesiones**, a raíz de una sesión por semana, de dos horas de duración, con 14 horas de duración en total. Se desarrolló en grupos de **4 a 5 parejas** jóvenes (8-10 personas). La asistencia de ambos miembros de la pareja fue necesaria, no siendo posible la asistencia de un miembro individual separadamente de su pareja. El programa tuvo un **formato presencial**. Únicamente se permitió la no asistencia a una de las siete sesiones del programa. La asistencia al programa fue **gratuita y voluntaria** (no remunerada). Se propuso la máxima sistematización posible en la estructura y contenidos de las sesiones para facilitar su posterior replicabilidad.

Todas las sesiones del programa utilizaron una **metodología teórico-práctica** basada en la experiencia. Con ello, se pretende transmitir los contenidos psicoeducativos de forma atractiva e interactiva para las personas jóvenes. La parte práctica consistió en actividades experienciales, tras las cuales se realizaron puestas en común, debates y reflexiones, para fomentar el aprendizaje significativo y experiencial.

Las **actividades** realizadas en el programa pueden considerarse de **tres tipos**, en función del número de personas que implican: **(1)** actividades experienciales individuales: ejercicios de reflexión personal y contacto con uno/a mismo/a; **(2)** actividades experienciales de pareja: ejercicios de compartir en la intimidad de la pareja, reflexión sobre las dinámicas de pareja, expresión emocional ante la pareja, toma de contacto con las necesidades del compañero/a sentimental; **(3)** actividades experienciales grupales: ejercicios con todos los miembros del grupo, reflexión conjunta, puesta en común de las conclusiones obtenidas en actividades realizadas individualmente o en pareja, debate, contraste de experiencias.

Además, con la finalidad de fomentar la **motivación intrínseca** en la participación en el programa, se propuso el uso de diferentes recursos lúdicos, audiovisuales, artísticos, musicales y de expresión corporal.

Todas las sesiones siguieron una misma **estructura** basada en el siguiente patrón: (1) toma de contacto con el grupo; (2) realización de ejercicios y actividades teórico-prácticas; (3) revisión grupal de los contenidos principales trabajados en la sesión; (4) propuesta para llevar a cabo a lo largo de la semana; y (5) cumplimentación de una evaluación mixta al final de cada sesión.

Respecto a la **propuesta para la semana**, al finalizar cada sesión se ofreció una serie de materiales para el trabajo autónomo (ya sea individual o en pareja) hasta la próxima sesión. Este material consistió en diferentes propuestas enfocadas a transferir los aprendizajes trabajados en la sesión a sus vidas cotidianas. Se propusieron ejercicios individuales, ejercicios en pareja, visualización de vídeos, lecturas y reflexiones, entre otros.

2.5.4.2. Personas destinatarias

Los **requisitos** para participar en el programa fueron tener entre 18 y 36 años, tener pareja de más de 6 meses de duración, no tener hijos o hijas, y no presentar problemática a nivel clínico (individual o de pareja). Asimismo, se requirió la disponibilidad de ambos miembros de la pareja para asistir presencialmente a las sesiones. Se realizó una entrevista personal a cada una de las parejas previa al inicio del programa, para asegurar que se cumplieran dichos criterios.

2.5.4.3. Espacio de trabajo

El programa se llevó a cabo en un **aula de trabajo** de la Facultad de Psicología de la Universitat de València. Se trata de una sala amplia, especialmente dedicada al trabajo con grupos. El espacio de trabajo fue informal, para fomentar la cercanía y la apertura. Por eso, la sala no contaba con sillas ni mesas, sino de asientos en el suelo colocados en forma de ronda. La disposición flexible del espacio permitió modificar su colocación en función de las características de cada actividad. El ambiente fue acompañado con música de fondo para la mayoría de actividades.

2.5.4.4. Implementación del taller

El programa fue impartido por una facilitadora y una co-facilitadora, ambas psicólogas general sanitarias y con formación específica previa en el contenido del programa. Para que el aprendizaje significativo pueda darse, las personas facilitadoras se entrenaron en mantener una **actitud** regida por los principios que Rogers (1977) ya estableció para la práctica terapéutica: (1) presencia y genuinidad, (2) sintonía empática, (3) aceptación incondicional, valoración y confianza, (4) colaboración, compromiso y

actitud igualitaria, (5) autenticidad mediante un diálogo sincero y constructivo; (6) conocimiento y orientación del proceso terapéutico (Mateu-Marqués et al., 2016). Además, se añadió el principio de confianza: cada persona sabe mejor que nadie cuál es su propio potencial, y qué es lo más importante y significativo para ella misma.

Si bien la experiencia del alumno o la alumna es lo más importante para el proceso de aprendizaje experiencial y significativo, es importante no olvidar la riqueza de la experiencia que un buen facilitador o facilitadora aporta a la situación, quien puede incrementar la probabilidad de que ocurra un aprendizaje. La persona que guía, tras una experiencia de aprendizaje, puede formular una serie de preguntas que conducen gradualmente al grupo o a la pareja hacia una **reflexión crítica** sobre su experiencia a una comprensión de diferentes formas de aplicar el aprendizaje en su propia vida. Jacobson & Ruddy (2004) proponen un **modelo de interrogación** simple y práctico de cinco preguntas para las personas que faciliten el aprendizaje: (1) ¿De qué te diste cuenta?; (2) ¿Por qué sucedió eso?; (3) ¿De qué manera eso ocurre en tu vida?; (4) ¿Por qué sucede eso?; y (5) ¿Cómo puedes usar eso (para tu bienestar)?

2.5.4.5. Condiciones grupales

Las investigaciones ponen de manifiesto que las actividades grupales propician el bienestar de las personas (Bisquerra & Rebolledo, 2021). Además, el grupo es en sí mismo un elemento favorecedor del aprendizaje, ya que favorece el **contraste de experiencias** y realidades (Wood et al., 2014). Así mismo, según Kolb (1970) la adquisición de conocimiento mediante el aprendizaje significativo y experiencial requiere de ciertos elementos personales o capacidades en las personas aprendices: (1) estar dispuestas a participar activamente en la experiencia; (2) ser capaces de reflexionar sobre la experiencia; (3) poseer y usar habilidades analíticas para conceptualizar la experiencia; y (4) poseer habilidades de toma de decisiones y resolución de problemas para utilizar las nuevas ideas obtenidas en la experiencia. Estas son las habilidades que se buscaron y potenciaron en las parejas que participaron en nuestros grupos de trabajo, en los que se les invitó a transferir esta actitud de aprendizaje a la vida cotidiana.

Las **condiciones de grupo** que se plantearon para el presente programa fueron las siguientes, relacionadas con la actitud y los valores en las parejas participantes:

- Ambiente de cercanía, calidez y armonía entre las personas participantes.
- Fomento de la participación libre y voluntaria.
- Potenciación del consenso y la cooperación.
- Práctica de la escucha activa y el respeto del grupo.
- Fomento de la integración grupal en un espacio de apoyo.

- Invitación a la apertura emocional de cada participante.
- Fomento una actitud de respeto y aceptación de los y las compañeros/as.
- Evitación de la crítica o el juicio explícito o implícito.
- Ambiente distendido, uso del sentido del humor para el aprendizaje.
- Naturalidad y normalización de toda la diversidad de experiencias.
- Favorecimiento de la honestidad con uno mismo y con las demás personas.
- Respeto de los turnos de palabra y participación.
- Mantenimiento de la confidencialidad de los asuntos trabajados en el grupo.
- Fomento de valores positivos como el respeto a la diversidad y a la diferencia.

2.5.4.6. Guion de contenidos del programa

El **diseño de las sesiones** del programa se llevó a cabo tras una extensa revisión de la literatura, considerando el criterio de un grupo de expertas en Psicología formadas en diferentes campos, entre ellos: apego, educación emocional, psicología de la salud, psicoterapia de parejas, psicoterapia grupal, diversidad sexual y de género, psicoterapia humanista, terapia familiar sistémica, psicoterapia gestáltica, Terapia Focalizada en las Emociones (EFT) y Psychobiological Approach to Couples Therapy® (PACT). Además, se revisó el contenido de anteriores programas de educación emocional y programas de educación para las relaciones (Bodenmann & Shantinath, 2004; Heyman et al., 2019; Kennedy et al., 2019; Mónaco et al., 2017; Montoya-Castilla et al., 2016; Rhoades, 2015; Wood et al., 2014), con la finalidad de definir el aporte científico y el valor diferencial del presente programa.

En la Tabla 2.3. se observa un **resumen de las sesiones** del programa, las cuales se describirán a continuación de acuerdo con la siguiente estructura:

- Número y título de la sesión
- ¿Cuáles fueron los objetivos de la sesión?: se describen de manera general los objetivos de aprendizaje que se pretenden conseguir con la sesión.
- ¿Cuáles fueron las ideas clave de la sesión?: se enumeran las ideas principales que se extraen del trabajo en esta sesión, las cuales forman parte del material que se entrega a las parejas participantes al final de cada sesión.
- ¿Qué reflexión planteó esta sesión?: se enumeran algunas preguntas de reflexión que invitan a las parejas participantes a profundizar de forma autónoma en el trabajo realizado en la sesión. Este material también forma parte del que se entrega al final de cada sesión.
- ¿En qué consistió la sesión?: se describe brevemente el contenido trabajado en las actividades de cada sesión.

Tras haber cumplimentado online desde su hogar los cuestionarios de la **evaluación pre-test**, las personas participantes asistieron a la primera sesión. Antes de comenzar, firmaron los **consentimientos informados** para participar en el programa. También se les entregó una carpeta destinada a guardar todos los materiales relacionados con el taller, los cuales se entregaron al final de cada sesión.

El **desarrollo de las sesiones** fue similar para todas ellas. En primer lugar, se realizaba una ronda de bienvenida para entrar en contacto con el grupo y presentar la sesión. Posteriormente, se llevaban a cabo las dinámicas teórico-prácticas propuestas. Para finalizar cada una de las sesiones, se les entregaba un compendio de ideas principales sobre la sesión y una propuesta de actividad voluntaria (en pareja o individual) para poner en práctica durante la semana. Este material se leía conjuntamente de forma grupal para consolidar aprendizajes y cerrar el encuentro. Por último, contestaban en papel a una evaluación anónima sobre los beneficios percibidos de la sesión disfrutada. Tras finalizar el programa, respondieron de forma online y anónima las preguntas cualitativas sobre el impacto percibido de la intervención y la valoración del programa en su conjunto, así como a la evaluación cuantitativa posttest.

Tabla 2.3.

Resumen de las sesiones del programa

Sesión	Título	Objetivo general
Sesión 1	Quiénes, por qué y para qué.	Descubrirnos individualmente, como parejas y como grupo, comprender la finalidad del programa y deshacer mitos sobre la regulación emocional.
Sesión 2	La conexión con el cuerpo como vía hacia las emociones	Practicar la conciencia corporal y la exploración de sensaciones físicas propias, así como la atención a las emociones de la pareja.
Sesión 3	Me acepto, te expreso, nos validamos.	Ampliar nuestro conocimiento emocional para poner nombre a las emociones, aceptándolas y validándolas.
Sesión 4	Comprendiendo los estilos de vinculación	Tomar contacto con el concepto de apego, reflexionar sobre nuestras tendencias personales y patrones de comportamiento en pareja.
Sesión 5	El mensaje que nos trae cada emoción	Aprender a desgranar el sentido de las emociones, el mensaje que nos transmiten y el aprendizaje que nos proporcionan
Sesión 6	El amor y los cuidados en nuestra pareja	Practicar la regulación emocional interpersonal mediante el cuidado mutuo y la expresión del amor en toda su diversidad.
Sesión 7	Nos regulamos como un equipo fuerte	Potenciar las fortalezas de la relación y el agradecimiento como una forma de promover la satisfacción y el funcionamiento saludable de la pareja.

SESIÓN 1. “QUIÉNES, POR QUÉ Y PARA QUÉ”

¿Cuáles son los objetivos?

El objetivo principal de la primera sesión es que las personas participantes tomen contacto con el espacio y con el grupo. Para ello, se presentarán tanto de manera individual como en pareja, profundizando en la definición de su identidad como pareja. Además, aprenderán qué es la regulación emocional y por qué es importante para su relación de pareja, deshaciendo mitos y familiarizándose con el modelo del procesamiento emocional (Hervás, 2011) con el que se trabajará a lo largo de todo el programa.

¿Cuáles son las ideas clave de la sesión?

- Cada persona tiene un concepto personal de lo que es una “pareja”.
- Regular nuestras emociones es beneficioso para nuestro bienestar y salud.
- Constantemente estamos regulando las emociones propias y de las demás personas, consciente e inconscientemente.
- Se puede aprender y practicar diferentes formas de regular nuestras emociones, tanto individuales como de pareja.
- No todas las estrategias de regulación emocional son igual eficaces, incluso algunas pueden ser contraproducentes.

¿Qué reflexiones plantea esta sesión?

- ¿Qué es para mí una pareja? ¿Cuáles son para mí los pilares de una relación?
- ¿Cómo regulo mis emociones a nivel individual?
- ¿Cómo regulamos mi pareja y yo nuestras emociones conjuntamente?

¿En qué consistió la sesión?

En la primera sesión se realizaron seis actividades en la que se trabajaron los siguientes contenidos: presentación del programa y de las personas del grupo, expectativas sobre el programa, cohesión y dinamización del grupo para la creación de un clima adecuado, definición de la identidad de pareja, profundización en el concepto “pareja”, ampliación de la diversidad de formas de entender las relaciones de pareja, desmitificación de la regulación emocional (intra e interpersonal) y definición teórica amplia y precisa de las competencias emocionales. Se realizaron dos propuestas para la semana voluntarias enfocadas a generar intimidad en la pareja e invitarles a comprometerse a compartir tiempo de calidad fuera de las sesiones.

SESIÓN 2. “LA CONEXIÓN CON EL CUERPO COMO VÍA HACIA LAS EMOCIONES”

¿Cuáles son los objetivos?

El objetivo principal de la segunda sesión es que las parejas participantes entren en contacto con su cuerpo y comiencen a atender sus sensaciones físicas en relación con sus emociones.

¿Cuáles son las ideas clave de la sesión?

- Mis sensaciones corporales son una vía de entrada a mis emociones.
- Para conectar con mi cuerpo necesito estar en el “aquí” y el “ahora”.
- Dedicar tiempo a escuchar mis emociones es un proceso previo necesario para llegar a regularlas.
- Prestar atención a la comunicación no verbal de mi pareja me da información sobre lo que está sintiendo.
- Existen unas pautas que puedo seguir para escuchar activamente a mi pareja.

¿Qué reflexiones plantea esta sesión?

- ¿Estoy conectado/a o desconectado/a de mi cuerpo?
- ¿Me resulta fácil o difícil expresar cómo me siento a mi pareja?
- ¿Cuánto tiempo dedico a prestar atención a mis emociones y las de mi pareja?
¿De qué formas lo hago?
- ¿Cuándo me abro y me acerco a mi pareja?
- ¿Cuándo me cierro y me alejo de mi pareja?

¿En qué consistió la sesión?

En la segunda sesión se realizaron cinco actividades en las que se trabajaron los siguientes contenidos: conexión con las propias sensaciones corporales, reflexión sobre el propio nivel de apertura emocional y el de la pareja, facilitación de la expresión emocional de necesidades a la pareja en un espacio íntimo, y, por último, aprendizaje y práctica de atención emocional y pautas de escucha activa. Se realizaron dos propuestas voluntarias para la semana de carácter individual, cuyo objetivo fue entrenar la apertura y la atención emocional en la vida cotidiana.

SESIÓN 3. “ME ACEPTO, TE EXPRESO, NOS VALIDAMOS”

¿Cuáles son los objetivos?

El objetivo principal de la tercera sesión es que las personas participantes afiancen la apertura y la atención emocional previamente trabajadas, y comiencen a practicar los dos siguientes niveles: el etiquetado y la aceptación de emociones.

¿Cuáles son las ideas clave de la sesión?

- Poner nombre a mis emociones es el primer paso para aceptarlas.
- Puedo concretar qué es lo que estoy sintiendo, en lugar de quedarme en conceptos vagos o abstractos como “bien” o “mal”.
- Validar a mi pareja es aceptar, respetar e interesarme por su emoción, aunque yo no esté sintiendo lo mismo.
- Las formas de invalidar a mi pareja son: ignorar, criticar, definir predominantemente y malentender.
- Las formas de validar a mi pareja son: comprender, confirmar, comprometerse y armonizar.

¿Qué reflexiones plantea esta sesión?

- ¿Cuál es la emoción que más me cuesta expresar?
- ¿Hay alguna emoción que haya diferencias entre mi forma de expresarla y la de mi pareja?
- ¿Cómo disimulo a veces determinadas emociones?
- ¿En qué momentos valido y/o invalido las emociones de mi pareja?
- ¿Qué emoción o emociones predominan en este momento de mi vida?

¿En qué consistió la sesión?

En la tercera sesión se realizaron cuatro actividades en las que se trabajaron los siguientes contenidos: exploración, experimentación y expresión de las emociones básicas a lo largo de la propia historia vital, aprendizaje de vocabulario emocional complejo y su integración mediante la práctica lúdica, trabajo del etiquetado, la aceptación y diferentes niveles de apertura emocional con la pareja mediante el uso de la expresión artística. Se realizó una propuesta semanal voluntaria de carácter individual, consistente en una lectura cuyo objetivo fue continuar profundizando en la comprensión de los procesos emocionales.

SESIÓN 4. “COMPRIENDIENDO LOS ESTILOS DE VINCULACIÓN”

¿Cuáles son los objetivos?

El objetivo principal de la cuarta sesión es conocer el concepto de apego y realizar una primera aproximación a su propio estilo de apego y el de su pareja, comprendiendo cómo influye en la manera de relacionarse de ambos y de regular sus emociones.

¿Cuáles son las ideas clave de la sesión?

- El apego se forma en la primera infancia, en función de la seguridad percibida en mis cuidadores primarios. Existen tres tipos: islas, anclas y olas (Tatkin, 2012).
- El apego influye en cómo me vinculo, en mi forma de pensar, sentir y comportarme ante el mundo y de relacionarme con las demás personas.
- Sea cual sea mi tipo de apego, puedo aprender a relacionarme de manera sana, y tener una relación de tipo seguro.
- Conocer mi tipo de apego y el de mi pareja nos ayuda a interregularnos.

¿Qué reflexiones plantea esta sesión?

- ¿Cuál es mi tipo de apego? ¿Cuál es el tipo de apego de mi pareja?
- ¿Cómo era la relación entre mis padres como pareja?
- ¿Cómo fue la relación con mis principales figuras de apego en mi infancia?

¿En qué consistió la sesión?

La cuarta sesión requiere de una implicación emocional elevada, por lo que es necesario una buena labor de contención del grupo por parte de las personas que faciliten el programa. En este punto del programa aumenta considerablemente el nivel de apertura emocional ante el grupo, por lo que es habitual que a partir de esta sesión se incremente notablemente la cohesión grupal y la implicación emocional.

En esta sesión se realizaron cinco actividades en las que se trabajaron los siguientes contenidos: experimentar los estilos de vinculación seguro, evitativo y ambivalente, autoexploración del propio apego mediante preguntas de autoinforme, aprendizaje del concepto de apego y sus estilos reconociendo las tendencias propias y de la pareja, profundizar en la toma de conciencia de los temores y deseos en torno a la relación (tanto propios como de la pareja), identificación y expresión de las propias necesidades en la relación y validación de las necesidades de la pareja. Se realizó una propuesta semanal voluntaria de carácter individual, consistente en la realización de una historia de vida, cuyo objetivo fue generar autoconciencia sobre la propia evolución vital.

SESIÓN 5. “EL MENSAJE QUE NOS TRAE CADA EMOCIÓN”

¿Cuáles son los objetivos?

El objetivo principal de la quinta sesión es trabajar el análisis emocional (Hervás, 2011), comprendiendo el origen de las emociones, el mensaje que nos transmiten, su validez y el aprendizaje que nos proporcionan. También se trabaja la comunicación eficaz con la pareja, a través de la observación de los mensajes de doble significado en escenas de películas, y debatiendo de qué manera nos influye la comunicación digital en nuestra vida de pareja.

¿Cuáles son las ideas clave de la sesión?

- Todas las emociones nos transmiten un mensaje, una información útil.
- Analizar el mensaje que hay en el fondo de la comunicación superficial, “los subtítulos”, me puede ayudar a comprender mis propias emociones y también las de mi pareja.
- Para realizar un buen análisis emocional de una situación, tengo que plantearme las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que ha ocurrido?, ¿Qué hemos interpretado cada uno de lo que ha ocurrido?, ¿Qué sensaciones físicas hemos sentido?, ¿Qué emociones hemos tenido?, ¿Cuáles son los mensajes que nos envían estas emociones?, ¿Cómo reaccionamos cada uno?, ¿Existen otras alternativas de reacción más adecuadas para el bienestar de ambos? (Hervás, 2011).

¿Qué reflexiones plantea esta sesión?

- ¿Cuál es la utilidad de la emoción que estoy sintiendo en este momento?
- ¿En qué ocasiones emito o recibo mensajes con doble significado? ¿Qué puedo hacer para clarificarlos?

¿En qué consistió la sesión?

En la quinta sesión se realizaron seis actividades en las que se trabajaron los siguientes contenidos: trabajo con la función y la utilidad de todas las emociones (tanto agradables como desagradables), profundización en el mensaje que nos transmite cada emoción y su aceptación genuina, entrenamiento en percepción emocional, identificación de mensajes de doble significado, debate sobre beneficios y dificultades de las nuevas formas de comunicación virtual y su impacto en las relaciones de pareja y trabajo con el análisis emocional en situaciones de conflicto. En la propuesta semanal voluntaria de carácter individual, se invitó a practicar en la vida cotidiana la percepción emocional, detección de mensajes de doble significado y análisis emocional.

SESIÓN 6. “EL AMOR Y LOS CUIDADOS EN NUESTRA PAREJA”

¿Cuáles son los objetivos?

El objetivo principal de la sexta sesión es trabajar la regulación emocional interpersonal, mediante el aprendizaje de diferentes formas de transmitir cuidados y expresar el amor, así como reparar daños y resolver conflictos.

¿Cuáles son las ideas clave de la sesión?

- Discutir con la pareja es necesario y positivo si se hace limpiamente.
- El símbolo tranquilizador es un gesto, palabra, frase, que se utiliza como “parada” cuando uno de los dos está a punto de desbordarse emocionalmente.
- Disculparse por el daño ocasionado es una forma de regularnos emocionalmente en pareja. La disculpa ha de ir asociada a una acción de reparación.
- Existen cinco lenguajes de amor: tiempo de calidad, palabras de afirmación, detalles, acciones de servicio y contacto físico (Chapman, 2009).

¿Qué reflexiones plantea esta sesión?

- ¿Cuál es mi lenguaje del amor preferido? ¿Y el de mi pareja?
- ¿Qué formas de reñir sucio “activamente” utilizo? ¿Y “pasivamente”?
- ¿De qué formas hago daño a mi pareja? ¿Cuándo mi pareja me daña a mí?
- ¿Cómo reparo los daños que hago a mi pareja? ¿Qué necesito para reparar mis propios daños con la ayuda de mi pareja?

¿En qué consistió la sesión?

En esta sesión se realizaron seis actividades en las que se trabajaron los siguientes contenidos: identificación de patrones de comunicación dañinos, gestión adecuada de conflictos, estrategias para detener las escaladas de agresividad durante los conflictos, toma de conciencia de los daños que ocurren en la pareja, reconocimiento de la importancia de la reparación y el perdón, así como expresiones de cuidado y amor en la pareja a través de cinco lenguajes diferentes.

En la penúltima sesión se plantea una actividad obligatoria de carácter individual a realizar durante la semana. Se invitó a las personas participantes a redactar una carta de agradecimiento a su pareja sobre aquellos motivos por los que sienten agradecimiento hacia ella. Se les solicita que traigan la carta a la próxima y última sesión, junto con una foto de la pareja. Así mismo, de manera voluntaria se les propone poner en práctica en pareja durante la semana diferentes actividades relacionadas con los lenguajes del amor.

SESIÓN 7. “NOS REGULAMOS COMO UN EQUIPO FUERTE”

¿Cuáles son los objetivos?

El objetivo principal de la séptima sesión es consolidar los aprendizajes del programa. Además, se fomenta la toma de conciencia de las fortalezas de la relación y la expresión directa del agradecimiento, como una forma de favorecer la satisfacción y favorecer el funcionamiento en pareja.

¿Cuáles son las ideas clave de la sesión?

- La práctica del agradecimiento fomenta la satisfacción en la relación.
- Como pareja, usamos nuestras fortalezas para trabajar como un equipo.
- Consolidación de estrategias de regulación emocional.

¿Qué reflexiones plantea esta sesión?

- ¿Qué me desregula emocionalmente? ¿Qué estrategias de regulación emocional uso para auto-regularme? ¿Cuáles son eficaces y cuáles ineficaces?
- ¿Qué estrategias de regulación emocional queremos desarrollar en pareja para regular nuestras emociones?
- ¿Qué cambios nos comprometemos a asumir como pareja para regularnos mejor?
- ¿Qué nos ha aportado el taller?

¿En qué consistió esta sesión?

En la séptima y última sesión se realizaron seis actividades en las que se trabajaron los siguientes contenidos: toma de conciencia sobre las diferentes formas de regular las propias emociones, afianzamiento e integración de los conocimientos aprendidos a lo largo del programa, aplicación de los aprendizajes sobre competencias emocionales mediante el trabajo con planteamientos de casos de otras parejas, consolidación de las principales fortalezas y valores de su relación de pareja, concreción de los cuidados que cada relación necesita, y por último, práctica de la expresión íntima de agradecimiento hacia la pareja.

Finalmente, se cerró el programa de forma agradable para el grupo, manifestando agradecimiento y satisfacción con el trabajo realizado y dando lugar a la expresión abierta de todos los miembros del grupo y de las personas facilitadoras. Por último, se les avisó de la necesidad de cumplimentar lo antes posible el correspondiente enlace para responder a la evaluación post-intervención y a la valoración cualitativa anónima del programa al completo.

PARTE III. RESULTADOS

A continuación, se expondrán los **resultados obtenidos** en la presente investigación acorde con los objetivos planteados. En la primera parte, se profundizará en la comprensión de las **características psicológicas** de la juventud Millennial estudiada, para lo que se realizarán análisis descriptivos. Posteriormente, se presentarán los resultados de las relaciones entre las variables **a nivel intrapersonal**, para lo que se llevarán a cabo estudios de correlación. A continuación, se estudiará el impacto de las variables estudiadas sobre el ajuste de pareja y el bienestar **a nivel diádico**, mediante la realización de modelos de interdependencia *actor-partner*. Seguidamente, se expondrán los hallazgos relacionados con la **eficacia del programa** de intervención para parejas puesto en marcha, desarrollando análisis de varianza y de covarianza para comparar el grupo experimental y el control tanto en la evaluación pre como en la evaluación post. Por último, se realizarán **análisis interjueces** para estudiar los datos cualitativos referentes a la valoración del programa.

3.1. Características psicológicas de la muestra total

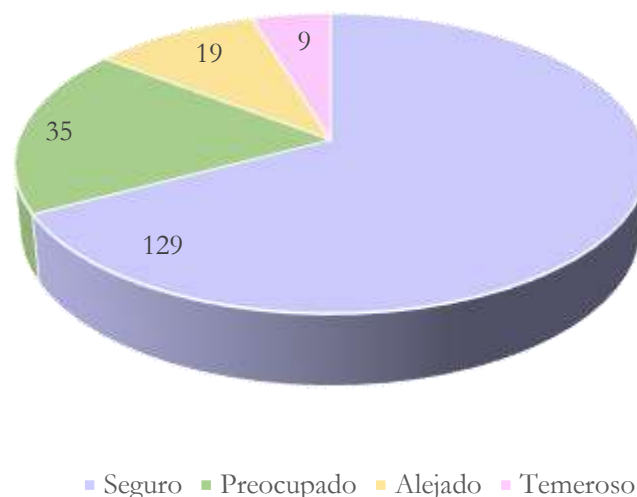
3.1.1. Análisis descriptivos de los estilos de apego

A continuación, atendiendo a las medias y desviaciones típicas del apego (Tabla 3.1), se observa que la muestra puntúa por encima en ansiedad que en evitación. Respecto a la dispersión de la muestra en cada uno de los factores (Tabla 3.1), la curva de distribución parece simétrica en el caso de la ansiedad, y presenta una asimetría ligeramente positiva en el caso de la evitación, lo cual significa que hay más casos por encima de la media que por debajo. Si se observan los valores de curtosis, estos presentan una distribución mesocúrtica para la ansiedad y ligeramente leptocúrtica para la evitación.

Seguidamente, se clasificó las personas participantes según su estilo de apego (Bartholomew & Horowitz, 1991) siguiendo las indicaciones propuestas por Alonso-Arbiol et al. (2008). Tras realizar un análisis de frecuencia de los estilos (Figura 3.1), se observó que 129 personas (67.19%) presentaron un estilo de apego seguro, y 63 (32.81%) inseguro. Dentro de las personas con estilo inseguro, 35 (18.23% del total) se clasificaron en el estilo preocupado, 19 (9.90%) en huido-alejado y 9 (4.69%) en huido-temeroso.

Figura 3.1.

Clasificación de estilos de apego de las personas participantes



3.1.2. Análisis descriptivos de las variables emocionales

Atendiendo a las medias y desviaciones típicas de las variables emocionales (Tabla 3.1) se observa que, en general, la muestra estudiada presenta una regulación emocional

elevada. Respecto a la dispersión de los factores de desregulación emocional, la curva de distribución presenta una asimetría positiva en todos los factores, lo cual significa que hay más casos por encima de la media que por debajo. Si se atiende a los valores de curtosis, estos presentan una distribución mesocúrtica para el factor descontrol, platicúrtica para el factor interferencia y leptocúrtica para el resto de factores.

Por otra parte, como se observa en la Tabla 3.1, las competencias emocionales aparecen bastante elevadas en nuestra muestra, con unas medias que oscilan entre 4.45 y 4.52, siendo el máximo una puntuación de 6. Si se examina la dispersión de los factores de competencias emocionales, se contempla que los tres presentan una asimetría negativa (más casos por debajo de la media que por encima) y una distribución leptocúrtica.

Focalizando la atención en la regulación emocional interpersonal con la pareja, la población estudiada muestra unas medias elevadas (Tabla 3.1), oscilando en torno a 4 (siendo 5 la máxima puntuación). Además, se aprecia que la media de regulación interpersonal total percibida en uno/a mismo/a ($M = 16.98$; $DT = 2.14$) es ligeramente superior a la percibida en la pareja ($M = 16.51$; $DT = 2.93$).

Respecto a la dispersión de los factores de regulación emocional interpersonal con la pareja (Tabla 3.1), se ve que todos los factores presentan una asimetría negativa (más casos por debajo de la media que por encima). En cuanto a la curtosis, el factor “Te calmo” parece mostrar una distribución mesocúrtica; los factores “Te pregunto” y “Te valido”, junto con el factor total de regulación interpersonal percibida en uno/a mismo/a, presentan una distribución platicúrtica; y el resto de factores sugieren una distribución leptocúrtica.

3.1.3. Análisis descriptivos del ajuste de pareja

Las medias y desviaciones típicas obtenidas por la muestra de jóvenes Millennials sugieren que la mayoría percibe un buen ajuste con sus parejas, ya que la media de ajuste total es elevada ($M = 118.56$; $DT = 13.52$), siendo 147 la puntuación máxima (Tabla 3.1). Según los resultados, 13 personas (el 6.77% de la muestra) presentan una puntuación por debajo de 100, por lo que podrían estar necesitando intervención clínica (Cano-Prous et al., 2014). Este punto de corte tiene una sensibilidad del 75.7% y una especificidad del 82.4% con una precisión del 79.5% (porcentaje de casos correctamente clasificado).

En cuanto a la distribución de la muestra, como se observa en la Tabla 3.1, existe una asimetría negativa en todos los factores, es decir, hay más casos por debajo de la media que por encima. Respecto a la curtosis, todos los factores sugieren una distribución

muestral leptocúrtica a excepción del factor Cohesión, que parece tener una distribución platicúrtica.

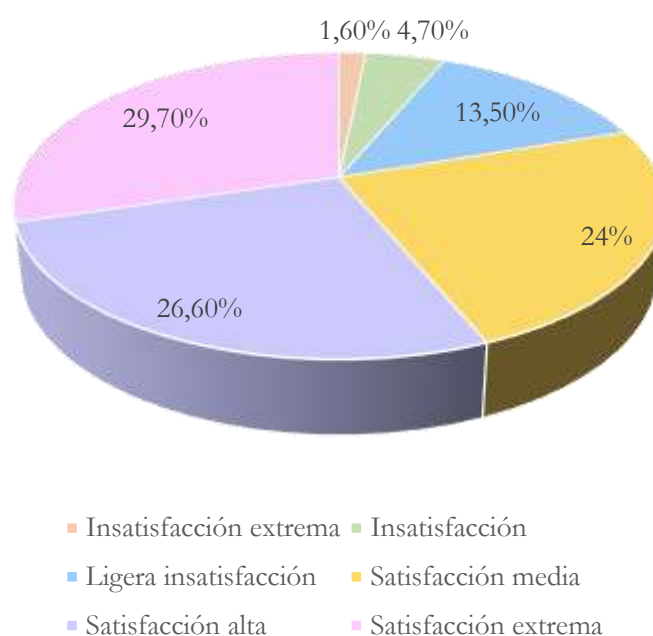
3.1.4. Análisis descriptivos de las variables de bienestar

3.1.4.1. Análisis descriptivos de la satisfacción con la vida

En cuanto a la satisfacción con la vida, en la Figura 3.2. se puede observar cómo se distribuye la muestra en función al criterio de clasificación propuesto por Vázquez et al. (2013) de los niveles de satisfacción con la vida. Vemos que el 19.8% de la juventud Millennial evaluada podría catalogarse de insatisfecha con su vida, y el 80.2% como satisfecha, predominando el grupo de personas que valoran su vida con condiciones extremadamente satisfactorias (20.9%).

Figura 3.2.

Clasificación de la satisfacción vital de las personas participantes

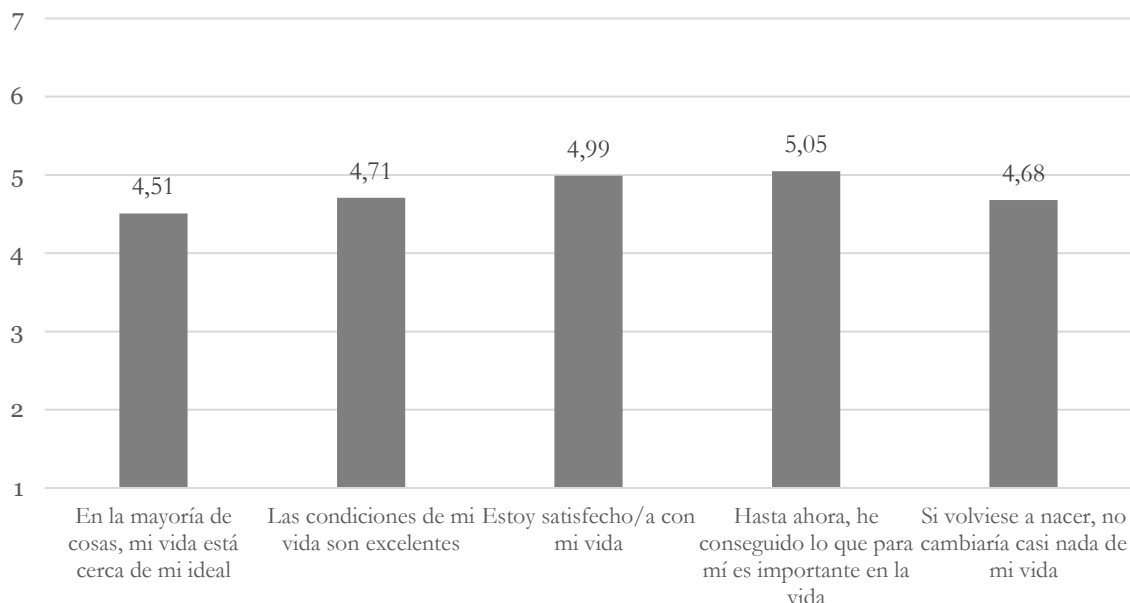


Como se observa en la Tabla 3.1., la media es de 25.12 ($DT = 6.26$), puntuación que se corresponde con una alta satisfacción vital. Así mismo, la satisfacción con la vida presenta una asimetría negativa (la mayoría de sujetos están por debajo de la media) y una distribución muestral platicúrtica.

Atendiendo a la Figura 3.3, donde se analizan separadamente los ítems del cuestionario de satisfacción con la vida, la mayor puntuación se da en la “sensación de haber conseguido lo importante en la vida”, y la menor puntuación se observa en la “percepción de que la vida está al nivel del ideal”.

Figura 3.3.

Medias de los ítems de satisfacción vital (SWLS)

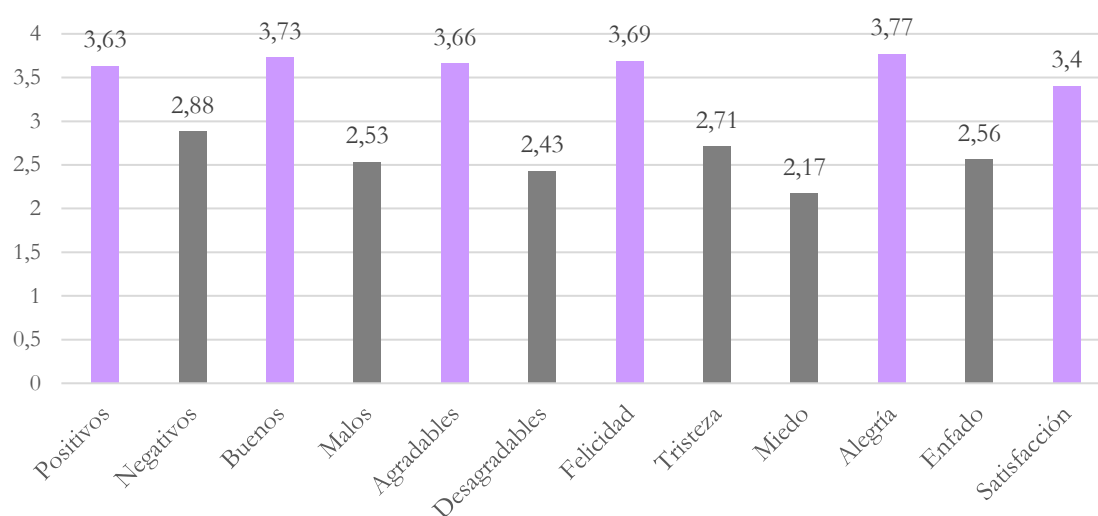


3.1.4.2. Análisis descriptivos de los afectos

Respecto a los afectos, como se observa en la Tabla 3.1, la muestra de jóvenes Millennials presenta mayores puntuaciones en afecto positivo ($M = 22.97$; $DT = 3.63$) que en afecto negativo ($M = 13.95$; $DT = 3.70$). El balance afectivo es positivo, lo cual significa que la experimentación de emociones positivas supera a las negativas en dicha muestra.

El afecto positivo y la escala total de balance afectivo muestran una asimetría negativa (la mayoría de participantes están por debajo de la media) y una distribución muestral platicúrtica. El afecto negativo una asimetría positiva (la mayoría de participantes están por encima de la media) y una distribución muestral leptocúrtica (Tabla 3.1).

Si examinamos las emociones del SPANE separadamente (Figura 3.4), se aprecia que la alegría es la emoción agradable más experimentada ($M = 3.77$; $DT = .82$), seguida de la felicidad ($M = 3.69$; $DT = .90$) y la satisfacción ($M = 3.40$; $DT = .90$). De las emociones consideradas desagradables, la tristeza es la más frecuente ($M = 2.71$; $DT = 1.07$), seguida del enfado ($M = 2.56$; $DT = 1.09$) y el miedo ($M = 2.17$; $DT = 1.22$).

Figura 3.4.*Medias de los ítems de afectos positivos y negativos (SPANE)*

3.1.4.3. Análisis descriptivos de las quejas somáticas

Por último, se comentan los resultados referentes al malestar físico, evaluados mediante el cuestionario de quejas somáticas. Vemos que la muestra de jóvenes Millennials puntúa bajo en quejas somáticas ($M = 1.45$; $DT = .35$). La Figura 3.5 refleja la puntuación media en cada una de las quejas somáticas separadamente, viendo que el cansancio presenta una puntuación notablemente elevada ($M = 2.20$; $DT = .68$). Respecto a la distribución muestral, la variable de quejas somáticas muestra una asimetría positiva (la mayoría de participantes están por encima de la media) y una distribución muestral leptocúrtica.

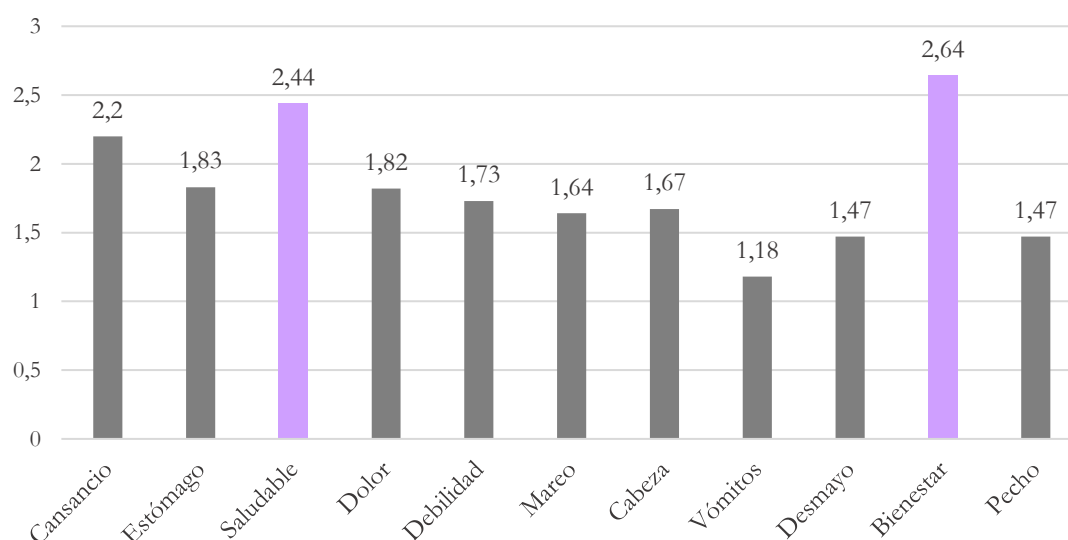
Figura 3.5.*Medias de los ítems de quejas somáticas (SCL)*

Tabla 3.1.

Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas

VARIABLES	Mínimo	Máximo	M (DT)	Asimetría	Curtosis
Apego					
Evitación	1.06	4.17	2.11 (0.62)	0.84	0.54
Ansiedad	1.28	6.78	3.44 (1.03)	0.36	0.03
Desregulación emocional					
Desatención	4	19	8.85 (3.32)	0.80	0.41
Confusión	4	16	7.22 (2.74)	0.94	0.47
Rechazo	7	34	13.88 (5.71)	0.94	0.43
Interferencia	4	20	10.54 (4.09)	0.37	-0.72
Descontrol	9	37	16.23 (6.04)	0.85	0.10
Competencias emocionales					
Percepción y comprensión	2.14	6.00	4.45 (0.67)	-0.58	0.92
Expresión y etiquetado	1.71	6.00	4.44 (0.97)	-0.75	0.19
Gestión y manejo	2.00	6.00	4.52 (0.67)	-0.45	0.85
Regulación interpersonal					
Percibida en sí mismo/a					
Te observo	2.33	5.00	4.41 (0.61)	-0.99	0.47
Te pregunto	2.67	5.00	4.32 (0.66)	-0.78	-0.35
Te valido	2.67	5.00	4.28 (0.65)	-0.69	-0.41
Te calmo	1.00	5.00	3.97 (0.88)	-0.71	0.08
Regulación interpersonal					
Percibida en la pareja					
Siento que me observas	1.00	5.00	4.06 (0.88)	-0.98	0.77
Siento que me preguntas	1.00	5.00	4.15 (0.90)	-1.24	1.05
Siento que me validas	1.67	5.00	4.12 (0.85)	-0.95	0.24
Siento que me calmas	1.00	5.00	4.19 (0.94)	-1.30	1.32
Ajuste de la relación					
Consenso	10.00	65.00	51.52 (7.26)	-1.27	5.16
Satisfacción con la relación	19.00	49.00	40.57 (4.94)	-1.08	2.02
Expresión afectiva	.00	12.00	9.01 (2.21)	-1.19	1.87
Cohesión	10.00	24.00	14.47 (3.37)	-0.07	-0.72
Satisfacción con la vida					
Satisfacción con la vida	7.00	35.00	25.12 (6.26)	-0.56	-0.13
Balance afectivo					
Afecto positivo	12.00	30.00	22.97 (3.63)	-0.40	0.49
Afecto negativo	6.00	25.00	13.95 (3.70)	0.22	-0.19
Malestar físico					
Malestar físico	1.00	3.00	1.45 (0.35)	0.35	1.95

Nota. M = Media; DT = Desviación típica

3.1.5. Análisis de las diferencias según género

En cuanto a las diferencias de género (Tabla 3.2), tras realizar una prueba *t* de Student de muestras independientes, se observan algunas diferencias entre las personas que se identificaron con el género masculino y las que lo hicieron con el género femenino. Es importante notar que la persona de género no binario no fue incluida en este análisis, por ser un tamaño muestral demasiado reducido para poder compararlo.

En primer lugar, atendiendo a las dimensiones de apego, los hombres presentaron significativamente más evitación de la intimidad que las mujeres ($t = -2.13$; $p = .034$). Posteriormente, en cuanto a la desregulación emocional, los hombres presentaron significativamente más desatención emocional que las mujeres ($t = -3.59$; $p < .001$), mientras que las mujeres presentan más descontrol emocional que los hombres ($t = 2.86$; $p = .005$).

Respecto a las competencias emocionales, las mujeres de esta muestra puntúan significativamente por encima que los hombres en los factores “Percepción y Comprensión” ($t = 3.57$; $p < .001$) y “Expresión y Etiquetado” ($t = 2.59$; $p = .010$). Atendiendo a las habilidades de interregulación emocional en la pareja, los hombres preguntan menos a sus parejas sobre sus emociones que las mujeres ($t = 2.87$; $p = .005$).

En las variables relacionadas con el ajuste de la relación, no se encontraron diferencias de género significativas. Por último, si se estudia el bienestar, los resultados manifiestan que las mujeres puntúan por encima que los varones en afecto negativo ($t = 2.74$; $p = .007$), y su balance afectivo es menor en comparación con los hombres ($t = -2.48$; $p = .014$). Además, las mujeres expresan mayor malestar físico en forma de quejas somáticas que los hombres ($t = 4.85$; $p < .001$). No se han encontrado diferencias de género en la satisfacción vital.

Tabla 3.2.

Diferencias de género en las variables estudiadas

Variables	Mujeres M (DT)	Hombres M (DT)	t	p
Apego				
Evitación	2.02 (0.58)	2.21 (0.65)	-2.13	.034
Ansiedad	3.50 (1.14)	3.37 (0.89)	0.87	.385
Desregulación emocional				
Desatención	58.30 (17.28)	55.07 (13.84)	1.41	.159
Confusión	8.04 (3.21)	9.71 (3.21)	-3.59	< .001
Rechazo	7.29 (2.68)	7.16 (2.83)	0.33	.742
Interferencia	14.64 (6.03)	13.10 (5.25)	1.87	.064
Descontrol	10.92 (4.28)	10.14 (3.86)	1.31	.192
	17.42 (6.50)	14.96 (5.22)	2.86	.005
Competencias emocionales				
Percepción y comprensión	4.61 (0.61)	4.27 (0.70)	3.57	< .001
Expresión y etiquetado	4.62 (0.88)	4.26 (1.03)	2.59	.010
Gestión y manejo	4.46 (0.67)	4.58 (.68)	-1.27	.207
Regulación interpersonal				
Percibida en sí mismo/a				
Te observo	17.16 (2.20)	16.76 (2.07)	1.28	.202
Te pregunto	4.47 (0.60)	4.34 (0.61)	1.52	.129
Te valido	4.44 (0.62)	4.17 (0.67)	2.87	.005
Te calmo	4.31 (0.70)	4.24 (0.60)	0.74	.458
	3.94 (0.89)	4.01 (0.87)	-0.59	.558
Regulación interpersonal				
Percibida en la pareja				
Siento que me observas	16.43 (3.05)	16.57 (2.80)	-0.34	.737
Siento que me preguntas	3.99 (0.91)	4.12 (0.85)	-0.99	.325
Siento que me validas	4.08 (0.93)	4.22 (0.86)	-1.15	.252
Siento que me calmas	4.14 (0.87)	4.09 (0.82)	0.38	.701
	4.23 (0.94)	4.14 (0.95)	0.62	.534
Ajuste de la relación				
Consenso	118.58 (13.53)	118.39 (13.58)	0.10	.921
Satisfacción con la relación	51.62 (7.54)	51.31 (6.96)	0.30	.767
Expresión afectiva	40.31 (4.81)	40.80 (5.08)	-0.69	.492
Cohesión	9.07 (2.33)	8.94 (2.09)	0.39	.699
	17.58 (3.33)	17.33 (3.44)	0.51	.609
Satisfacción con la vida				
	25.30 (6.17)	24.82 (6.35)	0.52	.601
Balance afectivo				
Afecto positivo	7.87 (6.48)	10.23 (6.70)	-2.48	.014
Afecto negativo	22.51 (3.39)	23.42 (3.80)	-1.76	.079
	14.63 (3.80)	13.19 (3.45)	2.74	.007
Quejas somáticas				
	1.56 (0.37)	1.33 (0.29)	4.85	< .001

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica.

3.2. Relación entre las variables a nivel intrapersonal

3.2.1. Análisis de la relación entre características sociodemográficas y las variables personales y de pareja

Tras realizar un análisis correlacional, la edad se relacionó de manera positiva y significativa con la evitación de la intimidad ($r = .16$; $p = .032$), y de manera negativa y significativa con preguntar a la pareja por sus emociones ($r = -.17$; $p = .017$), percibir que la pareja tiene la capacidad de calmar nuestras emociones ($r = -.15$; $p = .039$), el ajuste de la relación de pareja ($r = -.15$; $p = .036$), la expresión afectiva ($r = -.19$; $p = .007$) y la cohesión con la pareja ($r = -.16$; $p = .031$).

El tiempo de duración de la relación de pareja se relacionó negativamente de manera significativa con la cohesión de la pareja ($r = -.18$; $p = .014$).

3.2.2. Análisis de la relación entre el apego, variables emocionales y de pareja

En la Tabla 3.3 se analiza la correlación entre las variables de apego y las variables emocionales. Respecto a las habilidades emocionales intrapersonales, se observa que la desregulación emocional total se relaciona positivamente de forma significativa con la evitación ($r = .36$; $p < .001$) y con la ansiedad ($r = .44$; $p < .001$), siendo mayor el tamaño del efecto con esta última. Si profundizamos en los factores que conforman la desregulación emocional, vemos que algunas de las correlaciones más destacables son entre: (1) evitación y confusión emocional ($r = .44$; $p < .001$); (2) evitación y desatención emocional ($r = .37$; $p < .001$); (3) ansiedad y descontrol emocional ($r = .41$; $p < .001$); y (4) ansiedad y rechazo emocional ($r = .37$; $p < .001$). El resto de factores de desregulación emocional también correlacionan positivamente con la inseguridad en el apego, aunque con un tamaño del efecto menor. No existe correlación entre la evitación y la interferencia emocional, ni entre la ansiedad y la desatención emocional.

Además, ambas dimensiones de apego se relacionan negativamente con las competencias emocionales, a excepción de la ansiedad con el factor de percepción y comprensión emocional (Tabla 3.3). La correlación negativa con mayor tamaño del efecto se da entre el apego evitativo y el factor de expresión y etiquetado emocional ($r = -.41$; $p < .001$). La correlación negativa con el factor de gestión y la regulación emocional es ligeramente mayor para la evitación que para la ansiedad.

En cuanto al factor total de regulación emocional interpersonal con la pareja (Tabla 3.3), este se relaciona negativamente de forma significativa con la ansiedad ($r = -.28$; $p < .001$) y con la evitación ($r = -.45$; $p < .001$), siendo mayor el tamaño del efecto con esta

última. La correlación negativa más destacable se da entre la evitación y preguntar a la pareja por sus emociones ($r = -.51$; $p < .001$), mientras que este factor correlaciona muy ligeramente con la ansiedad. La ansiedad no se relaciona significativamente con el factor observar las emociones de la pareja.

En la Tabla 3.4, se puede ver que el ajuste de pareja correlaciona negativamente de forma significativa con la ansiedad ($r = -.36$; $p < .001$) y con la evitación ($r = -.55$; $p < .001$), con un tamaño del efecto alto para esta última. Algunas de las correlaciones negativas que más destacan con este factor son entre: (1) evitación y satisfacción con la pareja ($r = -.51$; $p < .001$); (2) evitación y expresión afectiva ($r = -.49$; $p < .001$); y (3) ansiedad y satisfacción con la pareja ($r = -.36$; $p < .001$). La ansiedad no correlaciona significativamente con la falta de cohesión en la pareja.

Por último, se examinan las relaciones entre el apego y el bienestar (Tabla 3.4). Los resultados indican que ambas dimensiones de apego correlacionan significativamente con el bienestar subjetivo (negativamente con la satisfacción con la vida y el afecto positivo, y positivamente con el afecto negativo). Además, el malestar físico correlaciona positivamente de forma significativa con la evitación ($r = .16$; $p = .050$) y con la ansiedad ($r = .27$; $p < .001$), aunque ambos tamaños del efecto son pequeños.

Tabla 3.4.

Correlación entre las variables de apego y el bienestar de pareja e individual

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Evitación	1									
2. Ansiedad	.22**	1								
3. Consenso	-.36**	-.29**	1							
4. Satisfacción pareja	-.51**	-.36**	.45**	1						
5. Expresión afectiva	-.49**	-.27**	.46**	.60**	1					
6. Cohesión	-.33**	-.13	.24**	.40**	.29**	1				
7. Ajuste de pareja	-.55**	-.36**	.84**	.80**	.70**	.57**	1			
8. Satisfacción vida	-.36**	-.33**	.36**	.41**	.14	.26**	.43**	1		
9. Afecto positivo	-.26**	-.28**	.40**	.47**	.23**	.23**	.48**	.62**	1	
10. Afecto negativo	.30**	.31**	-.34**	-.45**	-.30**	-.21**	-.44**	-.66**	-.66**	1
11. Malestar físico	.16*	.27**	.18*	-.28**	-.12	-.01	-.22**	-.50**	.55**	.55**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 3.3.
Correlación entre las variables de apego y las variables emocionales

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Evitación	1																
2. Ansiedad	.22**	1															
3. Desatención	.37**	.09	1														
4. Confusión	.44**	.28**	.41**	1													
5. Rechazo	.32**	.37**	.15*	.47**	1												
6. Interferencia	.04	.34**	-.03	.26**	.42**	1											
7. Descontrol	.21**	.41**	.06	.45**	.68**	.56**	1										
8. Percepción	-.21**	.08	-.40**	-.19**	-.05	-.13	-.07	1									
9. Expresión	-.41**	-.20**	-.55*	-.62**	-.36**	-.15*	-.28**	.40**	1								
10. Gestión	-.24**	-.19**	-.18*	-.30**	-.40**	-.23**	-.51**	.46**	.34**	1							
11. Te observo	-.27**	-.13	-.22**	-.26**	-.16**	-.04	-.18*	.43**	.27**	.25**	1						
12. Te pregunto	-.51**	-.16*	-.40**	-.30**	-.19**	-.02	-.14	.34**	.41**	.16*	.46**	1					
13. Te valido	-.29**	-.27**	-.20**	-.33**	-.26**	-.21**	-.35**	.26**	.39**	.31**	.43**	.44**	1				
14. Te calmo	-.30**	-.28**	-.19**	-.21**	-.21**	-.18*	-.31**	.26**	.18*	.24**	.39**	.40**	.54**	1			
15. Me observas	-.27**	-.31**	-.19**	-.23**	-.15*	-.09	-.19**	.16*	.27**	.16*	.21**	.28**	.27**	.28**	1		
16. Me preguntas	-.26**	-.30**	-.03	-.16*	-.10	-.06	-.11	.09	.10	.13	.29**	.45**	.27**	.38**	.61**	1	
17. Me validas	-.36**	-.31**	-.18*	-.29**	-.18*	-.13	-.21**	.13	.29**	.16*	.28**	.34**	.48**	.50**	.60**	.51**	1
18. Me calmas	-.32**	-.23**	-.11	-.20**	-.13	-.12	-.21**	.17*	.16*	.20**	.30**	.35**	.33**	.48**	.49**	.51**	.69**

* $p < .05$; ** $p < .01$

3.2.3. Análisis de la relación entre las variables emocionales, de pareja y de bienestar

En primer lugar, se analizan las correlaciones entre las habilidades emocionales intrapersonales, el ajuste de pareja y las variables de bienestar, las cuales se encuentran reflejadas en la Tabla 3.5. Se observa que el factor total de desregulación emocional se relaciona de forma negativa y significativa con el ajuste de pareja ($r = -.37$; $p < .001$), con un tamaño del efecto medio. Los tamaños del efecto son más elevados al relacionar la desregulación emocional con las variables de bienestar, concretamente correlaciona: (1) negativamente con la satisfacción con la vida ($r = -.54$; $p = .050$), (2) positivamente con el afecto negativo ($r = .49$; $p = .050$), (3) positivamente con el malestar físico ($r = .44$; $p = .050$), y (4) negativamente con el afecto positivo ($r = -.42$; $p = .050$), citándolas de mayor a menor tamaño del efecto.

Al estudiar los factores que forman el ajuste de pareja, se encuentra que el consenso con la pareja se relaciona significativamente de forma negativa con todas las variables de desregulación, y de forma positiva con las tres competencias emocionales (Tabla 3.4). Estas relaciones se repiten en el caso de la satisfacción con la pareja, exceptuando que ésta no se relaciona con la desatención ni con la percepción y comprensión emocional. Por su parte, la expresión afectiva se relaciona negativa y significativamente con la confusión, el rechazo y el descontrol emocional. Por último, la cohesión con la pareja se relaciona negativamente de forma significativa con la confusión emocional y positivamente con la percepción y comprensión, así como con la expresión y etiquetado emocional.

En segundo lugar, se analizan las correlaciones con la regulación emocional interpersonal con la pareja (Tabla 3.6). El ajuste con la pareja se relaciona de manera positiva con el factor total de habilidades de interregulación propias ($r = .55$; $p < .001$) y el factor total de habilidades de interregulación percibidas en la pareja ($r = .49$; $p < .001$), ambas con un tamaño del efecto elevado. Ambos factores totales se relacionan positivamente con la satisfacción con la vida (propias: $r = .29$; $p < .001$; pareja: $r = .33$; $p < .001$) y el afecto positivo (propias: $r = .32$; $p < .001$; pareja: $r = .35$; $p < .001$), y negativamente con el afecto negativo (propias: $r = -.33$; $p < .001$; pareja: $r = -.34$; $p < .001$) y el malestar físico (propias: $r = -.15$; $p = .041$; pareja: $r = -.22$; $p = .003$). El malestar físico se asocia de manera más fuerte con la falta de habilidades de interregulación por parte de la pareja.

En resumen, de estos resultados se deduce que los tamaños del efecto son mayores cuando se correlaciona el ajuste de pareja con las habilidades de regulación emocional

interpersonal, mientras que el bienestar está más relacionado con las habilidades de regulación emocional intrapersonal.

3.2.4. Análisis de la relación entre el ajuste de pareja y el bienestar

Como se observa en la Tabla 3.4, el ajuste de pareja total se relaciona con las variables de bienestar con un tamaño del efecto medio-alto: (1) positivamente con el afecto positivo ($r = .48$; $p < .001$), (2) negativamente con el afecto negativo ($r = -.44$; $p < .001$), (3) positivamente con la satisfacción con la vida ($r = .43$; $p < .001$), y (4) de manera negativa con el malestar físico ($r = -.22$; $p < .001$), siendo este último un tamaño del efecto pequeño. La variable de ajuste que más se relaciona con el bienestar es la satisfacción con la relación, seguida del consenso con la pareja. Ambas variables se relacionan positivamente con la satisfacción con la vida y el afecto positivo, y negativamente con el afecto negativo y el malestar físico. La expresión afectiva se relaciona positivamente con los afectos (positivamente con el afecto positivo y negativamente con el afecto negativo), pero no se relaciona con las otras variables de bienestar (satisfacción con la vida y malestar físico). La expresión afectiva se relaciona con el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida y afectos), pero no se relaciona con el malestar físico

Tabla 3.5.

Correlación entre variables emocionales intrapersonales y las de bienestar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Desatención	1															
2. Confusión	.41**	1														
3. Rechazo	.15*	.47**	1													
4. Interferencia	-.03	.26**	.42**	1												
5. Descontrol	.06	.45**	.68**	.56**	1											
6. Percepción	-.40**	-.19**	-.05	-.13	-.07	1										
7. Expresión	-.55**	-.62**	-.36**	-.15*	-.28**	.40**	1									
8. Gestión	-.18*	-.30**	-.40**	-.23**	-.51**	.46**	.34**	1								
9. Consenso	-.25**	-.27**	-.22**	-.22**	-.19**	.29**	.18*	.22**	1							
10. Satisfacción pareja	-.14	-.40**	-.20**	-.20**	-.29**	.14	.23**	.29**	.45**	1						
11. Expresión afectiva	-.13	-.33**	-.17*	-.12	-.16*	.07	.12	.07	.46**	.60**	1					
12. Cohesión	-.08	-.20**	-.14	-.07	-.10	.22**	.18*	.17*	.24**	.40**	.29**	1				
13. Ajuste de pareja	-.23**	-.40**	-.25**	-.23**	-.26**	.27**	.24**	.28**	.84**	.80**	.70**	.57**	1			
14. Satisfacción vida	-.18*	-.35**	-.48**	-.30**	-.49**	.30**	.37**	.52**	.36**	.41**	.14	.26**	.43**	1		
15. Afecto positivo	-.12	-.23**	-.34**	-.30**	-.40**	.29**	.23**	.55**	.40**	.47**	.23**	.23**	.48**	.62**	1	
16. Afecto negativo	.13	.32**	.42**	.28**	.48**	-.11	-.31**	-.45**	-.34**	-.45**	-.30**	-.21**	-.44**	-.49**	-.66**	1
17. Malestar físico	.10	.28**	.36**	.27**	.45**	-.07	-.18*	-.39**	-.18*	-.28**	-.12	-.01	-.22**	-.41**	-.50**	.55**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 3.6.

Correlación entre las variables emocionales interpersonales y las de bienestar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Te observo	1															
2. Te pregunto	.46**	1														
3. Te valido	.43**	.44**	1													
4. Te calmo	.39**	.40**	.54**	1												
5. Me observas	.21**	.28**	.27**	.28**	1											
6. Me preguntas	.29**	.45**	.27**	.38**	.61**	1										
7. Me validas	.28**	.34**	.48**	.50**	.60**	.51**	1									
8. Me calmas	.30**	.35**	.33**	.48**	.49**	.51**	.69**	1								
9. Consenso	.30**	.26**	.30**	.41**	.22**	.22**	.36**	.35**	1							
10. Satisfacción pareja	.29**	.36**	.41**	.40**	.30**	.39**	.48**	.45**	.45**	1						
11. Expresión afectiva	.19**	.27**	.25**	.32**	.19**	.33**	.33**	.29**	.46**	.60**	1					
12. Cohesión	.34**	.33**	.19**	.27**	.19**	.35**	.17*	.17*	.24**	.40**	.29**	1				
13. Ajuste de pareja	.38**	.40**	.40**	.49**	.31**	.40**	.47**	.44**	.84**	.80**	.70**	.57**	1			
14. Satisfacción vida	.20**	.17*	.26**	.24**	.29**	.26**	.25**	.28**	.36**	.41**	.14	.26**	.43**	1		
15. Afecto positivo	.19**	.14	.26**	.35**	.28**	.28**	.26**	.34**	.40**	.47**	.23**	.23**	.48**	.62**	1	
16. Afecto negativo	-.16*	-.19**	-.31**	-.31**	-.27**	-.24**	-.29**	-.33**	-.34**	-.45**	-.30**	-.21**	-.44**	-.49**	-.66**	1
17. Malestar físico	-.11	-.00	-.14	-.18*	-.22**	-.11	-.19**	-.18*	-.18*	-.28**	-.12	-.01	-.22**	-.41**	-.50**	.55**

* $p < .05$; ** $p < .01$

3.3. Relación entre las variables a nivel interpersonal o diádico

3.3.1. Combinación diádica de estilos de apego y su relación con el ajuste de pareja

En primer lugar, se estudió la frecuencia de combinación de los estilos de apego en las díadas. Se observó que, de las 96 parejas participantes en el estudio, 50 parejas (52.08%) están formadas por dos miembros con estilo seguro, 17 parejas (17.71%) por dos miembros con estilo inseguro, y 29 parejas (30.21%) son mixtas, es decir, cuentan con un miembro de estilo seguro y otro inseguro. Dentro de las parejas donde ambos miembros presentan estilo inseguro, la combinación de estilos fue: 6 parejas con estilo preocupado-alejado, 5 preocupado-preocupado, 3 preocupado-temeroso, 1 alejado-alejado, 1 temeroso-temeroso, y 1 alejado-temeroso. Dentro de las parejas mixtas, la combinación de estilos fue: 15 parejas con estilo seguro-preocupado, 11 seguro-alejado, y 3 seguro-temeroso. La evitación y/o la ansiedad de una persona no están correlacionadas significativamente con la evitación y/o la ansiedad de su pareja.

Además, se calculó la diferencia en los factores de evitación (evitación de la persona A menos la evitación de la persona B) y ansiedad (ansiedad de la persona A menos la ansiedad de la persona B). Todas las puntuaciones resultantes fueron transformadas a un número positivo. Además, se calculó la media de ambos miembros de la pareja para las variables de ajuste (media entre el ajuste percibido por la persona A y el ajuste percibido por la persona B).

De estos análisis, se destaca que una mayor diferencia en ansiedad (una persona muy ansiosa y la otra muy poco ansiosa) correlaciona negativamente de forma significativa con la media de ajuste de ambos miembros de la pareja ($r = -.30$; $p < .001$). Esta correlación no aparece significativa en el caso de la evitación. Sin embargo, una mayor diferencia en evitación (una persona muy evitativa y la otra muy poco evitativa) correlaciona negativamente de forma significativa con la media de satisfacción de ambos miembros de la pareja ($r = -.40$; $p < .001$), siendo mayor el tamaño del efecto en esta correlación que en el caso de la ansiedad ($r = -.24$; $p = .017$).

Seguidamente, tras realizar un ANOVA se observó que existen diferencias significativas en el ajuste de la relación en función de la combinación de estilos de apego de ambas personas de la díada ($F = 10.84$; $p < .001$; $\eta^2 = .189$). Las parejas de ambos miembros seguros ($n = 50$) presentaron significativamente más ajuste promedio ($M = 116.18$; $DT = 8.21$) que las parejas con ambos miembros inseguros ($n = 17$; $M = 103.94$; $DT = .10.88$; $I-J = 12.24$; $p < .001$) y que las parejas mixtas, es decir, con un miembro seguro y uno inseguro ($n = 29$; $M = 109.67$; $DT = 11.89$; $I-J = 6.51$; $p = .017$). No existen

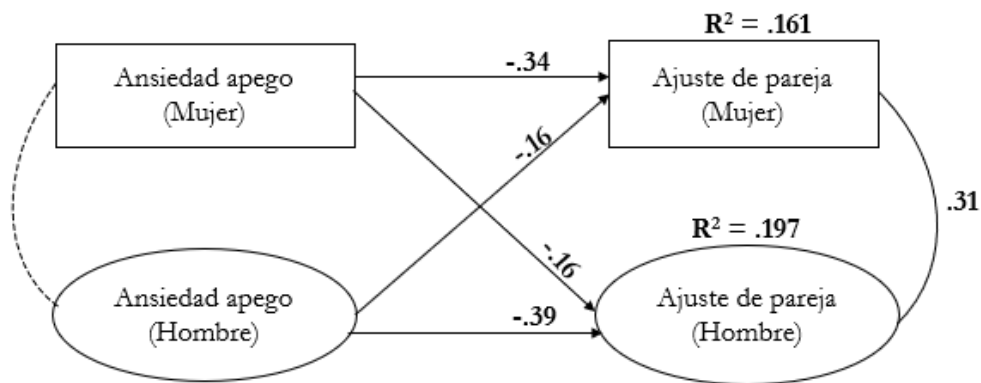
diferencias significativas en ajuste de la pareja entre las parejas inseguras y las parejas mixtas ($I-J = -5.73; p = .147$).

3.3.2. Análisis diádico de la relación entre el apego y el ajuste de pareja

Atendiendo al modelo APIM se percibe que la ansiedad en el apego impacta sobre el ajuste de pareja de manera bidireccional, encontrando un efecto *actor-partner* para ambos géneros (Figura 3.6). Esto significa que los propios niveles de ansiedad en el apego de las mujeres influyen negativamente sobre su propia percepción de ajuste de pareja ($\beta = -.34; p = .000$), y, al mismo tiempo, sobre la percepción de ajuste de pareja de sus parejas masculinas ($\beta = -.16; p = .000$). Al mismo tiempo, los propios niveles de ansiedad en el apego de los hombres influyen negativamente sobre su propia percepción de ajuste de pareja ($\beta = -.39; p = .000$), así como sobre la percepción de ajuste de pareja de sus parejas femeninas ($\beta = -.16; p = .000$). Así mismo, la percepción de ajuste de ambos miembros de la pareja correlaciona positivamente. El 19.7% de la varianza del ajuste de pareja percibido por los hombres se explica por la ansiedad de ambos miembros de la pareja, un porcentaje algo mayor que en el caso de las mujeres (16.1%).

Figura 3.6.

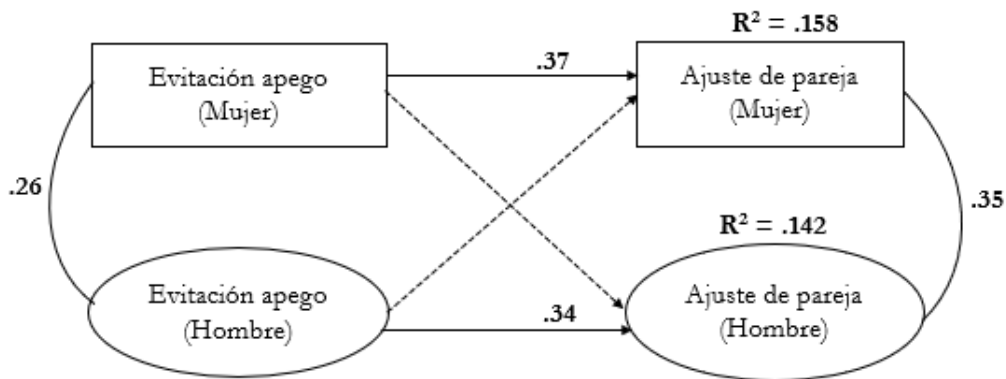
Efecto diádico de la ansiedad del apego sobre el ajuste de pareja



Respecto a la evitación del apego, existe un efecto *actor* para ambos géneros (Figura 3.7). Esto significa que los propios niveles de evitación en el apego tanto de las mujeres como de los hombres influyen positivamente sobre su propia percepción de ajuste de pareja, pero no influyen sobre la percepción de ajuste de sus parejas. Los niveles de evitación de ambos miembros de la pareja correlacionan positivamente. El 15.8% de la varianza del ajuste de pareja percibido por las mujeres se explica por su propia evitación, y un 14.2% en el caso de los hombres.

Figura 3.7

Efecto diádico de la evitación del apego sobre el ajuste de pareja



3.3.3. Análisis diádico de las competencias emocionales sobre el ajuste de pareja

Respecto a las competencias emocionales analizadas mediante APIM, los resultados mostraron un efecto *actor* positivo desde el factor “expresión y etiquetado” al ajuste de pareja (Figura 3.8). Desde el factor “gestión y regulación emocional” al ajuste de pareja se encontró un efecto actor positivo para las mujeres ($\beta = .22$; $p = .000$) y un efecto partner para los hombres ($\beta = .23$; $p = .000$) (Figura 3.9). Las varianzas del ajuste de pareja explicadas por dichas variables fueron reducidas, oscilando entre el 5.4% y el 12.3%, dándose la influencia más fuerte desde el factor “expresión y etiquetado” de las mujeres hacia su propia percepción de ajuste de pareja. No se encontraron efectos significativos para la competencia emocional “percepción y comprensión”.

Figura 3.8.

Influencia diádica de la expresión y etiquetado emocional sobre el ajuste de pareja

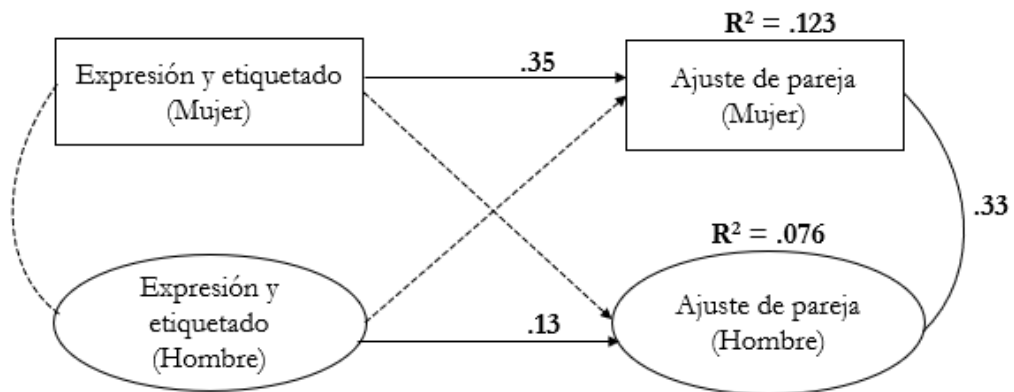
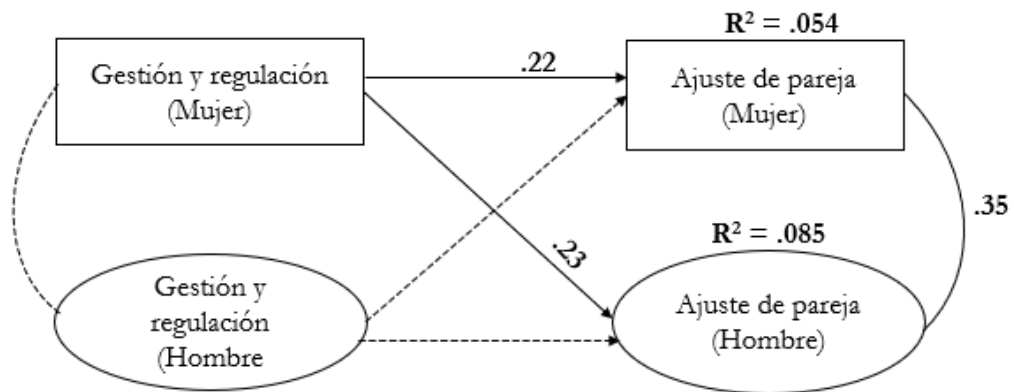


Figura 3.9.

Influencia diádica de la gestión y regulación emocional sobre el ajuste de pareja

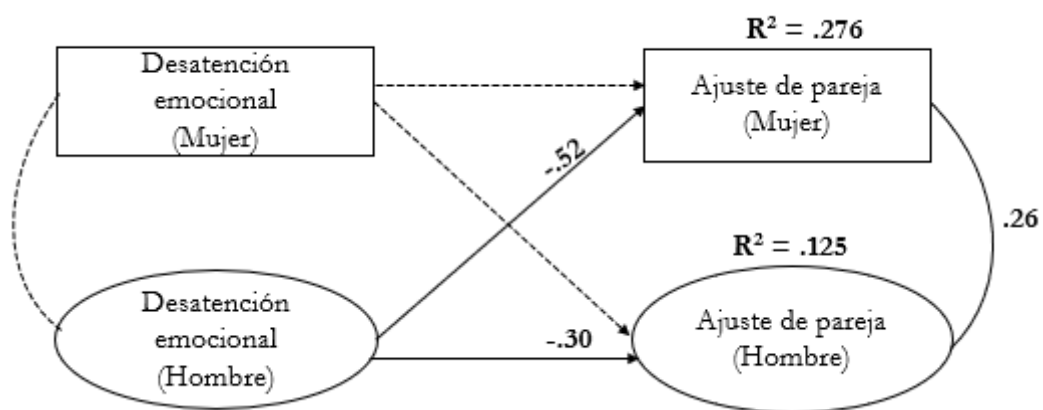


3.3.4. Análisis diádico de la desregulación emocional sobre el ajuste de pareja

En cuanto a la desregulación emocional intrapersonal, se observa: (1) un efecto *actor* negativo desde la desatención emocional de los hombres hacia su propia percepción de ajuste de pareja ($\beta = .30$; $p = .000$), explicando un 12.5% de la varianza; y (2) un efecto *partner* negativo desde la desatención emocional de los hombres hacia la percepción de ajuste de pareja de las mujeres ($\beta = .52$; $p = .000$), explicando un 27.6% de la varianza (Figura 3.10).

Figura 3.10.

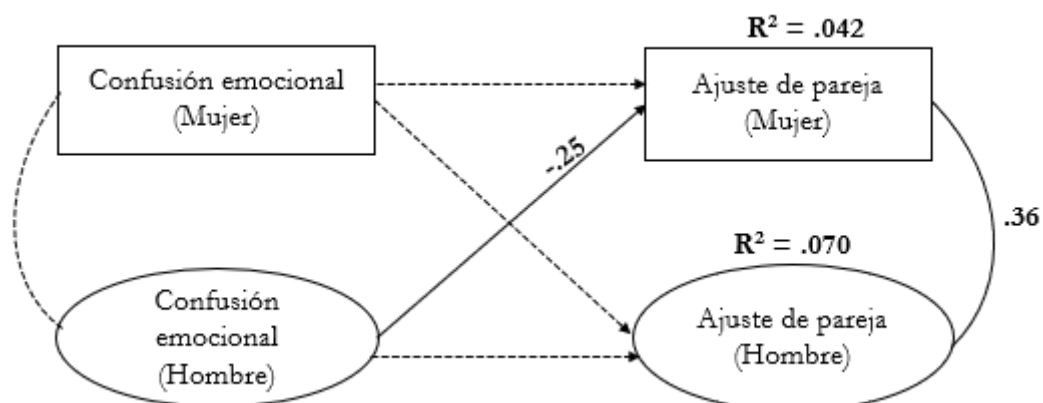
Efecto diádico de la desatención emocional sobre el ajuste



Respecto a la confusión emocional, factor opuesto a la claridad emocional, encontramos un efecto *partner* negativo desde la confusión emocional de los hombres al ajuste de pareja percibido por las mujeres ($\beta = -.25$; $p = .000$), explicando un 4.2% de la varianza (Figura 3.11).

Figura 3.11.

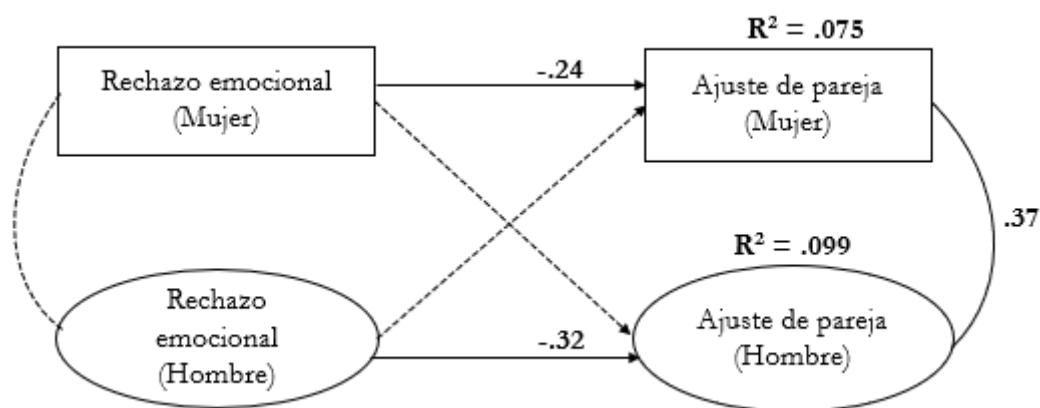
Efecto diádico de la confusión emocional sobre el ajuste de pareja



El rechazo emocional, factor opuesto a la aceptación emocional, mostró un efecto *actor* negativo para ambos géneros sobre el ajuste de pareja (Figura 3.12). La varianza explicada fue del 9.9% para los hombres y del 7.5% para las mujeres.

Figura 3.12.

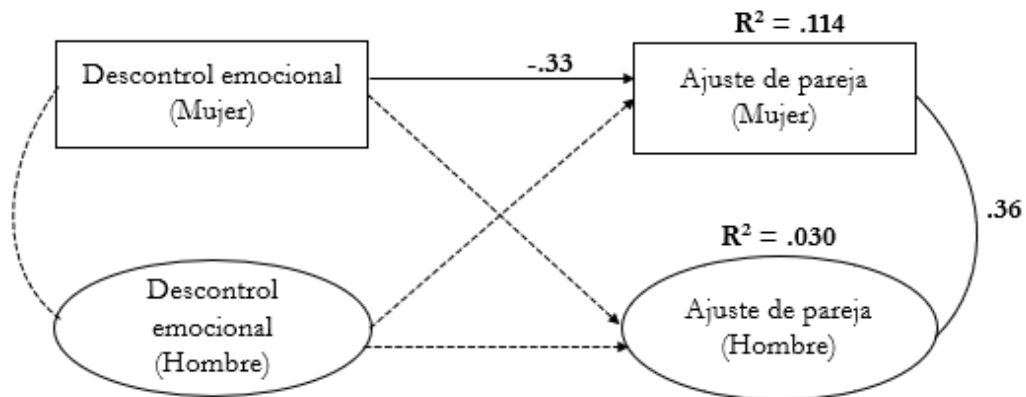
Efecto diádico del rechazo emocional sobre el ajuste de pareja



En último lugar, se observó un efecto *actor* negativo para las mujeres desde el factor descontrol emocional a su propia percepción de ajuste de pareja ($\beta = -.33$; $p = .000$), explicando un 11.4% de la varianza (Figura 3.13). No se encontró ningún efecto significativo para el factor interferencia emocional.

Figura 3.13.

Efecto diádico del descontrol emocional sobre el ajuste de pareja

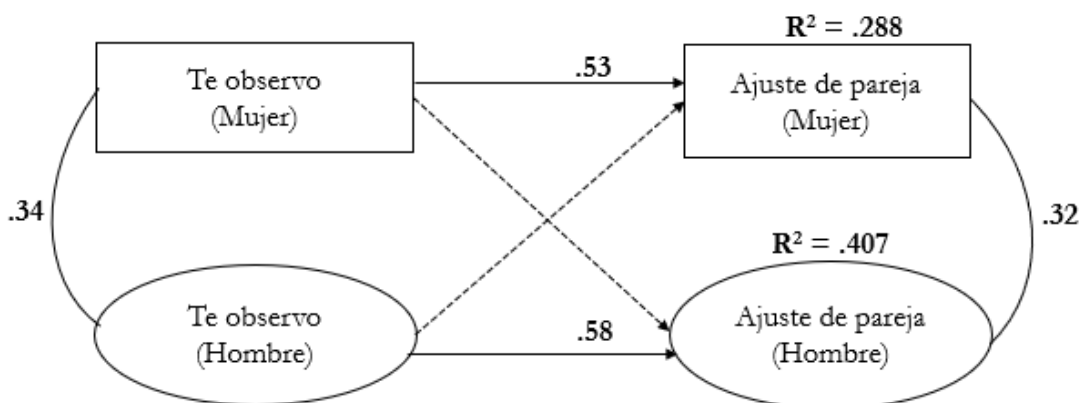


3.3.5. Análisis diádico de la regulación emocional interpersonal sobre el ajuste de pareja

En cuanto a los factores de regulación emocional interpersonal, se encontró un efecto *actor* positivo para ambos géneros desde el factor de observar las emociones de la pareja sobre el ajuste de pareja, explicando un 28.8% de la varianza en el caso de las mujeres y un 40.7% en el caso de los hombres (Figura 3.14). Se encontró una correlación positiva entre la capacidad de ambos miembros de la pareja de observar las emociones de la otra persona.

Figura 3.14.

Efecto diádico de observar las emociones de la pareja sobre el ajuste de pareja

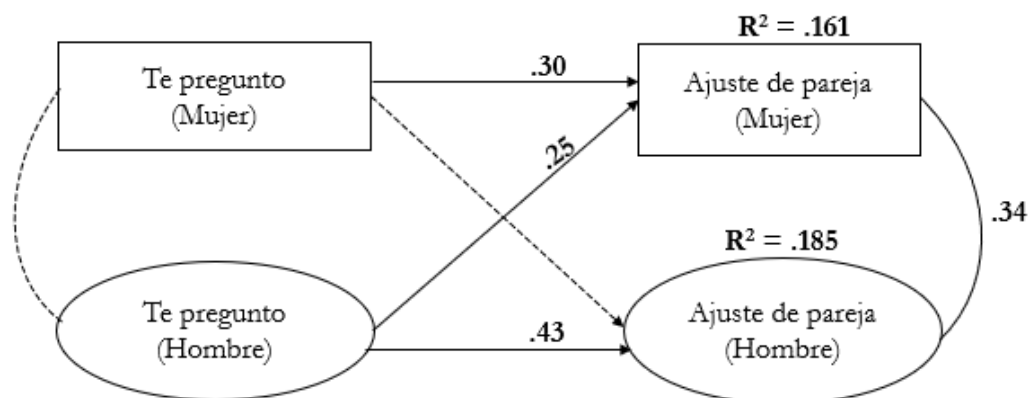


Como se observa en la Figura 3.15, existe un efecto *actor* positivo para ambos géneros desde el factor de preguntar a la pareja por sus emociones al ajuste de pareja. Además, se encontró un efecto *partner* desde la capacidad de los hombres de preguntar a sus compañeras por sus emociones a la percepción de ajuste de pareja de las mujeres

($\beta = .25$; $p = .000$). Estos factores explicaron el 16.1% de la varianza del ajuste de las mujeres y el 18.5% del ajuste de los hombres.

Figura 3.15.

Efecto diádico de preguntar a la pareja por sus emociones sobre el ajuste de pareja



Así mismo, como se observa en las figuras 3.16 y 3.17, se encontró un efecto *actor* positivo para ambos géneros desde la capacidad de validar y calmar las emociones de la pareja al ajuste de la pareja. A esta relación se añade un efecto *partner* desde la capacidad de las mujeres de validar y calmar las emociones de sus compañeros sobre el ajuste de pareja de los hombres ($\beta = .24$; $p = .000$). Validar las emociones explica el 23.8% de la varianza del ajuste de pareja de los hombres y el 13.7% del ajuste de las mujeres, mientras que calmar las emociones explica un 10% del ajuste de pareja de los hombres y un 13% de las mujeres. Además, la capacidad de ambos miembros de validar mutuamente sus emociones correlaciona de forma positiva.

Figura 3.16.

Efecto diádico de validar las emociones de la pareja sobre el ajuste

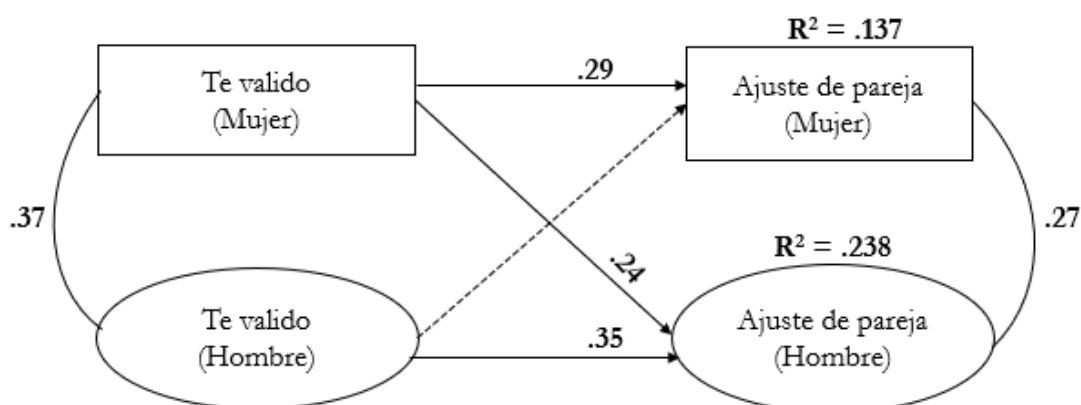
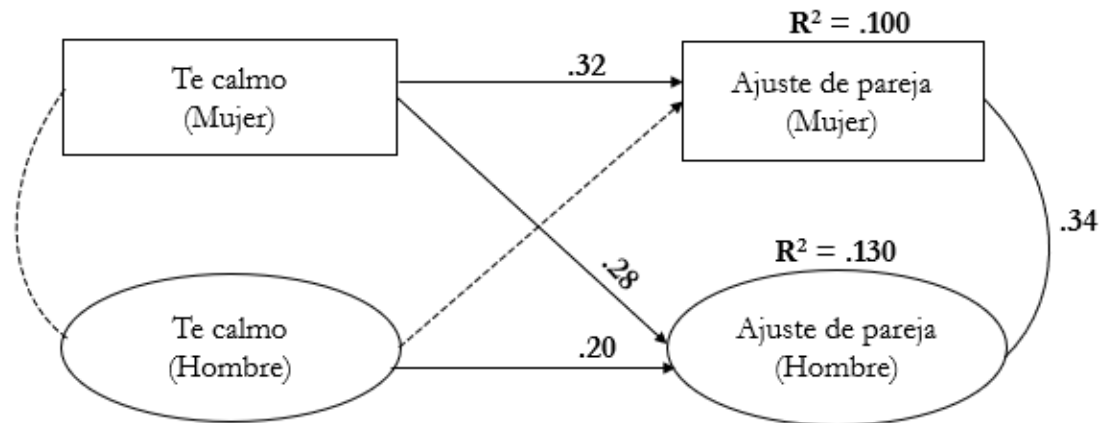


Figura 3.17.

Efecto diádico de calmar las emociones de la pareja sobre el ajuste



3.3.6. Análisis diádico del ajuste de pareja sobre el bienestar

Según los resultados obtenidos en los análisis APIM, se observa que, en el caso de las mujeres, su percepción sobre el ajuste de pareja influye positivamente en su propio afecto positivo (efecto *actor*) ($\beta = .38$; $p = .000$), explicando un 15.1% de la varianza (Figura 3.18). En el caso de los hombres, su percepción sobre el ajuste de pareja influye negativamente en su propio afecto negativo (efecto *actor*) ($\beta = -.27$; $p = .000$), explicando un 6.9% de la varianza (Figura 3.19). No existen efectos significativos desde el ajuste de pareja a la satisfacción con la vida ni al malestar físico. Sin embargo, es posible destacar que los niveles de malestar físico de ambos miembros de la pareja están positivamente correlacionados ($r = .19$; $p < .05$).

Figura 3.18.

Efecto diádico del ajuste de pareja sobre el afecto positivo

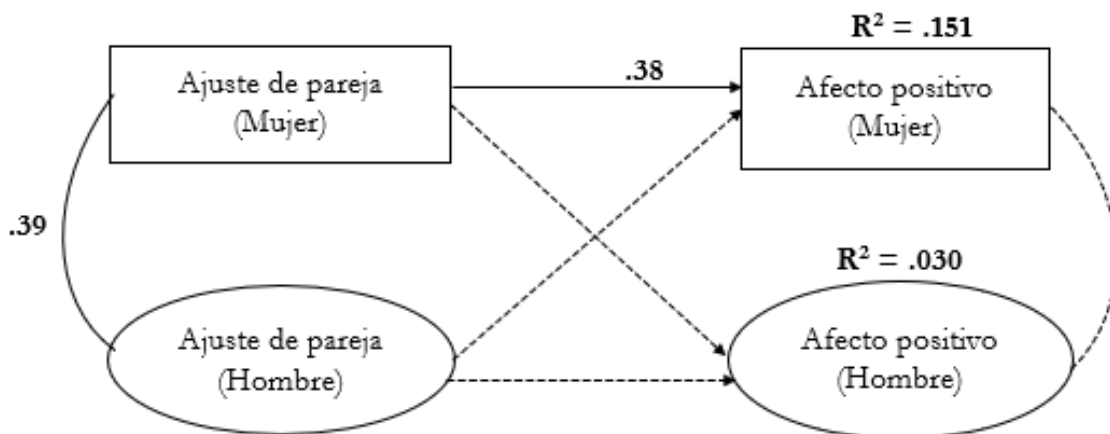
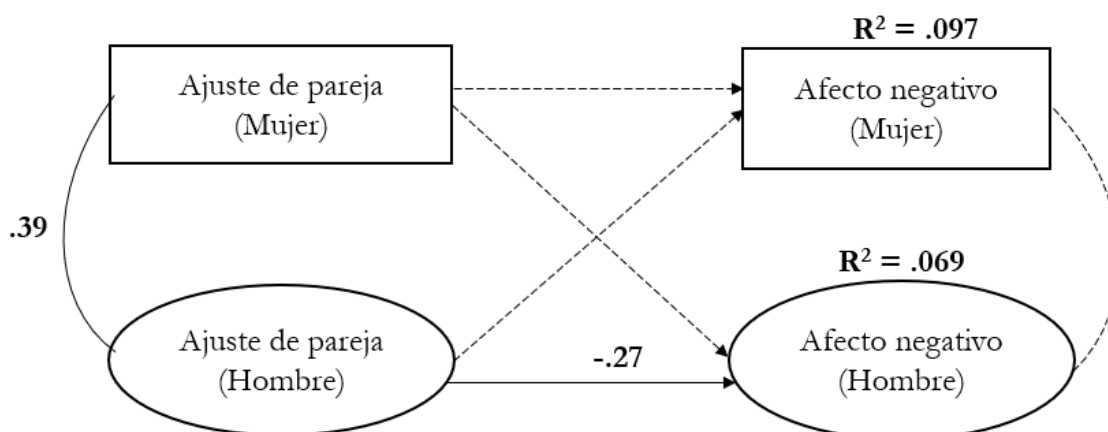


Figura 3.19.

Efecto diádico del ajuste de pareja sobre el afecto negativo



3.4. Aplicación y valoración del programa de intervención

3.4.1. Análisis cuantitativo de los cambios tras el programa

Para estudiar los cambios tras el programa de intervención, se evaluó al grupo experimental (GE) y al grupo control (GC) en una primera evaluación pre-test (T1) y en un post-test (T2), transcurridas siete semanas. Se realizó en primer lugar un ANOVA entre el T1 del GE y del GC para estudiar si existían diferencias en las puntuaciones base de ambos grupos. Posteriormente, se realizó un ANCOVA estudiando el efecto del grupo (experimental o control) como variable independiente o factor fijo sobre las medidas en el T2 como variables dependientes, controlando como covariables el efecto de las medidas en el T1.

3.4.1.1. Impacto sobre el apego

Como se observa en la Tabla 3.7, según el ANOVA realizado no existen diferencias significativas en el T1 entre el grupo control y el grupo experimental en las dimensiones de apego, lo que es un punto de partida adecuado para compararlos. Atendiendo al ANCOVA, el programa parece haber sido eficaz para reducir significativamente la evitación de la intimidad de las personas que participaron en el grupo experimental, quienes pasaron a tener unas puntuaciones menores en el segundo tiempo de medida ($M = 3.31$; $DT = 1.11$) que en el primero ($M = 3.51$; $DT = .16$). Además, vemos que el tamaño del efecto fue medio ($\eta^2_p = .077$). No se observaron diferencias estadísticamente significativas tras la aplicación del programa para la dimensión de ansiedad.

Tabla 3.7.

Impacto del programa en las variables de apego

		Grupo control	Grupo experimental	ANOVA pre		ANCOVA			Lambda de Wilks
		<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p	
Evitación apego	T1	2.04 (0.09)	2.18 (0.10)	1.14	.290	7.04	.010	.077	.92*
	T2	2.15 (0.72)	1.95 (0.70)						
Ansiedad apego	T1	3.42 (0.17)	3.51 (0.16)	0.16	.693	0.831	.365	.010	
	T2	3.34 (1.11)	3.31 (1.11)						

Nota. * $p < .05$; ** $p < .001$; T1 = pre-test; T2 = post-test; M = media; DT = desviación típica.

3.4.1.2. Impacto sobre las variables emocionales intrapersonales

Respecto al impacto del programa sobre las variables de desregulación emocional (Tabla 3.8), se observa que no existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el control en el primer tiempo, a excepción de la variable rechazo emocional. Las personas del grupo experimental presentaron mayor puntuación de rechazo emocional ($M = 16.00$; $DT = 6.40$) que las personas del grupo control ($M = 13.25$; $DT = 5.34$). Sin embargo, tras realizar la intervención, el grupo experimental puntúa significativamente por debajo que el grupo control en rechazo emocional, controlando sus propios niveles previos en esta variable. Además, se ve que el tamaño del efecto fue elevado ($\eta^2_p = .115$). No se observaron diferencias estadísticamente significativas tras la aplicación del programa para el resto de variables de desregulación emocional.

Tabla 3.8.

Impacto del programa en las variables de desregulación emocional

		Grupo control	Grupo experimental	ANOVA pre		ANCOVA			Lambda de Wilks
		<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p	
Desatención emocional	T1	9.07 (3.31)	9.02 (4.01)	0.03	.954	0.55	.461	.007	.83*
	T2	8.75 (3.24)	8.64 (3.89)						
Confusión emocional	T1	7.41 (2.61)	8.11 (3.40)	1.19	.279	0.08	.775	.001	
	T2	7.25 (2.36)	7.64 (3.36)						
Rechazo emocional	T1	13.25 (5.34)	16.00 (6.40)	4.97	.031	10.57	.002	.115	
	T2	13.23 (5.37)	12.41 (6.02)						
Interferencia emocional	T1	10.43 (4.47)	12.05 (4.65)	2.75	.101	2.56	.113	.031	
	T2	10.87 (3.80)	10.48 (4.56)						
Descontrol emocional	T1	16.00 (5.44)	18.25 (7.27)	2.70	.104	0.01	.980	.001	
	T2	14.27 (4.84)	15.98 (7.31)						
Desregulación emocional total	T1	56.16 (13.87)	63.43 (20.07)	3.91	.051	3.50	.065	.041	
	T2	53.89 (14.29)	55.14 (20.17)						

Nota. * $p < .05$; ** $p < .001$; T1 = pre-test; T2 = post-test; M = Media; DT = Desviación típica.

En lo que respecta a las competencias emocionales (Tabla 3.9), si se compara el grupo experimental y el grupo control en la primera medida temporal, vemos que no existen diferencias significativas entre ambas. En el ANCOVA tampoco se encuentra que el programa haya incrementado significativamente las competencias, aunque la significación en el caso de la variable percepción y comprensión está cerca de ser significativa ($F = 3.87$; $p = .052$; $\eta^2_p = .045$).

Tabla 3.9.

Impacto del programa en las variables de competencias emocionales

		Grupo control	Grupo experimental	ANOVA pre		ANCOVA			Lamb da de Wilks
		<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p	
Percepción y comprensión	T1	4.44 (0.10)	4.46 (0.10)	0.01	.913	3.87	.052	.045	.93
	T2	4.42 (0.69)	4.60 (0.71)						
Expresión y etiquetado	T1	4.51 (0.13)	4.30 (0.16)	0.94	.334	0.33	.565	.004	
	T2	4.69 (0.93)	4.63 (1.01)						
Gestión y regulación	T1	4.58 (0.09)	4.44 (0.12)	0.81	.370	3.13	.080	.036	
	T2	4.53 (0.53)	4.61 (0.69)						

Nota. * $p < .05$; ** $p < .001$; T1 = pre-test; T2 = post-test; M = Media; DT =Desviación típica.

3.4.1.3. Impacto sobre las variables emocionales interpersonales

En la Tabla 3.10 se observa el impacto del programa sobre la regulación emocional interpersonal con la pareja. En primer lugar, los análisis de varianza arrojan diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el pre-test (T1) en los factores: “te valido”, “te calmo” y “siento que me validas”, así como en el factor total de regulación emocional interpersonal propia. Sin embargo, es el grupo experimental el que puntúa por debajo que el grupo control en estos cuatro factores.

Tras la aplicación del programa, existen diferencias significativas para el grupo experimental en comparación con el grupo control y con sus propios valores previos a la intervención en las siguientes variables: “te observo”, “te pregunto” y “te calmo”, así como en el factor total de regulación emocional interpersonal percibida en uno/a mismo/a. Los tamaños del efecto oscilan entre medios y altos (η^2_p entre .082 y .156). Además, se observa que mejoró la percepción que las personas participantes tienen de las habilidades de regulación emocional interpersonal de sus parejas tras la participación en el programa. Concretamente, existen diferencias significativas en los factores: “siento que me observas” y “siento que me preguntas”, así como en el factor total de regulación emocional interpersonal percibida en la pareja. Los tamaños del efecto son medios (η^2_p oscila entre .046 y .068).

Tabla 3.10.*Impacto del programa en la regulación emocional interpersonal*

		Grupo control	Grupo experimental	ANOVA pre		ANCOVA		Lamb da de Wilks
		<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Te observo	T1	4.34 (0.10)	4.32 (0.10)	0.03	.871	14.23	<.001	.148
	T2	4.25 (0.57)	4.51 (0.59)					
Te pregunto	T1	4.41 (0.09)	4.56 (0.09)	1.38	.243	7.36	.008	.082
	T2	4.22 (0.66)	4.39 (0.67)					
Te valido	T1	4.34 (0.09)	4.05 (0.12)	4.06	.047	0.75	.388	.009
	T2	4.34 (0.59)	4.20 (0.71)					
Te calmo	T1	4.13 (0.11)	3.60 (0.13)	9.34	.003	15.18	<.001	.156
	T2	4.11 (0.65)	4.28 (0.83)					
Interregulación total propia	T1	17.22 (0.28)	16.22 (0.33)	5.24	.025	14.19	<.001	.148
	T2	16.92 (1.92)	17.38 (2.41)					
Siento que me observas	T1	4.14 (0.11)	4.01 (0.15)	0.48	.489	4.85	.030	.056
	T2	4.05 (0.68)	4.23 (0.65)					
Siento que me preguntas	T1	4.18 (0.16)	4.13 (0.12)	0.07	.794	5.95	.017	.068
	T2	4.08 (0.76)	4.34 (0.66)					
Siento que me validas	T1	4.27 (0.10)	3.83 (0.14)	6.76	.011	1.01	.317	.012
	T2	4.32 (0.64)	4.23 (0.71)					
Siento que me calmas	T1	4.36 (0.11)	4.01 (0.17)	3.01	.086	0.28	.601	.003
	T2	4.36 (0.66)	4.20 (0.96)					
Interregulación total pareja	T1	16.95 (0.38)	15.97 (0.48)	2.53	.116	3.99	.049	.046
	T2	16.81 (2.19)	17.01 (2.43)					

Nota. * $p < .05$; ** $p < .001$; T1 = pre-test; T2 = post-test; M = Media; DT =Desviación típica.

3.4.1.4. Impacto sobre el ajuste de la pareja

Atendiendo a la Tabla 3.11, se observa que existieron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el análisis de varianza del primer momento temporal de las siguientes variables: satisfacción con la relación, expresión afectiva y ajuste de la relación. Concretamente, el grupo experimental presentó menor puntuación que el grupo control. Tras la aplicación del programa, el análisis de covarianza muestra un incremento significativo en la satisfacción con la relación, con un tamaño del efecto medio ($\eta^2_p = .064$). Se observa que, tras la aplicación del programa, se redujo significativamente la cohesión en la pareja del grupo experimental frente al grupo control ($F = 4.38$; $p = .040$; $\eta^2_p = .051$).

Tabla 3.11.

Impacto del programa en las variables de ajuste de pareja

		Grupo control	Grupo experimental	ANOVA pre		ANCOVA			Lamb da de Wilks
		<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p	
Consenso pareja	T1	51.89 (8.61)	49.09 (7.59)	2.61	.110	0.18	.669	.002	.91
	T2	53.75 (5.19)	54.50 (10.01)						
Satisfacción relación	T1	41.57 (4.13)	39.02 (5.81)	5.60	.020	5.58	.020	.064	
	T2	41.80 (4.31)	37.68 (4.85)						
Expresión afectiva	T1	9.52 (1.84)	7.95 (2.31)	12.41	.001	0.06	.810	.001	
	T2	9.41 (1.65)	8.82 (2.04)						
Cohesión pareja	T1	17.50 (3.11)	18.27 (3.18)	1.33	.252	4.38	.040	.051	
	T2	18.18 (3.17)	16.70 (4.04)						
Ajuste de la relación	T1	120.48 (13.44)	114.34 (13.78)	4.47	.037	1.63	.206	.019	
	T2	123.14 (10.81)	117.70 (14.03)						

Nota. * $p < .05$; ** $p < .001$; T1 = pre-test; T2 = post-test; M = Media; DT =Desviación típica.

3.4.1.5. Impacto sobre el bienestar

Según los resultados presentados en la Tabla 3.12, no existieron diferencias significativas en las puntuaciones del grupo experimental y del grupo control en el momento previo al programa. Tampoco se encontraron diferencias significativas en las variables de bienestar subjetivo (satisfacción con la vida y afectos) ni en el malestar físico tras la aplicación del programa de intervención. Así, el programa no parece tener impacto sobre el bienestar, aunque es de interés comentar el tamaño del efecto de .034 sobre el afecto positivo, lo que podría estar indicando la posibilidad de que aparecieran diferencias significativas en esta variable en caso de aumentar el tamaño muestral.

Tabla 3.12.

Impacto del programa en las variables de bienestar

		Grupo control	Grupo experimental	ANOVA pre		ANCOVA			Lamb da de Wilks
		<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p	
Satisfacción vida	T1	25.43 (6.59)	24.11 (6.16)	0.94	.335	0.34	.564	.004	.95
	T2	26.07 (6.39)	25.34 (5.45)						
Afecto positivo	T1	23.55 (3.44)	22.77 (4.48)	0.82	.367	2.90	.093	.034	
	T2	23.11 (2.68)	23.59 (3.61)						
Afecto negativo	T1	13.59 (2.86)	14.45 (4.44)	1.17	.282	1.20	.277	.014	
	T2	13.23 (2.74)	14.32 (4.16)						
Balance afectivo	T1	9.95 (5.56)	8.32 (8.43)	1.16	.285	0.15	.702	.002	
	T2	9.89 (4.49)	9.27 (6.50)						
Malestar físico	T1	1.45 (0.31)	1.49 (0.46)	0.21	.646	0.02	.964	.001	
	T2	1.42 (0.34)	1.46 (0.58)						

Nota. * $p < .05$; ** $p < .001$; T1 = pre-test; T2 = post-test; M = Media; DT =Desviación típica.

3.4.2. Valoración de las sesiones del programa

3.4.2.1. Nivel cognitivo: toma de conciencia

En primer lugar, se analizaron aquellos beneficios percibidos a nivel cognitivo, es decir, relacionados con la toma de conciencia de determinados aspectos novedosos sobre uno/a mismo/a, sobre la pareja, sobre la relación o sobre el propio estilo de relacionarse, así como aprendizajes obtenidos en el programa.

Observamos en la Tabla 3.13 que la toma de conciencia durante las sesiones del programa fue muy alta, oscilando entre 3.11 y 3.48 sobre una puntuación de 4. Las personas participantes valoran que el mayor beneficio ha sido la reflexión o toma de conciencia sobre su manera de relacionarse en pareja. La sesión 4 es una de las que más aprendizajes a nivel personal y sobre la relación les han generado, así como la sesión que más los lleva a reflexionar sobre su manera de relacionarse. La sesión 6 es de las que más les ha enseñado sobre aspectos nuevos de su pareja y de su relación. La sesión 1 parece ser la que menos aprendizajes les aporta, seguida de la sesión 5.

3.4.2.2. Nivel emocional: experimentación de emociones

En segundo lugar, se estudiarán aquellos beneficios percibidos a nivel emocional, es decir, relacionados con la experimentación de emociones agradables en comparación con la experimentación de emociones desagradables, así como los aspectos que más se han disfrutado del programa.

Como se indica en la Tabla 3.13, la valoración de emociones agradables experimentadas durante el programa es muy alta, oscilando entre una puntuación de 3.05 y 3.68. La sesión 7 es la que los lleva a experimentar emociones agradables más intensamente, seguida de la sesión 1 y 6. La experimentación de emociones desagradables según la valoración final es notablemente más baja, oscilando entre una puntuación de 1.52 y 2.02. La sesión 3 es aquella en la que más afecto negativo han experimentado. Así, las sesiones 1 y 6 parecen ser aquellas en las que aparece un mayor movimiento emocional, tanto de emociones agradables como desagradables.

3.4.2.3. Beneficios a nivel conductual: adquisición de estrategias

En tercer lugar, se estudiarán aquellos beneficios percibidos a nivel conductual, es decir, relacionados con la adquisición de estrategias prácticas para aplicar tanto en el día a día en general, como con la pareja, y con otras relaciones sociales.

Atendiendo a la Tabla 3.13, la adquisición de estrategias prácticas es entre media y elevada, oscilando entre 2.62 y 3.46. Parecen haber aprendido más estrategias relacionadas con la relación de pareja ($M = 3.14$; $DT = .72$), seguido de estrategias para otras relaciones sociales ($M = 3.01$; $DT = 0.77$) y para la vida en general ($M = 2.96$; $DT = .77$). La sesión 6 es en la que se adquieren más estrategias prácticas, para aplicar en las tres áreas. La sesión 1 parece ser la que menos estrategias prácticas aporta.

Tabla 3.13.

Beneficios cognitivos, emocionales y conductuales percibidos del programa

	Sesión 1 <i>M (DT)</i>	Sesión 2 <i>M (DT)</i>	Sesión 3 <i>M (DT)</i>	Sesión 4 <i>M (DT)</i>	Sesión 5 <i>M (DT)</i>	Sesión 6 <i>M (DT)</i>	Sesión 7 <i>M (DT)</i>
A nivel cognitivo							
He descubierto aspectos nuevos sobre mí	2.21 (0.71)	2.59 (0.75)	2.61 (0.70)	2.86 (0.93)	2.50 (0.78)	2.69 (0.80)	2.48 (0.79)
He descubierto aspectos nuevos sobre mi pareja	2.21 (0.71)	2.59 (0.78)	2.49 (0.71)	2.67 (0.82)	2.25 (0.78)	2.85 (0.67)	2.70 (0.73)
He descubierto aspectos nuevos sobre mi relación	2.08 (0.87)	2.63 (0.80)	2.44 (0.87)	2.79 (0.90)	2.45 (0.82)	2.85 (0.63)	2.89 (0.72)
He descubierto aspectos nuevos sobre mi manera de relacionarme	3.21 (0.71)	3.09 (0.84)	3.00 (0.84)	3.52 (0.71)	3.03 (0.77)	3.28 (0.72)	3.07 (0.69)
A nivel emocional							
He experimentado emociones agradables	3.42 (0.65)	3.28 (0.69)	3.07 (0.76)	3.31 (0.72)	3.05 (0.82)	3.36 (0.74)	3.68 (0.56)
He experimentado emociones desagradables	1.85 (1.07)	1.70 (0.76)	2.02 (0.94)	1.67 (0.82)	1.65 (0.80)	1.85 (0.90)	1.52 (0.59)
A nivel conductual							
He adquirido estrategias útiles para aplicar en mi vida en general	2.65 (0.73)	3.04 (0.79)	3.12 (0.71)	2.62 (0.96)	2.95 (0.68)	3.21 (0.66)	3.11 (0.84)
He adquirido estrategias útiles para aplicar con mi pareja	2.81 (0.73)	3.26 (0.68)	3.22 (0.61)	2.95 (0.85)	2.98 (0.80)	3.46 (0.56)	3.27 (0.82)
He adquirido estrategias útiles para aplicar en mis relaciones sociales	2.69 (0.80)	3.09 (0.78)	3.12 (0.71)	2.79 (0.84)	2.98 (0.77)	3.28 (0.67)	3.16 (0.81)

Nota: la escala de medida utilizada osciló entre 1 (*Nada*) y 4 (*Mucho*).

3.4.2.4. Aprovechamiento y utilidad de las sesiones

Respecto a la asistencia al programa, las sesiones ordenadas de mayor a menor número de parejas asistentes fueron: sesión 1 (24 parejas), sesión 2 (23 parejas), sesión 7 (22 parejas), sesiones 3 y 4 (21 parejas), sesiones 5 y 6 (20 parejas). Únicamente se permitió la no asistencia a una sesión del programa. En caso de no asistencia justificada, en la mayoría de casos se realizó una reunión con la pareja fuera del horario del programa para comentar los contenidos trabajados durante dicha sesión.

En cuanto a la participación en las diferentes propuestas a lo largo de las sesiones, se preguntó a las personas participantes sobre la implicación en los ejercicios, en una escala entre 1 y 10. La participación en cada una de las sesiones fue muy elevada, oscilando en una implicación entre 8.42 y 9.38 sobre 10. Las sesiones ordenadas de mayor a menor implicación se presentan de la siguiente manera: sesión 6 ($M = 9.38$; $DT = .91$), sesión 7 ($M = 9.16$; $DT = 1.19$), sesión 4 ($M = 9.08$; $DT = 1.61$), sesión 2 ($M = 8.87$; $DT = 1.15$), sesión 1 ($M = 8.75$; $DT = 1.54$), sesión 5 ($M = 8.55$; $DT = 1.74$) y sesión 3 ($M = 8.43$; $DT = 1.58$).

Además, se evaluó la utilidad percibida de cada sesión en una escala del 1 al 4. La valoración de utilidad de las sesiones fue alta, oscilando entre 2.98 y 3.45 sobre 4. Las sesiones ordenadas de mayor a menor según la utilidad con la que han sido percibidas se presentan de la siguiente manera: sesión 4 ($M = 3.45$; $DT = .77$), sesión 7 ($M = 3.39$; $DT = .72$), sesión 6 ($M = 3.33$; $DT = .66$), sesión 2 ($M = 3.28$; $DT = .69$), sesión 3 ($M = 3.17$; $DT = .70$), sesión 1 ($M = 3.15$; $DT = .71$) y sesión 5 ($M = 2.98$; $DT = .80$).

3.4.2. Valoración del programa en su conjunto

3.4.2.1. Cambios percibidos tras el programa

Tras finalizar el programa se preguntó por los cambios percibidos tanto en uno/a mismo/a (“*Tras el programa, he cambiado mi manera de relacionarme con mi pareja*”) como en la pareja (“*Tras el programa, mi pareja ha cambiado su forma de relacionarse conmigo*”), planteando la evaluación en una escala del 1 al 4 ($1 = Nada$; $2 = Algo$; $3 = Bastante$; $4 = Mucho$). Las personas indican que el programa ha cambiado su propia forma de relacionarse entre “algo” y “mucho” ($M = 2.73$; $DT = .69$). Valoran ligeramente por debajo los cambios percibidos en su pareja ($M = 2.59$; $DT = .66$).

En la pregunta cualitativa “*¿Has percibido cambios en tu relación tras participar en el programa?*”, contestada por las personas participantes tras haber finalizado el mismo, se realizó una codificación de las respuestas por parte de dos juezas. En esta pregunta, se codificaron 53 respuestas en las que ambas juezas estuvieron de acuerdo.

El 15.09% de las personas no percibieron cambios en su relación ($n = 8$), y una persona (1.89%) indicó que sí percibió cambios, pero no especificó cuáles. El 84.91% restante de respuestas en las que sí se percibieron cambios, las cuales se procedió a clasificar en categorías.

Como se observa en la Figura 3.20, se obtuvieron tres categorías básicas entre las personas que percibieron cambios: (1) interacción eficaz (45.28% de las respuestas; $n =$

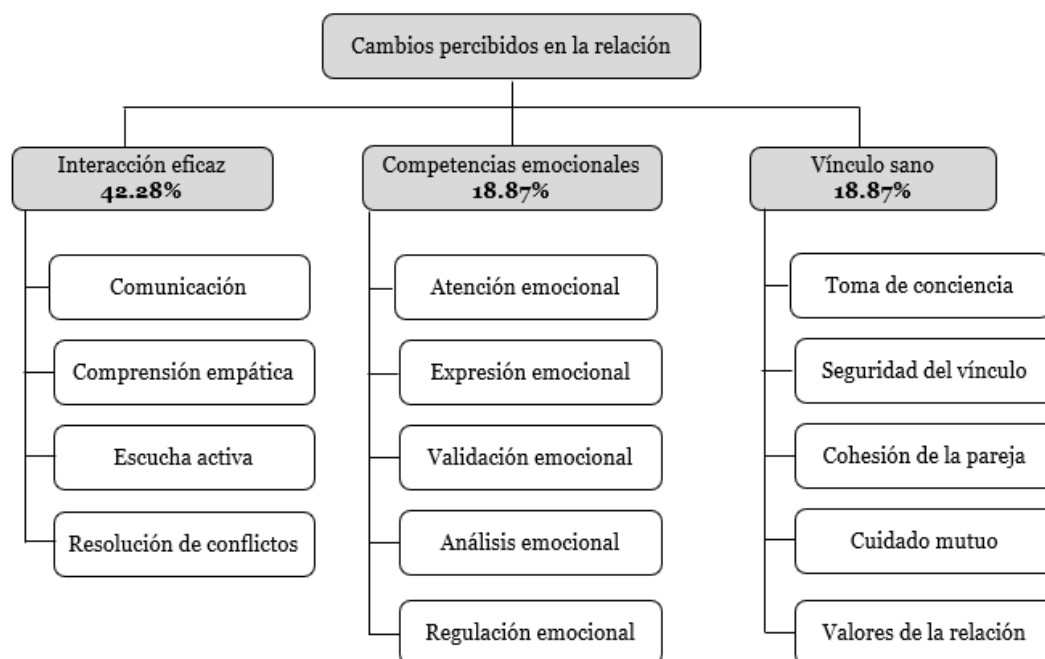
24; $kappa = .93$; $delta = .85$), formada por las subcategorías: comunicación, comprensión empática, escucha activa y resolución de conflictos; (2) competencias emocionales (18.87% de las respuestas; $n = 10$; $kappa = .87$; $delta = .81$), formada por las subcategorías: atención emocional, expresión emocional, validación emocional, análisis emocional y regulación emocional; y (3) vínculo sano (18.87% de las respuestas; $n = 10$; $kappa = .81$; $delta = .77$), formada por las subcategorías: toma de conciencia sobre aspectos de la pareja, seguridad del vínculo, cohesión de la pareja, cuidado mutuo y valores de la relación.

Los índices kappa oscilan entre .81 y .93, puntuación considerada casi perfecta, siendo la categoría de interacción eficaz en la que ha habido más acuerdo. Los índices delta tienen una puntuación casi perfecta en las categorías de interacción eficaz y competencias emocionales, y considerable en la categoría vínculo sano. Esto significa que la concordancia entre ambas juezas fue muy alta.

Una de las personas participantes comenta el siguiente cambio percibido: *“Encuentro que hablamos más sobre nuestras emociones, hacemos un mayor esfuerzo por comprendernos. Veo que mi pareja se esfuerza más en no juzgar las emociones que me surgen de cosas que ella no comparte conmigo”*. Otra persona indica: *“Mi pareja ahora practica con más frecuencia la escucha activa, está más pendiente de cómo me siento y hemos conseguido llegar a un equilibrio en aspectos un poco conflictivos. De hecho, diría que tengo mucha más confianza, y cuando hay algún conflicto ya no tengo el mismo miedo y ansiedad a que pueda ocurrir un desastre para con la relación”*.

Figura 3.20.

Valoración de los cambios percibidos en la relación tras el programa



3.4.2.2. Aprendizajes obtenidos del programa

En la pregunta cualitativa “¿Qué has aprendido en el programa?”, contestada por las parejas tras haber finalizado el mismo, se realizó una codificación de las respuestas por parte de las mismas dos juezas. En esta pregunta, se codificaron 60 respuestas en las que ambas juezas estuvieron de acuerdo.

Como se observa en la Figura 3.21, se obtuvieron tres categorías básicas: (1) desarrollo positivo (40% de las respuestas; $n = 24$; $kappa = .86$; $delta = .81$), formada por las subcategorías: información útil, recursos y herramientas, autoconocimiento y conocimiento de la pareja; (2) competencias emocionales (36.67% de las respuestas; $n = 22$; $kappa = .96$; $delta = .88$), formada por las subcategorías: competencias emocionales intrapersonales, competencias emocionales interpersonales y una categoría para los outputs que no realizan esta especificación; y (3) habilidades comunicativas (23.33% de las respuestas; $n = 14$; $kappa = .80$; $delta = .75$), formada por las subcategorías: escucha activa, diálogo y gestión de conflictos.

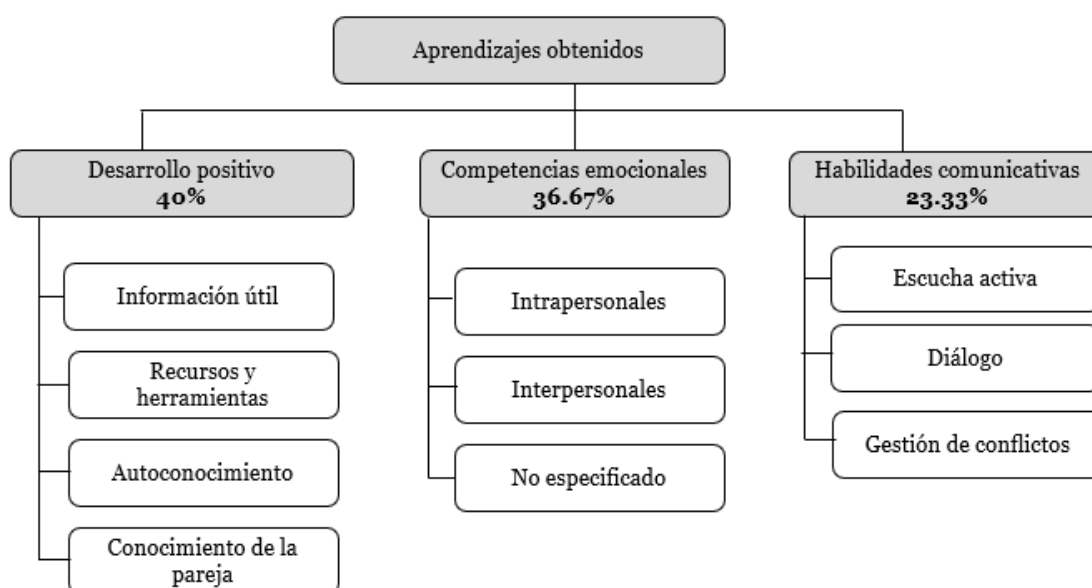
Los índices kappa oscilan entre .80 y .96, puntuación considerada “casi perfecta”, siendo la categoría de competencias emocionales en la que ha habido más acuerdo. Los índices delta tienen una puntuación casi perfecta en las categorías de desarrollo positivo

y competencias emocionales, y considerable en la categoría habilidades comunicativas. Así, la concordancia entre ambas juezas fue muy alta en las tres categorías.

Una de las personas participantes comentó el siguiente aprendizaje: “Durante las sesiones de este programa he aprendido a conocerme más a mí misma, a identificar mejor las emociones de mi pareja y las mías. Sobre todo, he aprendido a comprender mejor ciertas situaciones conflictivas y verlas desde el punto de vista de mi pareja. Comprender por qué le molestan algunas cosas que a mí no y viceversa”. Otra persona indicó: “He aprendido que cada persona tiene una forma de relacionarse distinta, y por ello es importante descubrir (preguntar y más preguntar) cómo se siente el otro y qué necesita para llegar a una solución de los conflictos tanto a nivel personal como de pareja”.

Figura 3.21.

Valoración de los aprendizajes tras el programa



3.4.2.3. Apreciaciones positivas y sugerencias de mejora

En la pregunta cualitativa “¿Qué es lo que más te ha gustado del programa?”, se codificaron 49 respuestas en las que ambas juezas estuvieron de acuerdo. El 8.16% ($n = 4$) de las personas indicaron de manera general que “todo” les había gustado. Las personas que fueron más específicas en sus respuestas fueron clasificadas en categorías.

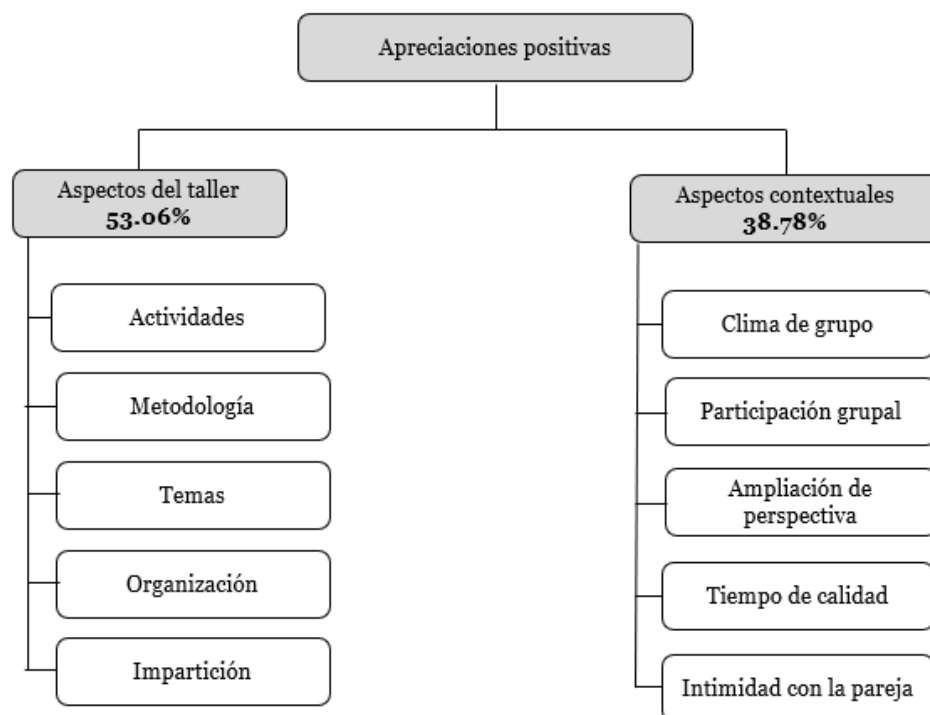
Como se observa en la Figura 3.22, las dos juezas obtuvieron dos categorías básicas: (1) aspectos relacionados con el taller (53.06% de las respuestas; $n = 26$; $kappa = .95$; $delta = .88$), con las siguientes subcategorías: actividades, metodología, temas, organización e impartición; y (2) aspectos contextuales (38.78% de las respuestas; $n =$

19; $kappa = .91$; $delta = .84$), formada por las subcategorías: clima de grupo, participación grupal, ampliación de perspectiva, tiempo de calidad e intimidad con la pareja. Los índices kappa y delta obtuvieron puntuaciones casi perfectas en ambas categorías, por lo que la concordancia entre ambas juezas fue muy alta.

Una de las personas participantes comentó: “*Lo que más me ha gustado es crear un vínculo afectivo tan sano con el resto de parejas y formar parte de un espacio sin prejuicios, con respeto y seguro*”. Otra de ellas, dijo: “*Lo que más me ha gustado es que mi pareja y yo tuviésemos momentos íntimos para hablar sobre nuestras preocupaciones ya que era liberador.*”

Figura 3.22.

Apreciaciones positivas sobre el programa



Por último, en la pregunta cualitativa “*¿Qué es lo que menos te ha gustado del programa o qué mejoras propondrías?*”, el 51.11% ($n = 23$) dijeron que no había nada a mejorar. Las personas que fueron más específicas en sus respuestas fueron clasificadas en categorías.

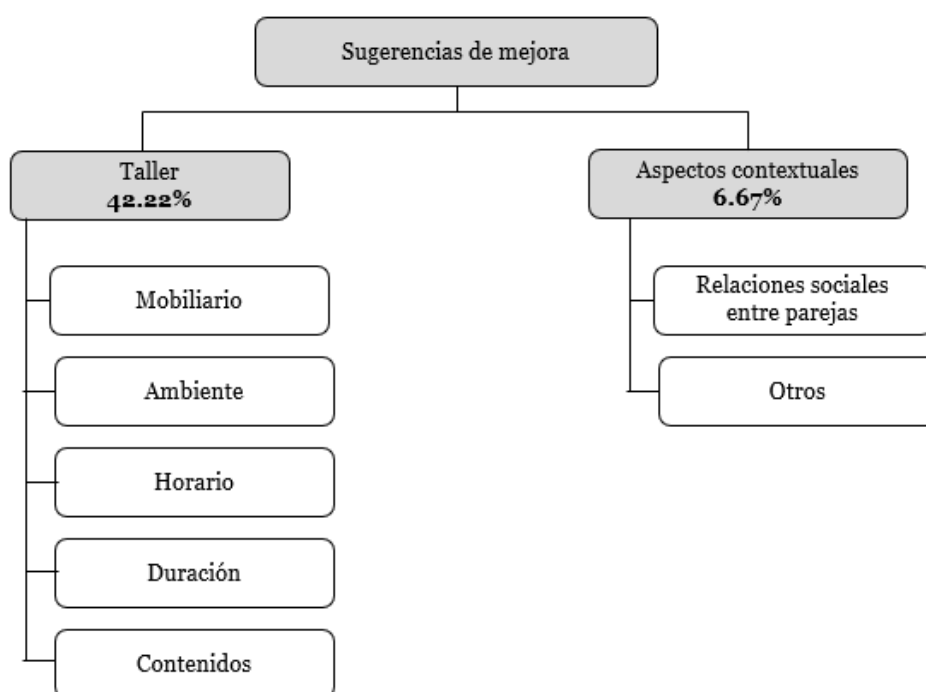
Como se observa en la Figura 3.23, se obtuvieron las dos mismas categorías básicas que en las apreciaciones positivas: (1) aspectos relacionados con el taller (42.22% de las respuestas; $n = 19$; $kappa = 1.00$; $delta = 1.00$), con las siguientes subcategorías: mobiliario, ambiente, horario, duración y contenidos; y (2) aspectos contextuales (6.67%

de las respuestas; $n = 2$; $kappa = 1.00$; $delta = 1.00$), formada por las subcategorías: relaciones sociales entre parejas y otros. El acuerdo entre ambas juezas fue total para ambas categorías.

Una de las personas participantes sugirió: “*Me habría gustado haber creado más relación entre las parejas, buscar estrategias de conexión unos con otros, como motivar encuentros fuera del aula, grupo en redes sociales donde subir cosas y que aporten a la relación, buscar afinidades y vernos durante la semana para hacer algo en conjunto*”. Este input fue categorizado en la subcategoría “relaciones sociales entre parejas”.

Figura 3.23.

Sugerencias de mejora sobre el programa



PARTE IV. DISCUSIÓN

En esta sección de la introducción se recogerán los datos obtenidos en los resultados para comentarlos y ponerlos en relación con la literatura previa. La discusión se organizará en función de los **objetivos propuestos**, presentando las **hipótesis planteadas** y en qué medida se han confirmado. Se comenzarán discutiendo las características psicológicas de la muestra, continuando por las relaciones entre las variables a nivel intrapersonal e interpersonal, y, por último, los beneficios del programa de intervención aplicado. Además, se expondrán las **limitaciones** de la presente investigación, así como sus **implicaciones prácticas** y las **futuras líneas de investigación** que se derivan de este trabajo.

4.1. EVIDENCIA OBSERVADA EN RELACIÓN CON LAS HIPÓTESIS

A continuación, se comentan los resultados más relevantes poniéndolos en relación con los objetivos y las hipótesis propuestas para el presente trabajo, así como con la literatura previa.

4.1.1. Características psicológicas de la juventud Millennial estudiada

El **primero objetivo** fue profundizar en la comprensión de las características psicológicas de una muestra española de jóvenes Millennials, contemplando la influencia del género.

En la **hipótesis 1.1.** se proponía que nuestra muestra de jóvenes de la generación Millennial tendrá niveles similares de apego, competencias emocionales, ajuste de pareja y bienestar a las obtenidas en investigaciones previas. Los resultados obtenidos confirman esta hipótesis. A continuación, se pasa a comentarlos detalladamente según variables de apego, emocionales, de pareja y de bienestar.

4.1.1.1. Análisis de las variables de apego

El vínculo de apego es una clase específica de vínculo particularmente intenso dentro del conjunto general de los vínculos afectivos, al cual se añade la búsqueda de protección, cuidado, seguridad y bienestar dentro de la relación (Ainsworth, 1989).

En cuanto al apego, la juventud Millennial de la muestra puntúa mayor en ansiedad de vinculación que en evitación de la intimidad. Esto coincide con los estudios previos, por lo que parece una tendencia habitual (Alonso-Arbiol et al., 2008). Las medias de ambas dimensiones obtenidas en nuestra muestra perteneciente a la generación Millennial resultan algo inferiores en comparación con las medias obtenidas por Alonso-Arbiol et al. (2008) en muestra española adulta.

Esto significa que la juventud estudiada siente cierta preocupación por la falta de disponibilidad de sus vínculos afectivos, miedo al abandono o al rechazo, así como ansiedad por no ser suficiente para las demás personas. Por una parte, la muestra estudiada no siente mayor ansiedad de vinculación que la normativa en la adultez, lo que podría alejar a esta generación de ciertos estereotipos difundidos en torno a ella, como la excesiva necesidad de aprobación social. Por otra parte, determinadas características de la generación Millennial, como su valoración de la independencia o su tendencia a relacionarse a través de Internet, podrían dar a entender que sus preferencias en las relaciones afectivas podrían tender a la distancia emocional o a la baja intimidad en las

relaciones. Sin embargo, esto no se ve reflejado en términos de apego. Considerando las bajas puntuaciones en evitación de la intimidad, la generación Millennial busca activamente la cercanía y el contacto en sus relaciones afectivas (McGuire, 2015).

De hecho, si se atiende a la clasificación de los estilos de apego, el 67.19% de jóvenes de la muestra presentaron un estilo de apego seguro, caracterizado por un modelo un modelo mental positivo tanto interno (la persona se percibe digna de amor y apoyo) como externo (percibe que las demás personas están disponibles y son dignas de confianza). De este resultado, se podría deducir que una buena parte de la juventud Millennial siente que recibió un trato adecuado de sus figuras de apego primarias, y la mayoría de sus necesidades físicas, psicológicas y emocionales básicas fueron satisfechas. De estas personas se espera que tengan una autoestima estable, sensación de competencia y autodeterminación, así como deseo de explorar nuevas oportunidades (Hazan & Shaver, 1987). Estos resultados van en la línea de la elevada autoconfianza y la seguridad personal encontrada por Lyons & Kuron (2014) en la generación Millennial. Este puede ser un recurso fuerte para enfrentar las decisiones y cambios propios de la juventud, así como para formular planes de futuro de forma autónoma y activa (Kroger et al., 2010).

Por el contrario, el 32.81% se clasificó en un estilo de apego inseguro, siendo una cifra que consideramos necesario atender. Dentro de las personas con estilo inseguro, la mayoría se clasificaron en el estilo preocupado, lo cual se traduciría en comportamientos que llevan a esforzarse por la valoración de los demás, como una forma de sustituir la propia falta de aceptación. La juventud Millennial con apego preocupado podría estar en riesgo particularmente alto de sufrir malestar si no obtiene los refuerzos inmediatos que busca esta generación, por ejemplo, la gratificación externa frecuente a través de Internet y las redes sociales (Dalessandro, 2018; Karakas et al., 2015).

4.1.1.2. Análisis de las variables emocionales

La regulación emocional se refiere a aquellos procesos por los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que tenemos, cuándo las tenemos, cómo las experimentamos y las expresamos (Gross, 1999). Esta regulación puede darse tanto a nivel intrapersonal como interpersonal.

Atendiendo a los resultados, se observa que los datos obtenidos por nuestra muestra son similares a los encontrados por Hervás y Jódar (2007) en población adulta española. Nuestra muestra se encuentra algo por debajo en los factores de desatención, confusión y rechazo emocional, ligeramente por encima en interferencia emocional, y en la media en el factor descontrol emocional. Una interpretación posible es que los y las jóvenes

Millennials están integrando en mayor medida la capacidad de reconocer y comprender sus emociones en comparación con generaciones anteriores. Una posible explicación a este resultado es la introducción progresiva del trabajo con las emociones en el sistema educativo en comparación con épocas anteriores, así como una mayor facilidad de acceso a este tipo de información a través de Internet (Brailovskaia & Bierhoff, 2020).

En general, las puntuaciones obtenidas en el factor total de desregulación emocional indican que las personas participantes presentan una buena capacidad de relacionarse con sus emociones y gestionarlas. Dentro de las habilidades de regulación emocional, parecen tener una elevada capacidad de prestar atención a sus emociones y ponerles nombre. Por el contrario, el control emocional parece ser la principal tarea pendiente, seguido de la aceptación de sus emociones desagradables y la habilidad para que éstas interfieran en la menor medida posible en el funcionamiento cotidiano. Por ello, las personas de esta generación podrían beneficiarse especialmente de intervenciones que hagan hincapié en el desarrollo de estrategias y habilidades de aceptación y regulación emocional.

Respecto a las competencias emocionales, estas aparecen bastante elevadas en las personas participantes. Las tres competencias evaluadas (percepción y comprensión emocional, expresión y etiquetado emocional, gestión y manejo emocional) puntúan a niveles muy similares a los obtenidos por Schoeps et al. (2019) en población española adolescente, aunque las puntuaciones en el factor expresión y etiquetado de emociones son superiores en nuestra muestra de la generación Millennial. Estos resultados continúan en la línea de lo expuesto anteriormente, al tratarse de una generación que pone nombre con facilidad a sus emociones. Este resultado podría estar relacionado con el hecho de que se trata históricamente de una de las generaciones más formadas y con una mentalidad inquisitiva (Ng & Johnson, 2015).

En cuanto a la regulación emocional interpersonal con la pareja, las personas participantes muestran elevadas puntuaciones, siendo los resultados similares a los obtenidos por Mónaco et al. (2021b). Informan de una buena capacidad para observar los estados emocionales de sus parejas, prestando atención tanto a sus reacciones verbales como no verbales. Además, dicen preguntar frecuentemente a sus parejas acerca de sus emociones y tener la capacidad de validar sus emociones, aceptándolas sin juicio. Parecen tener en menor medida, aunque también elevada, la capacidad de calmar las emociones de la pareja, es decir, poner en marcha los recursos necesarios para ayudar a la pareja a regular sus emociones cuando estas adquieren mayor intensidad.

Por último, se aprecia que las personas jóvenes estudiadas informan de mayores niveles de regulación emocional interpersonal como *agent* o emisor (“yo inicio comportamientos para intentar regular las emociones de mi pareja”) que como *target* o receptor (“mi pareja inicia comportamientos para intentar regular mis emociones”). Aunque esta discrepancia debería ser analizada en mayor profundidad, *a priori* podríamos considerar que muchos de los intentos de regulación que emite la persona *agent*, no son recibidos como realmente eficaces por parte de la persona *target*, confirmando lo propuesto por Niven et al. (2019). Sería de interés estudiar si este desajuste entre lo que una persona considera que hace y lo que su pareja finalmente recibe se traduce en un mayor malestar en la relación de pareja.

4.1.1.3. Análisis de las variables de pareja

Los resultados obtenidos por la muestra de jóvenes Millennials sugieren que la gran mayoría percibe un elevado ajuste con sus parejas. Este ajuste de pareja se debe a las siguientes características: (1) un nivel alto de consenso, es decir, un acuerdo frecuente en determinados temas relevantes para la pareja como, por ejemplo, las tareas domésticas o el trato con amistades y familia; (2) una elevada cohesión, es decir, complicidad de la pareja mediante el humor, la participación conjunta en actividades, el diálogo o los proyectos; (3) una fuerte satisfacción con la relación y bajo nivel de conflictos; y (4) una expresión afectiva frecuente, mediante las demostraciones de afecto físico y deseo de intimidad sexual. Según nuestros resultados, únicamente el 6.77% de la muestra presenta unos niveles de ajuste por debajo del punto de corte establecido en 100, pudiendo necesitar atención clínica en su relación de pareja.

Si comparamos nuestros resultados con la validación española realizada por Cano-Prous et al. (2014) en personas adultas no clínicas, se observa que nuestra muestra puntúa ligeramente por encima en ajuste de pareja total y en satisfacción con la pareja, notablemente por encima en expresión afectiva y en cohesión, y de manera similar en consenso.

Estos resultados podrían apuntar, por una parte, hacia una mayor capacidad de la juventud Millennial para establecer vínculos de pareja satisfactorios, al ser una generación que tiende a experimentar con un mayor número de relaciones afectivosexuales antes de establecer un compromiso afectivo de pareja, contando con un abanico más amplio de posibilidades de elección (Shulman & Connolly, 2013). También podría deberse a que existe una menor presión en esta generación para casarse o concebir, finalizando con mayor facilidad las relaciones no satisfactorias (Valero-Escandell et al., 2017).

4.1.1.4. Análisis de las variables de bienestar

El bienestar subjetivo se entiende como la sensación de vitalidad, interés y estado de ánimo positivo, y se evalúa mediante la valoración subjetiva que el individuo realiza de la satisfacción con su vida y su balance afectivo (Diener, 1984).

Según los criterios de clasificación establecidos por Vázquez et al. (2013) de los niveles de satisfacción con la vida, el 80.2% de la juventud Millennial española evaluada podría catalogarse como satisfecha con su vida, predominando el grupo de personas que valoran su vida con condiciones extremadamente satisfactorias. La media de satisfacción con la vida de nuestra muestra es ligeramente superior a la obtenida por Vázquez et al. (2013), lo cual significa que valoran las condiciones de su vida como satisfactorias y sienten satisfacción con aquello que han conseguido. Esto es coherente con lo encontrado por Solanesa et al. (2020) en la mayoría de personas de países desarrollados.

Sin embargo, un 19.8% de la juventud evaluada valora sus condiciones de vida desde ligeramente insatisfactorias hasta extremadamente insatisfactorias, un porcentaje de la población que no puede ser ignorado. Las puntuaciones más bajas se observan en el ítem “Mi vida se encuentra cerca de mi ideal”, lo cual es coherente con una generación que no ha podido acceder al entorno laboral para el que se han formado, a causa de la difícil situación económica que han tenido que enfrentar (Bae & Mowbray, 2019)

Las personas evaluadas presentan mayores puntuaciones en afecto positivo que en afecto negativo, que es coherente con la literatura (Prado-Gascó et al., 2020; Espejo et al., 2020). El balance afectivo es positivo, lo que significa que la experimentación de emociones positivas supera a las negativas en nuestra muestra. Según las medias obtenidas en el estudio de Espejo et al. (2020) para población adulta española, la muestra está en torno a la media en afecto positivo, y por debajo de la media en afecto negativo.

Tras un estudio pormenorizado de los afectos, se observa que predomina la emoción de alegría. Entre los afectos negativos, es frecuente la sensación de tristeza, seguida del enfado. Esto es compatible con la literatura previa, que destaca la elevada frecuencia de síntomas internalizados acompañados de una sensación de frustración en determinados momentos de la juventud, donde se puede experimentar la llamada “crisis del cuarto de siglo” (Robinson et al., 2015). Estas emociones también pueden ir asociadas al proceso de cambio a una identidad adulta que sucede en esta etapa, un momento en el que la responsabilidad y la toma de decisiones cobran un importante papel en la vida (Papalia & Martorell, 2016).

En general, estos resultados apuntan hacia un bienestar subjetivo elevado de la mayoría de personas de esta muestra, lo cual va en un sentido contrario a lo esperado, considerando que la generación Millennial ha sufrido una mayor cantidad de cambios de trabajo y de organización que las generaciones anteriores, así como los niveles más altos de desempleo juvenil de las últimas décadas debido a la situación de crisis económica que han tenido que atravesar (Bae & Mowbray, 2019). Una posible explicación a este resultado es la mentalidad optimista que les caracteriza (Howe & Strauss, 2000), o bien las facilidades ofrecidas por el entorno en el que fueron criados (Lancaster & Stillman, 2002). Además, va en la línea de lo sugerido por Twenge (2010), quien afirma que las personas Millennials tienden a realizar una evaluación positiva de sí mismas, aunque esta valoración no siempre se corresponda con la realidad.

Por último, se ve que la población de jóvenes Millennials evaluada puntúa bajo en quejas somáticas, con una puntuación similar a la media obtenida por Górriz-Plumed et al. (2015) en la validación española del cuestionario realizada en personas adultas. Esto significa que nuestra muestra no parece tener tendencia a sufrir malestar físico o dolores (de cabeza, de estómago, de pecho, entre otros).

Sin embargo, si se observa separadamente cada uno de los síntomas, percibimos que nuestra muestra informa de unos niveles muy elevados de cansancio. Esto es coherente con la literatura previa, la cual sugiere que la generación Millennial se caracteriza por la sensación constante de “falta de tiempo”, además de sentir que les abruma el enorme volumen y el ritmo de la información. Esta sensación de sobrecarga conlleva efectos secundarios como sentir incapacidad para retener y filtrar información, experimentar olvidos y sentir agotamiento, entre otros (Dalessandro, 2018).

La mayoría de los y las jóvenes de la muestra del estudio presentan un apego seguro. Tienen buenas competencias emocionales, especialmente las relacionadas con la comprensión emocional, y mayor margen de mejora en su regulación emocional. Su ajuste de pareja parece óptimo, así como sus niveles de bienestar subjetivo, aunque informan de altos niveles de cansancio. Además, un 19.8% valora su vida como insatisfactoria.

En la **hipótesis 1.2.** se proponía que las personas que se identifican con el género femenino informarían de mayores niveles de competencias emocionales, mayor percepción de afecto negativo y mayor percepción de quejas somáticas que las personas que se identifican con el género masculino, mientras que no existirían diferencias de género en las variables de apego, satisfacción con la vida y ajuste con la pareja. Esta hipótesis se confirma parcialmente en nuestros resultados.

En cuanto al apego, y de manera contraria a lo predicho en la hipótesis, los hombres presentaron significativamente más evitación de la intimidad que las mujeres. Esto significa que ellos tienen una mayor tendencia a la distancia emocional, la desconfianza en las demás personas y la búsqueda de independencia.

Respecto a las competencias emocionales, los hombres presentaron significativamente más desatención emocional que las mujeres. Las mujeres presentaron puntuaciones mayores que ellos en percepción y comprensión emocional, así como en expresión y etiquetado. Respecto a la regulación emocional interpersonal, las mujeres puntúan por encima en el factor “preguntar a la pareja por sus emociones” que los hombres. Esta información confirma la hipótesis planteada de que las mujeres presentan unas competencias emocionales más desarrolladas. Sin embargo, las mujeres también puntúan significativamente por encima que los hombres en el factor “descontrol emocional”, lo cual dificulta su regulación (Stoica et al., 2021).

Esto significa que, acorde a nuestros resultados, los hombres jóvenes de la generación Millennial informan de una menor conciencia de sus estados emocionales, mientras que las mujeres son más hábiles percibiendo las emociones tanto en sí mismas como en otras personas, muestran una mayor comprensión del mundo emocional y elevada precisión para poner nombre a las emociones según sus diferentes matices, expresándolas de manera más concreta. En pareja, las mujeres parecen tener más facilidad para preguntar a la otra persona sobre sus emociones y hablar sobre ellas para llegar a una comprensión empática (Levy-Gigi et al., 2016). Al mismo tiempo, y en la línea de la literatura (Stoica et al., 2021), las mujeres dicen tener mayor dificultad para controlar sus comportamientos emocionales impulsivos y regular la intensidad de sus emociones en los momentos difíciles.

De estos resultados podría interpretarse que en la juventud Millennial todavía se mantienen determinadas creencias y comportamientos relacionados con los estereotipos de género tradicionales, a pesar de ser una generación con una actitud más igualitaria y una elevada perspectiva crítica respecto a los roles tradicionales de la sociedad patriarcal (Ellemers, 2018; Rodríguez-Burgos et al., 2017). Otra explicación posible es que, al tratarse de cuestionarios de autoinforme, las personas pueden contestar en función a la deseabilidad social acorde a su género, esperándose supuestamente de los hombres una mayor tendencia a la inexpresividad de los asuntos emocionales (Bosch et al., 2012).

No se encontraron diferencias de género significativas en las variables relacionadas con el ajuste de la relación, lo que confirma nuestra hipótesis. Tanto las mujeres como los hombres perciben niveles similares de cohesión, expresión afectiva, consenso y

satisfacción en sus relaciones de pareja, lo cual va en la línea de los estudios previos (Graham et al., 2006).

En cuanto al bienestar subjetivo, los resultados también van en la línea de la hipótesis planteada. No existen diferencias de género en la satisfacción con la vida, por lo que tanto hombres como mujeres valoran de igual manera sus condiciones vitales. Sin embargo, las mujeres presentan mayor tendencia a la experimentación de emociones negativas que los hombres. Así mismo, las mujeres también presentan significativamente una mayor frecuencia de quejas somáticas que los hombres.

Este fenómeno es coherente con lo encontrado en la literatura, donde se encuentra que el mayor afecto negativo de las mujeres puede estar relacionado con una tendencia a la rumiación, definida como frecuentes pensamientos y/o imágenes conscientes, espontáneos y recurrentes sobre información negativa pasada (Thomsen et al., 2005). Además, la literatura sugiere que las mujeres tienen mayor facilidad para expresar la tristeza y la ansiedad, mientras que los hombres expresan más fácilmente el enfado, lo que puede estar relacionado con el cumplimiento no consciente de las expectativas tradicionalmente impuestas para cada género (Thomsen et al., 2005).

Comprendiendo al ser humano desde una perspectiva holística entre lo mental y lo físico, esta forma de experimentar las emociones negativas podría desembocar en las ya comentadas problemáticas de salud sin causa biológica aparente en las mujeres (Górriz et al., 2015). Sin embargo, también es importante tener en cuenta que las mujeres jóvenes están expuestas en mayor medida al riesgo de discriminación, exclusión social y pobreza, y por tanto, sufren una mayor vulnerabilidad (Úbeda et al., 2020). Esta podría ser otra de las causas principales que lleva a las mujeres a sufrir un mayor número de emociones y experiencias vitales negativas, junto con más frecuentes problemáticas de salud, en comparación con los hombres.

Los resultados sugieren que existen diferencias de género en los niveles de evitación de la intimidad y en determinadas competencias emocionales. No existen diferencias en la percepción de ajuste de la relación ni respecto bienestar, excepto para el afecto negativo.

4.1.2. Relaciones entre las variables a nivel intrapersonal

El **segundo objetivo** fue analizar a nivel intrapersonal la relación entre la edad, el tiempo de relación de pareja, el apego, las habilidades emocionales, el ajuste de pareja y el bienestar.

En la **hipótesis 2.1.** se planteaba que la edad correlacionaría positivamente con la regulación emocional, mientras que no existiría relación entre el tiempo de duración de la pareja y el ajuste de la misma. Esta hipótesis no va en la línea de nuestros resultados.

Los resultados indican que las personas jóvenes de mayor edad no presentan una mejor regulación emocional. En sentido contrario, muestran mayor inseguridad en el apego, concretamente mayor evitación de la intimidad. Además, la edad se relaciona negativamente con algunas habilidades de regulación emocional interpersonal. Las personas jóvenes de mayor edad preguntan menos a sus parejas por sus emociones, y perciben que sus parejas tienen menor capacidad para calmar los estados emocionales propios. Además, perciben un menor ajuste de sus relaciones de pareja, concretamente menor expresión afectiva y menor cohesión.

Estos resultados son contrarios a la literatura: gracias a la mayor experiencia vital, la reevaluación cognitiva parece aumentar con la edad, mientras que el uso de la supresión disminuye, desembocando en una regulación más eficaz de las emociones (Nakagawa et al., 2017). Sería necesario profundizar en el estudio de estas variables para comprender el sentido de los resultados. Una posible explicación es que las personas de mayor edad de la presente muestra estén más cercanas a las edades donde se produce habitualmente la llamada crisis del cuarto de vida (Robinson et al., 2015) entre los 25 y los 35 años. También, es posible que las dificultades de las experiencias vitales vayan aumentando conforme avanza la edad, por lo que sea más difícil para la juventud de mayor edad poner en práctica determinadas competencias. Así mismo, las relaciones de pareja podrían ser más complejas, con un mayor nivel de compromiso y de expectativas en la juventud de mayor edad, lo que podría estar relacionado con dificultades en el ajuste (Arnett & Mitra, 2020).

Tampoco se confirma nuestra hipótesis respecto al tiempo de duración de la relación de pareja. Los resultados indican que una mayor duración de la relación se relaciona negativamente con la cohesión de la pareja. Así, cuanto más tiempo lleva junta la pareja, parece existir un menor grado de complicidad mediante el humor, la participación conjunta en actividades, el diálogo o los proyectos. Sería necesario explorar más profundamente estos resultados en relación con los diferentes modelos de etapas de la relación de pareja (Hazan y Zeifman, 1999; Knapp, 1978). Según el modelo de formación del apego en la pareja (Hazan & Zeifman, 1999), es posible que las parejas de mayor duración se encuentren en una etapa de post-romance en la que la atención se dirige a otros intereses fuera de la pareja. Sin embargo, en esta etapa ya se ha formado una profunda interdependencia emocional entre ambas personas, por lo que se experimentan importantes repercusiones psicológicas y físicas si ocurre una separación.

A diferencia de lo esperado, la edad se relaciona negativamente con algunas variables emocionales y de ajuste de pareja. El tiempo de relación se relaciona negativamente con la cohesión en la pareja.

En la **hipótesis 2.2.** se planteaba que la inseguridad en el apego correlacionará negativamente con las competencias emocionales, el ajuste de pareja y el bienestar. Esta hipótesis es confirmada por nuestros resultados.

4.1.2.1. Relación entre el apego y las competencias emocionales

La inseguridad en el apego (tanto la ansiedad como la evitación) se asocia negativamente con la regulación emocional. La evitación de la intimidad está especialmente relacionada con la falta de conciencia y la falta de comprensión de las emociones, mientras que la ansiedad de vinculación está especialmente relacionada con la dificultad para aceptar las propias emociones y para controlar las reacciones emocionales impulsivas. No existe correlación entre la evitación y la interferencia emocional, lo cual significa que las personas con tendencias de apego evitativo no perciben que sus emociones interfieran en su funcionamiento cotidiano. Tampoco existe relación entre la ansiedad y la desatención emocional, lo cual significa que las personas con ansiedad de vinculación no se evaden de su experiencia emocional como lo hacen las personas evitativas, sino probablemente todo lo contrario. Estos resultados van en la línea de la literatura previa (Faustino & Vasco, 2020).

La inseguridad en el apego se relaciona negativamente con las competencias emocionales de percibir, comprender, etiquetar, expresar y gestionar las emociones. Las tendencias de apego evitativas se asocian especialmente fuerte con la dificultad para poner nombre y expresar las propias emociones. Esto podría deberse a un déficit particularmente fuerte de vocabulario emocional por parte de las personas evitativas, o bien una involuntariedad de exteriorizar su mundo interno (Fitzpatrick y Lafontaine, 2017). Las personas con estilo de apego ansioso, al igual que aquellas con estilo seguro, son más proclives que las evitativas a expresar abiertamente los sentimientos y hacer confidencias a sus parejas.

Por último, la inseguridad en el apego se relaciona negativamente con las habilidades de regulación emocional interpersonal con la pareja. Las tendencias de evitación de la intimidad se asocian a una menor capacidad para observar las emociones de la pareja, preguntarle por ellas, validarlas y ayudarle a calmarlas. Las mismas asociaciones ocurren con la ansiedad de vinculación, a excepción de la capacidad para observar las emociones, relación que no se da en este caso. Esto es coherente con la literatura, ya que las personas con apego ansioso tienden a hiperactivar sus estrategias de observación y acercamiento a la pareja (Mikulincer et al., 2007).

4.1.2.2. Relación entre el apego y el ajuste de pareja

En la línea de lo planteado por la hipótesis, la inseguridad en el apego está negativamente relacionada con el ajuste de pareja. Tener tendencias de apego evitativo se relaciona más fuertemente con el desajuste de pareja que tener tendencias de apego ansioso. Además, las personas con mayor inseguridad en el apego perciben una menor satisfacción en sus relaciones.

Estos resultados son coherentes con la literatura. Por una parte, las personas con mayor ansiedad de vinculación suelen hacer un mayor número de atribuciones pesimistas y negativas de la relación y presentar una mayor predisposición a las respuestas pasivo-agresivas, desembocando en un peor ajuste de la relación (Kimmes et al., 2015; Molero et al., 2017). Además, sus constantes estrategias de hiperactivación pueden llevar a sus parejas a respuestas negativas inesperadas, llevando a la persona ansiosa a confirmar su insatisfacción (Mikulincer & Shaver, 2007). Además, la ansiedad lleva a sobreestimar las amenazas de la relación e infravalorar el compromiso de la pareja, sufriendo miedo al abandono (Candel & Turliuc, 2019). Por otra parte, la evitación de la intimidad se asocia con una falta de confianza en la pareja y una menor tendencia a prestarle apoyo, lo cual generalmente tiene por consecuencia la distancia e insatisfacción de ambas personas (Candel & Turliuc, 2019; Fitzpatrick y Lafontaine, 2017; Li & Chan, 2012).

4.1.2.3. Relación entre el apego y el bienestar subjetivo

Por último, observamos que la inseguridad en el apego se relaciona negativamente con el bienestar subjetivo. Es decir, las personas con ansiedad y/o evitación informan de una menor satisfacción con la vida, menor experimentación de emociones positivas y mayor experimentación de emociones negativas. Además, también informan de una mayor frecuencia de quejas somáticas, siendo la relación con el malestar físico especialmente fuerte en el caso de las personas con ansiedad de vinculación. Estos resultados son coherentes con la literatura. Las personas con inseguridad en el apego suelen hacer un mayor número de atribuciones pesimistas y negativas de las circunstancias, percibir hostilidad en situaciones ambiguas, y presentar mayores niveles de conflicto y afecto negativo (Kimmes et al., 2015; Molero et al., 2017).

<p>En línea con lo esperado, la ansiedad de vinculación y la evitación de la intimidad se asocian con dificultades para regular las emociones propias y de la pareja, menores niveles de competencias emocionales, menor ajuste de pareja y menor bienestar subjetivo, así como una mayor frecuencia de quejas somáticas.</p>

En la **hipótesis 2.3.** se planteaba que las competencias emocionales correlacionarán positivamente con el ajuste de pareja y el bienestar. Esta hipótesis es confirmada por nuestros resultados.

Los resultados indican que las personas con dificultades para regular sus emociones también informan de un menor ajuste en sus relaciones de pareja y una menor satisfacción con la relación (Fallahi et al., 2020). Además, con un mayor tamaño del efecto de la asociación, perciben una menor satisfacción con su vida, más emociones negativas, un mayor número de quejas somáticas y menos emociones positivas, citándolas por orden de importancia (Lee et al., 2020; Rusu et al., 2019).

Por el contrario, las personas con mayores competencias emocionales disfrutaban de un mayor ajuste de pareja, mayor bienestar subjetivo y menor frecuencia de quejas somáticas. De las tres competencias emocionales estudiadas, la que se relaciona más fuertemente con el bienestar subjetivo es la capacidad de gestionar y regular las emociones. La capacidad de percibir y comprender las emociones no parece estar asociada con la satisfacción con la pareja, con el afecto negativo ni con las quejas somáticas. Estos resultados van en línea de la literatura, en la cual se observa que una excesiva atención a las emociones puede tener resultados contraproducentes para la salud mental (Mayer & Salovey, 2016).

En cuanto a la regulación emocional interpersonal con la pareja, esta se asocia positivamente tanto con el ajuste de la pareja como con el bienestar. Esta relación se da tanto como *agent* (la capacidad de emitir conductas de regulación de las emociones hacia la pareja) y como *target* (la percepción de recibir conductas de regulación de las emociones por parte de la pareja hacia uno/a mismo/a).

Todos los resultados planteados van en línea de lo expuesto anteriormente en la literatura, ya que la relación entre las habilidades emocionales y el bienestar individual y de pareja está ampliamente estudiado (p. ej. Lee et al., 2020; Rusu et al., 2019; Stephens et al., 2021). Uno de los resultados más destacables que aporta el presente estudio es que la regulación emocional interpersonal está más fuertemente relacionada con el ajuste de pareja que las habilidades emocionales intrapersonales, las cuales se encuentran más fuertemente relacionadas con el bienestar individual.

Confirmando la hipótesis, los resultados muestran que las competencias emocionales, tanto intrapersonales como interpersonales, se asocian con el ajuste de pareja y el bienestar. La competencia más destacable en este sentido es la regulación emocional.
--

En la **hipótesis 2.4.** se planteaba que el ajuste de pareja correlacionará positivamente con el bienestar. Esta hipótesis es confirmada por los resultados.

Según nuestros resultados, una mayor percepción de ajuste de la pareja afectiva se relaciona con la satisfacción con la vida, con un mayor estado de emocionalidad positiva, energía y actividad, y un menor estado de distrés y estados de ánimo desagradables (p. ej. rabia, disgusto, culpa, miedo o nerviosismo). Aunque el tamaño del efecto es menor, el ajuste de pareja también se relaciona con una menor frecuencia de quejas somáticas como cansancio, debilidad, mareos o dolores, entre otros síntomas. La variable de ajuste de pareja que más se relaciona con el bienestar es la satisfacción con la relación, seguida del consenso con la pareja.

Estos resultados van acordes a la literatura previa. El bienestar subjetivo se asocia fuertemente con el apoyo social y la calidad de las relaciones con las demás personas, ya que está influido por el apoyo y la validación de los seres queridos (Yalçin, 2015). Por el contrario, las problemáticas en las relaciones sociales disminuyen notablemente la percepción de bienestar (Proulx et al., 2007). Además, se conoce la relación longitudinal del bienestar con la salud física y mental (Diener & Chan, 2011). Así, de manera indirecta, fomentar el ajuste de pareja podría ser una forma de potenciar no solamente el bienestar, sino también la salud de las personas.

De acuerdo con la hipótesis planteada, los resultados sugieren que la percepción de ajuste de pareja va asociada a una mayor satisfacción con la vida y afecto positivo, junto con un menor afecto negativo y quejas somáticas.

4.1.3. Relaciones entre las variables a nivel interpersonal

El **tercer objetivo** fue analizar a nivel interpersonal (en díadas heterosexuales) la relación del apego, las habilidades emocionales, el ajuste de pareja y el bienestar.

En la **hipótesis 3.1.** se planteaba que existiría un mayor número de parejas con vinculación segura que insegura o mixta, y dichas parejas de tipo seguro tendrán un mayor ajuste. Además, se planteó que las diferencias entre la ansiedad de ambos miembros y la evitación de ambos miembros correlacionarán con el ajuste y la satisfacción media percibida por la pareja. Esta hipótesis es confirmada por los resultados.

Nuestros análisis de frecuencia estudiando la combinación de estilos de apego de ambos miembros en una díada, indican que algo más de la mitad de las parejas estaban formadas por dos miembros con estilo seguro, seguidas de un porcentaje elevado de parejas mixtas y una minoría de parejas con ambos miembros de estilo inseguro.

También se observó que la ansiedad y la evitación de ambos miembros de la pareja no están relacionadas entre sí, resultado que sugiere que ambos miembros de la díada no tienden necesariamente a parecerse en su estilo de vinculación.

Además, los resultados indican que las parejas formadas por dos miembros de estilo seguro se encuentran más ajustadas que las parejas con dos miembros de estilo inseguro o las parejas mixtas (un miembro seguro y uno inseguro). Esto va en la línea de lo propuesto por los estudios clásicos de Senchak & Leonard (1992), y es contrario a lo sugerido por Cohn et al. (1992), quienes no encontraron diferencias entre las parejas seguras y las parejas mixtas. En nuestro estudio, no se encontraron diferencias en ajuste entre las parejas mixtas y las parejas inseguras, por lo que no podríamos inferir que el apego seguro de un único miembro de la relación funciona como factor amortiguador de los efectos negativos introducidos por el miembro inseguro (Cohn et al., 1992).

Por otra parte, se estudió si la diferencia en los factores de evitación de la intimidad (la evitación de un miembro de la pareja menos la evitación del otro miembro) y ansiedad de vinculación (la ansiedad de un miembro de la pareja menos la ansiedad del otro miembro) estaba relacionada con el ajuste y la satisfacción media percibida por ambos miembros de la pareja. En este sentido, se encontró que las parejas cuyos miembros tenían puntuaciones muy dispares en ansiedad (un miembro muy ansioso y un miembro poco ansioso) estaban asociadas con un peor ajuste de pareja. En su caso, las parejas cuyos miembros tenían puntuaciones muy dispares en evitación (un miembro muy evitativo y un miembro poco evitativo) estaban asociadas con una menor satisfacción con la relación. Aunque sería necesario un análisis más profundo, estos resultados podrían apuntar a la siguiente interpretación: la relación de una persona segura con una ansiosa podría conllevar “parejas menos fáciles”; mientras que la relación con una persona evitativa podría resultar en “parejas menos satisfactorias”.

Estos resultados son coherentes con lo encontrado en la literatura, ya que las parejas en las que ambos miembros son seguros suelen presentar niveles más elevados de intimidad, apoyo emocional y emociones positivas; así como menor frecuencia de rechazo, retirada o agresión verbal en respuesta a un conflicto. En la resolución de conflictos, las parejas con vinculación segura tienden a buscar soluciones integrando las necesidades de ambas partes de manera cooperativa, haciendo uso de más estrategias de negociación y compromiso que las parejas con vinculación insegura (Candel & Turliuc, 2019).

Además, según estudios previos, determinadas combinaciones de estilos de apego podrían llegar a desencadenar en comportamientos violentos, como la combinación

entre una persona de estilo preocupado y una de estilo huidizo (Doumas et al., 2008). Ante una situación altamente estresante, ambos miembros de la pareja usarán estrategias de afrontamiento opuestas. La persona evitativa se alejará para autorregularse en soledad, y su pareja percibirá este distanciamiento como rechazo. Por el contrario, la persona de estilo preocupado hiperactivará sus estrategias de búsqueda de contacto, y su pareja percibirá esto como persecución, demanda y acorralamiento. La detección y toma de conciencia de este tipo de patrones en la relación, podría ser una vía útil para prevenir la aparición de violencia.

En la línea de la hipótesis planteada, las parejas con vinculación de tipo seguro (ambos miembros seguros) perciben que sus relaciones están mejor ajustadas que las parejas mixtas (un miembro seguro y uno inseguro) y las parejas inseguras.

La **hipótesis 3.2.** planteaba que existiría un efecto de interdependencia (*actor-partner effect*) del apego y las competencias emocionales sobre el ajuste de pareja, es decir, el propio apego y las propias competencias emocionales de un miembro de la pareja influirán tanto en su propio ajuste como en el ajuste de su compañero/a. Esta hipótesis es rechazada en la mayor parte de los resultados, con algunas excepciones que serán comentadas a continuación.

En primer lugar, cabe destacar que sí se encuentra un efecto de interdependencia (efecto *actor-partner*) en el caso de la ansiedad sobre el ajuste de pareja. Esto significa que la ansiedad de vinculación de ambos miembros hace que, tanto ellos mismos como su pareja, perciban un menor ajuste de la relación. Es decir, los niveles de ansiedad de vinculación de ambos miembros se interrelacionan en su influencia sobre el ajuste de pareja, aunque la influencia directa del propio apego es más fuerte que la influencia recibida del compañero/a.

No ocurre igual en el caso de la evitación, donde se encuentra un efecto *actor*. Además, contrariamente a lo previsto, este efecto es positivo. Esto significa que, en ambos miembros de la pareja, sus propios niveles de evitación influyen positivamente en su propia percepción de ajuste, pero no existe una interacción cruzada. Los niveles de evitación de una persona no parecen influir sobre la percepción de ajuste de su compañero/a sentimental. Estos resultados podrían ir en la línea de lo propuesto por Melero (2008), quien sugiere que las personas con apego evitativo tienen tendencia a idealizar sus relaciones, y no ven reducida su satisfacción. Sería necesario explorar si estos resultados se replican si consideráramos la satisfacción con la relación en lugar del ajuste, para contestar a la siguiente pregunta: aunque las personas con apego evitativo

perciben su relación como más ajustada, ¿tanto ellas como sus parejas se sienten satisfechas con la relación?

Respecto a la influencia de las competencias emocionales de ambos miembros sobre el ajuste de pareja, se encuentran algunos resultados dispares. Además, existen ciertas diferencias en función del género que deben ser detalladas, ya que los hombres y las mujeres parecen verse afectados de diferente manera.

Por una parte, la percepción de ajuste de las mujeres se ve influenciada positivamente de forma directa por determinadas capacidades propias, como su capacidad de expresar y etiquetar sus estados emocionales, gestionar y regular sus emociones, así como por sus habilidades de regulación emocional interpersonal con su pareja (observar, preguntar, validar y calmar las emociones de su pareja); y negativamente por sus propias dificultades tanto de aceptar como de controlar sus emociones.

Así mismo, la percepción de ajuste de las mujeres se ve influenciada de forma cruzada por determinadas características de sus parejas masculinas: la capacidad de sus compañeros de preguntarles por sus emociones les influye positivamente en su percepción de ajuste de la relación, mientras que la confusión emocional y la desatención de sus compañeros masculinos les influye negativamente, siendo este último factor el que influye de forma más fuerte.

Por otra parte, la percepción de ajuste de los hombres se ve influenciada positivamente de forma directa por determinadas capacidades propias, como su capacidad de expresar y etiquetar sus estados emocionales, así como por sus habilidades de regulación emocional interpersonal con su pareja (observar, preguntar, validar y calmar las emociones de su pareja); y negativamente por su propia desatención y rechazo emocional. Preguntar a la pareja por sus emociones y validar sus estados emocionales son los dos factores que tienen una mayor influencia sobre la percepción de ajuste de la pareja de los hombres.

Del mismo modo, la percepción de ajuste de los hombres se ve influenciada de forma cruzada por determinadas características de sus parejas femeninas: la capacidad de sus compañeras de gestionar y regular sus propias emociones les influye positivamente, al igual que la habilidad para validarles sus estados emocionales y los recursos para ayudarles a calmarse en momentos de dificultad.

Los resultados obtenidos van parcialmente en la línea de lo encontrado en la literatura. En los estudios previos realizados en díadas, se encontró que la desregulación de las propias emociones se asocia con mayor disfunción de la relación de ambos

miembros, mayor frecuencia e intensidad de conflictos y menor estabilidad de la relación (Chervonsky & Hunt, 2017; Lee et al., 2020; Velotti et al., 2015). De nuestros resultados, se puede extraer como conclusiones principales que las habilidades de regulación emocional interpersonal influyen más fuertemente sobre el ajuste de la relación que las competencias emocionales intrapersonales y el apego.

Además, se puede decir que para incrementar la percepción de ajuste de ambos miembros de las parejas heterosexuales sería prioritario incidir en los siguientes aspectos: trabajar la desatención de los hombres a sus propias emociones y la capacidad de gestionar y regular sus emociones de las mujeres, junto con las habilidades de regulación emocional interpersonal de ambos. De estas últimas, las mujeres valoran más que se les pregunte por sus estados emocionales, mientras que los hombres valoran más que sus emociones sean validadas. Este dato podría ser una consecuencia sutil de los estereotipos de género tradicionales, en los que las mujeres aparentemente buscan sentirse atendidas por sus parejas y los hombres buscan ser confirmados (Ellemers, 2018). Los estudios empíricos demuestran que los estereotipos de género afectan de manera inconsciente al modo en que las personas atienden, interpretan y recuerdan la información sobre sí mismas y sobre las demás personas.

Las habilidades de regulación emocional interpersonal influyen más fuertemente sobre el ajuste de la relación que las competencias emocionales intrapersonales y el apego. La mayoría de efectos son sobre las variables de una misma persona, aunque también existen determinados efectos cruzados que son diferentes en función del género.

La **hipótesis 3.3.** planteaba que existiría un efecto de interdependencia (*actor-partner effect*) del ajuste de pareja sobre el bienestar, es decir, que la propia percepción de ajuste influiría tanto en el propio bienestar como en el bienestar del compañero/a. Esta hipótesis es rechazada por los resultados.

Retomando lo comentado en la introducción, el bienestar subjetivo está formado tanto por un componente cognitivo (satisfacción con la vida) como por un componente afectivo (afecto positivo y negativo) (Diener et al., 1985). Los resultados manifiestan que el ajuste de pareja no tiene influencia sobre el componente cognitivo del bienestar, pero sí sobre el componente afectivo con un efecto *actor*. Es decir, el ajuste de la pareja no parece influir en la percepción que una persona tiene sobre la satisfacción con sus condiciones de vida, aunque sí tiene que ver con sus estados emocionales, siendo esta influencia diferente en función del género.

Las mujeres que perciben sus relaciones como más ajustadas informan de un mayor afecto positivo, es decir, un estado de emocionalidad positiva, energía y actividad. De

manera diferente, los hombres que perciben un mayor ajuste en sus relaciones informan de un menor afecto negativo, es decir, un menor estado de distrés y estados de ánimo desagradables (p. ej. enfado, tristeza o miedo). Esto podría significar que las mujeres experimentan en mayor medida sus relaciones afectivas como una fuente de disfrute y alegría si perciben que en su pareja existe consenso, cohesión, satisfacción y expresividad emocional. Sin embargo, los hombres podrían estar experimentando sus relaciones como un factor de amortiguación del malestar emocional, cuando perciben que éstas funcionan adecuadamente. Estos resultados podrían interpretarse coherentemente a la socialización de género, ya que los hombres más férreamente adaptados a su estereotipo de género podrían estar suprimiendo su expresividad emocional, encontrando en la relación de pareja un espacio donde dicho malestar puede ser manifestado y atendido (Stoica et al., 2021; Vasallo, 2018).

Por último, los resultados no reflejan lo esperado respecto a la salud física, ya que una mayor percepción de ajuste de pareja no parece influir sobre la frecuencia de quejas somáticas. De esta forma, no podemos confirmar los hallazgos en estudios previos respecto al funcionamiento de la pareja y los síntomas físicos (p. ej. Robles & Kiecolt-Glaser, 2003). Sin embargo, con los datos obtenidos no es posible llegar a conclusiones relevantes, ya que sería necesario realizar un estudio longitudinal sobre la evolución de la salud de las parejas a lo largo de los años para poder observar este tipo de efectos (Haase et al., 2016).

El ajuste de pareja no parece influir sobre el componente cognitivo del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida), aunque sí sobre el componente afectivo (afecto positivo y negativo). La percepción de ajuste aumenta el afecto positivo de las mujeres y reduce el afecto negativo de los hombres, no existiendo influencias cruzadas.

4.1.4. Impacto y valoración del programa

El **cuarto objetivo** fue analizar los beneficios a corto plazo de la aplicación de un programa de intervención en educación emocional en parejas jóvenes. Dicho programa fue aplicado en formato grupal, con una duración de siete sesiones, a raíz de una sesión semanal. Las parejas participantes fueron divididas en un grupo experimental y un grupo control, siendo evaluadas en un pre-test y un post-test.

La **hipótesis 4.1.** planteaba que el programa sería útil para incrementar a corto plazo la seguridad en el apego, las competencias emocionales, el ajuste de pareja y el bienestar de las personas del grupo experimental en comparación con las del grupo control. Esta hipótesis es parcialmente confirmada por los resultados.

En primer lugar, se encontraron determinadas diferencias significativas en el pre-test entre el grupo experimental y el grupo control que es necesario tener en cuenta a la hora de interpretar nuestros resultados. El grupo experimental puntuó significativamente por encima del grupo control en rechazo emocional. Además, puntuó significativamente por debajo en determinadas variables de regulación emocional interpersonal; concretamente, tienen menor capacidad de validar y calmar las emociones de sus parejas, y perciben que sus parejas les validan menos sus sentimientos. Así mismo, mostraron menor satisfacción con la relación, expresión afectiva y ajuste de la relación.

Considerando que la asignación al grupo experimental o control no fue aleatoria, sino que se basó en los intereses y la disponibilidad de las parejas, estas diferencias podrían deberse a que las parejas del grupo experimental tuvieran mayores dificultades emocionales y/o en la relación previamente, lo que las lleva a interesarse en participar en el programa. Estas diferencias en la línea base dificultan el estudio de la eficacia del programa en dichas variables, por lo que deben ser interpretadas con cautela y de manera orientativa.

Atendiendo a los resultados obtenidos tras la aplicación del programa, se observaron ciertos cambios significativos en el post-test del grupo experimental, en comparación con el grupo control y con su propio pre-test. Se redujeron sus puntuaciones en evitación de la intimidad y en rechazo emocional. Esto sugiere que las personas que aprovecharon el programa han incrementado la confianza y el deseo de intimidad con sus parejas, y han aumentado la aceptación de sus emociones. Respecto al rechazo emocional, el grupo experimental puntuaba significativamente por encima del grupo control en el pre-test, y en el post-test puntuaba significativamente por debajo, por lo que sus puntuaciones en esta variable se han reducido considerablemente.

Además, aumentaron su regulación emocional interpersonal con la pareja, concretamente la capacidad de observar los estados emocionales de la pareja, preguntarle por sus emociones y tener suficientes recursos para ayudar a calmar sus emociones. También se incrementó la percepción que las personas participantes tienen de las habilidades de regulación emocional interpersonal de su pareja, concretamente sienten que sus parejas tienen mayor capacidad de atenderles y observarles, y les preguntan más frecuentemente por sus emociones. Aunque algunas de estas variables presentaban diferencias significativas en el pre-test, el grupo experimental puntuaba por debajo del grupo control en regulación emocional interpersonal, y tras el programa puntuaban significativamente por encima.

También se incrementó significativamente la percepción de satisfacción con la pareja. Aparentemente, tras disfrutar del programa las parejas se encuentran más satisfechas con sus relaciones y perciben un menor número de conflictos. Por el contrario, y a diferencia de lo esperado, los niveles de cohesión con la pareja se reducen en el grupo experimental tras el programa. Esta variable se define como la participación conjunta en actividades, el diálogo o los proyectos. Una posible explicación a su reducción es que, a lo largo del programa y particularmente en la sesión 6 donde se trabajaron los lenguajes del amor, las parejas tomaron conciencia sobre la falta de tiempo de calidad que compartían juntas. Un buen número de parejas comentó en esta sesión que, incluso a pesar de estar conviviendo o verse frecuentemente, habitualmente no compartían tantas actividades placenteras de pareja como les gustaría. Por eso, es posible que la caída en esta variable en el posttest se deba a que las parejas adquieren una comprensión más realista de este déficit y la necesidad de tiempo de calidad en común.

Por último, no se observan beneficios tras el programa a nivel de bienestar subjetivo. Es posible que el impacto sobre el bienestar subjetivo se llegara a percibir de manera longitudinal, tras una continuidad mayor en el tiempo en el que las parejas funcionen mejor y cuenten con mayores competencias emocionales (Martire et al., 2010). Además, observando el tamaño del efecto encontrado sobre el afecto positivo, sería probable que encontráramos un impacto sobre la experimentación de emociones positivas de las parejas participantes si aplicáramos el programa en una muestra mayor.

Estos resultados van en la línea de lo encontrado previamente en la literatura, donde se observa que los programas de educación en relaciones son útiles para promover las habilidades personales y la satisfacción en la pareja (p. e. Blanchard et al., 2009; Fallahi et al., 2018; Hawkins et al., 2008, 2012; Hawkins & Erickson, 2015; Hawkins & Fackrell, 2010; Mira-Agulló et al., 2017; Simpson et al., 2018). Hawkins et al. (2012) sugirió que existen efectos desde pequeños hasta moderados en la percepción de satisfacción con la pareja debido a los programas, lo cual va en la línea de nuestros resultados, donde se encontraron tamaños del efecto medios.

El programa parece haber sido eficaz a corto plazo para reducir la evitación de la intimidad y el rechazo emocional, para incrementar la regulación emocional interpersonal, y para mejorar la expresión afectiva, la satisfacción con la relación y la percepción de ajuste de pareja.

La **hipótesis 4.2.** planteaba que las personas participantes en el grupo experimental percibirían determinados beneficios cognitivos, emocionales y conductuales tras el aprovechamiento del programa, tanto a nivel personal como de

pareja. Además, planteaba que la implicación en la participación en el grupo experimental sería alta, al igual que la percepción de utilidad de la intervención. Esta hipótesis es confirmada por los resultados.

A nivel cognitivo, perciben que el mayor beneficio ha sido la toma de conciencia sobre su manera de relacionarse en pareja. La sesión 4, titulada “Comprendiendo los estilos de vinculación” es una de las que más aprendizajes a nivel personal y sobre la relación les han generado, así como la sesión que más los lleva a reflexionar sobre su manera de relacionarse. En la línea de lo propuesto por Kennedy et al. (2019), este resultado da a entender que ha sido útil introducir en el programa el trabajo con los estilos de apego, para que las parejas lleguen a comprender determinados patrones de comportamiento desde la perspectiva de sus necesidades de vinculación.

Las personas participantes indican que la sesión 6, titulada “El amor y los cuidados en nuestra pareja”, es la que más les ha enseñado sobre aspectos nuevos de su pareja y de su relación. En esta sesión se trabaja la regulación emocional interpersonal, los cuidados a través de los diferentes leguajes de expresión del amor, la reparación de conflictos y la comunicación eficaz. Por el contrario, la sesión 1, titulada “Quiénes, por qué y para qué”, es la que menos aprendizajes les aporta, seguida de la sesión 5, titulada “El mensaje que nos trae cada emoción”. Estos resultados son coherentes con lo esperado, ya que el objetivo principal de la primera sesión no es transmitir conocimientos como tal, sino presentar al grupo y generar el clima adecuado para el trabajo. Respecto a la sesión 5, sería de interés revisarla para que pueda ser mejorada en futuras aplicaciones del programa, de manera que resulte más atractiva para las parejas participantes.

A nivel emocional, a nivel global las sesiones 1 y 6 parecen ser aquellas en las que aparece un mayor movimiento emocional, tanto de emociones agradables como desagradables. La valoración de emociones agradables experimentadas durante el programa es muy alta. La sesión 7, titulada “Nos regulamos como un equipo fuerte”, es la que les conduce a experimentar emociones agradables más intensamente, seguida de la sesión 1 y 6. En la sesión 7 se trabaja con las fortalezas de la relación y se fomenta el agradecimiento en la pareja, mientras que en la sesión 1 establecen contacto con el resto de parejas y se potencia su motivación por iniciar el programa.

Según informan las personas participantes, la experimentación de emociones desagradables es baja a lo largo del programa. La sesión 3, titulada “Me acepto, te expreso, nos validamos” es aquella en la que más afecto negativo han experimentado, seguida de las sesiones 1 y 6. En la sesión 3 se trabaja la afianzamiento de la apertura y

la atención emocional previamente trabajadas, y se comienza a practicar el etiquetado y la aceptación de emociones. Sería necesario profundizar cualitativamente en la información transmitida por las personas participantes, para comprender si las emociones desagradables en esta sesión provienen en sí mismas de los ejercicios realizados (p. ej. la actividad “emoción de plastilina”, en la que se les invita a focalizarse en su estado emocional actual), o bien debido a un planteamiento de la sesión poco adecuado.

A nivel comportamental, las personas participantes valoran haber adquirido un número elevado de estrategias prácticas tras el aprovechamiento del programa, especialmente estrategias relacionadas con la gestión de su relación de pareja, seguido de estrategias para las relaciones sociales en general y para la vida cotidiana. La sesión 6 es en la que se adquieren más aprendizajes prácticos, y la sesión 1 parece ser la que menos aprendizajes prácticos aporta.

Por último, podemos decir que la implicación en la participación en las sesiones fue muy alta en todas ellas, y especialmente en las dos sesiones finales (sesiones 6 y 7). Las sesiones 3 y 5 parecen ser aquellas en las que las parejas se han implicado en un menor grado, aunque el nivel de participación continúa siendo muy elevado. Además, las parejas participantes evalúan el programa como muy útil, especialmente la sesión 4 y la sesión 7. Las sesiones valoradas como menos útiles son la 1, la 3 y la 5, aunque la utilidad percibida sigue siendo alta.

Las sesiones del programa parecen servir para tomar conciencia sobre aspectos propios y de la relación de pareja, experimentar emociones positivas y aprender estrategias prácticas. Las parejas se implican en la participación en los ejercicios propuestos y evalúan el programa como muy útil. Algunas sesiones, como la 3 y la 5, pueden ser revisadas para su mejora.

Por último, en la **hipótesis 4.3.** se planteó el estudio cualitativo de las respuestas de las personas participantes en el grupo experimental, esperando que percibieran determinados cambios positivos y aprendizajes tras el aprovechamiento del programa. Esta hipótesis es confirmada por los resultados. Además, se exploraron las apreciaciones positivas y las sugerencias de mejora.

Las personas evaluaron de manera anónima y cualitativa los cambios percibidos en su relación de pareja tras el programa. Los resultados apreciados por dos juezas, quienes mostraron un elevado nivel muy elevado de acuerdo en su categorización, indican que las parejas participantes perciben tres tipos de cambios.

En primer lugar, la mayoría de participantes percibe cambios en la calidad de la interacción que se produce entre ambos miembros de la pareja. En este sentido,

comentan mejoras en la forma de comunicarse, una mayor comprensión de las necesidades de ambos, mayor capacidad para la escucha activa, una incrementada empatía y capacidad de comprensión de las necesidades, y una mayor capacidad de resolución de los conflictos que surgen en la relación.

En segundo lugar, otras personas perciben cambios en las competencias emocionales, concretamente en su capacidad de atender a las emociones, expresarlas de manera adecuada, validar las emociones de su compañero/a sentimental, analizar el origen y la utilidad de las emociones y poner en práctica la regulación emocional.

En tercer lugar, perciben cambios en la calidad de su vínculo de pareja. Dicen haber incrementado su toma de conciencia sobre aspectos de la relación, haber fortalecido la seguridad de su vínculo, percibir una mayor cohesión con su pareja, una mayor frecuencia de conductas de cuidado mutuo, así como haber potenciado determinados valores positivos de la relación, como la confianza y el respeto. Una minoría de personas no percibe cambios en su relación tras asistir al programa.

Así mismo, se evaluaron subjetivamente los aprendizajes obtenidos tras el programa. Las parejas participantes perciben tres tipos de aprendizajes, acorde con los resultados analizados por los jueces con un elevado nivel de acuerdo. Por una parte, la mayoría de participantes percibe aprendizajes en el área del desarrollo positivo de su relación. En este sentido, dicen haber recibido en el programa información útil sobre cómo mantener una relación de pareja sana. También comentan haber conseguido recursos y herramientas para poner en práctica en su día a día, y haber incrementado su nivel de autoconocimiento y el conocimiento de su pareja sobre aspectos novedosos que desconocían o en los que no habían profundizado.

Por otra parte, una buena parte de las personas participantes aprecian haber aprendido competencias emocionales tanto intrapersonales como interpersonales, así como determinadas habilidades comunicativas, especialmente relacionadas con la capacidad de escuchar activamente, dialogar con su pareja y gestionar los conflictos adecuadamente en situaciones de tensión.

Finalmente, se evaluaron las apreciaciones positivas y las sugerencias de mejora propuestas por las personas participantes. Respecto a las apreciaciones, la mayoría de participantes valoraron positivamente aspectos intrínsecos al programa. Estos aspectos se refieren al tipo de actividades, la metodología seguida, los temas trabajados, la organización de las sesiones y la impartición por parte de las facilitadoras, aspectos que les generaron disfrute y satisfacción.

Además, un elevado número de participantes valoraron positivamente aspectos contextuales del programa. La mayoría hizo referencia al clima de grupo, refiriéndose a la comodidad y los valores promovidos entre las personas participantes. Otras de ellas se refirieron a la elevada participación del grupo en las sesiones y el contacto con otras parejas, lo cual les permitió ampliar su perspectiva sobre problemáticas personales y normalizar muchas de ellas. Algunas personas hicieron referencia a aspectos de pareja, por ejemplo, comentaron que el programa era una oportunidad para pasar tiempo de calidad con su pareja, y afirman haber disfrutado de los espacios de intimidad creados en los ejercicios.

En cuanto a las sugerencias de mejora, la mayoría de personas indicaron que no encontraban ningún aspecto a mejorar. De quienes sí señalaron propuestas de mejora, la mayoría sugirieron mejorar aspectos intrínsecos relacionados con el programa. Por ejemplo, varias personas indicaron que no se sintieron físicamente cómodas con el mobiliario utilizado, ya que la sala no contaba con sillas sino con asientos en el suelo. Este podría ser uno de los aspectos a modificar en próximas ediciones del programa, aunque sería necesario valorarlo con mayor detenimiento, ya que la disposición de la sala fue diseñada de esta manera con una finalidad. Otras personas comentaron a mejorar aspectos relacionados con el ambiente (luz, música, temperatura elevada) y con los horarios del programa. Algunas personas hicieron referencia a la duración del programa, sugiriendo que éste fuera más largo para poder profundizar en mayor medida en los contenidos propuestos.

Por último, un número menor de participantes sugirieron mejoras sobre aspectos contextuales del programa. En este sentido, por ejemplo, una persona sugirió que le habría gustado que se pusieran en marcha modos de socializar con las otras parejas fuera de las sesiones para establecer un contacto más estrecho entre las personas participantes.

Estas sugerencias cualitativas son de gran utilidad para continuar trabajando en la mejora del programa, conociendo en profundidad tanto sus potencialidades y sus aspectos mejorables, a través de la escucha genuina de la opinión de las parejas que lo han experimentado en primera persona.

4.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se discutirán las limitaciones del presente trabajo, así como posibles vías para continuar investigando en la línea propuesta para enriquecer los resultados y fortalecer la rigurosidad de esta investigación.

Una de las principales limitaciones del presente trabajo es la muestra con la que se ha trabajado. Al tratarse de una **muestra de conveniencia** de tamaño reducido, los resultados obtenidos no son generalizables a la población general de jóvenes Millennials en España. Para solventar esta limitación, sería necesario proceder a ampliar el tamaño muestral, evaluando el suficiente número de parejas para que los resultados sean representativos. Es importante notar que los resultados obtenidos respecto al programa pueden estar influidos por el **sesgo de inclusión**, el cual se produce cuando las muestras son seleccionadas por conveniencia, tratándose de una muestra poco diversa. En este sentido, el estudio fue difundido principalmente en el entorno universitario (en la propia facultad de Psicología y otros puntos de reunión frecuentes entre jóvenes), por lo que muchas de las personas participantes provienen del mismo contexto socioeducativo. Para ello, se necesitaría difundir más ampliamente el programa para implementarlo en un mayor número de participantes de diferentes niveles educativos y socioeconómicos, así como en otras áreas geográficas del territorio español.

La segunda limitación principal está relacionada con el estudio de la eficacia del programa de intervención, ya que no ha existido una **evaluación de seguimiento**. Por lo tanto, se desconoce si los resultados obtenidos referentes al programa se mantienen o cambian a medio o a largo plazo. Respecto a esto, estaba prevista la realización de una evaluación de seguimiento del grupo experimental en el año 2020, transcurrido un año tras el aprovechamiento del programa, pero no fue posible debido al surgimiento de la pandemia por COVID-19 y sus consecuencias tanto para las parejas participantes como para el proyecto de investigación en sí mismo.

Por ello, sería necesario replicar el programa siguiendo de manera estricta los criterios metodológicos aplicados, realizando una o más evaluaciones de seguimiento (p. ej. a los seis meses y un año), para comprender si se mantienen los efectos observados a corto plazo, y cómo evolucionan tras un tiempo de la intervención. En este sentido, se podrían realizar análisis de interdependencia para evaluar si los cambios producidos en un miembro de la pareja tras el programa, genera cambios a medio-largo plazo tanto en sus propias variables de bienestar, como en las del otro miembro de la pareja.

Además, continuando con las limitaciones del estudio de la eficacia del programa, se ha de notar que existieron **diferencias significativas en el pre-test** en determinadas variables entre el grupo experimental y el control, lo que dificulta la atribución de los cambios en el post-test debido al programa. Como se comentó previamente, estas diferencias podrían deberse a que las personas del grupo experimental tenían más dificultades emocionales y de pareja previas, lo que podría haber causado su interés en participar en el programa. Para solventar esta problemática, en futuros estudios se requeriría una **asignación totalmente aleatoria** de las parejas participantes al grupo control o experimental, asegurando la equivalencia de ambos grupos en sus características sociodemográficas y en la línea base de las variables estudiadas.

Además, es importante considerar que podría estar ocurriendo un **sesgo de respuesta** por parte de las personas participantes en el grupo experimental. Es decir, las parejas participantes podrían estar adaptando sus respuestas a lo deseable o esperado, ya sea de forma consciente o inconsciente. En la presente investigación, tanto las facilitadoras como las parejas participantes conocían el objetivo de la investigación, no tratándose de un experimento doble ciego. En futuras aplicaciones del programa, este podría ser aplicado por diferentes facilitadoras que no tuvieran una implicación personal en la investigación.

Por otra parte, es importante notar que la mayoría de los instrumentos utilizados en el presente trabajo son **cuestionarios de autoinforme**. Este tipo de instrumentos, ampliamente usados en Psicología, se basan en la perspectiva subjetiva de la persona informante sobre sus propias capacidades, lo que puede no coincidir con sus capacidades reales. Por ello, es necesario combinar el uso de autoinformes con otro tipo de metodologías diferentes a la cuantitativa (Bisquerra & Pérez Escoda, 2012). En el caso de nuestro trabajo, utilizamos preguntas cualitativas para la evaluación de la valoración de los beneficios recibidos tras el aprovechamiento del programa. Además, evaluamos de manera cruzada la regulación emocional interpersonal, ya que a través de las dos formas del instrumento SIERC-A y SIERC-B podemos estudiar tanto la propia percepción de las habilidades como la percepción que la pareja tiene de dichas habilidades. Respecto a los instrumentos, en próximas investigaciones en esta línea se necesitaría **validar el instrumento ESCQ-21** en población adulta, ya que la versión utilizada fue validada en adolescentes. Además, sería de interés **ampliar el volumen de evaluación cualitativa** mediante la realización de preguntas abiertas y entrevistas personales, para comprender en mayor profundidad la relación entre las variables estudiadas y su implicación para el bienestar.

Continuando con la reflexión acerca de las limitaciones, vemos que no es posible afirmar **implicaciones causales** de los resultados obtenidos, sino únicamente relacionales, siendo que la mayoría de los análisis realizados son de tipo correlacional y los análisis de interdependencia fueron realizados de manera transversal. Además, dichos análisis de interdependencia se realizaron individualmente, con una única variable dependiente e independiente al mismo tiempo, dadas las limitaciones del tamaño muestral. Para mejorar la investigación, se necesitaría estudiar el impacto de las variables estudiadas sobre el ajuste de pareja y el bienestar de **manera longitudinal**. Además, la ampliación de la muestra permitiría probar un modelo complejo en el que se incluyeran varias variables al mismo tiempo, reduciendo así la acumulación de error.

Desde una perspectiva crítica, se observa que, al igual que ocurre en investigaciones previas, nuestro trabajo también incurre en el **sesgo heterocentrista** (Carter & Perkeybile, 2018). Este se refleja en nuestro trabajo en dos decisiones. En primer lugar, no tener en cuenta en los análisis de diferencias de género a la persona persona no binaria que participó en nuestra investigación. En segundo lugar, los análisis de interdependencia han sido realizados únicamente con las díadas heterosexuales participantes en nuestra investigación, no considerando a las seis parejas homosexuales.

Los motivos que justificaron estas decisiones fueron la limitación de tamaño muestral en personas con características diversas, que a nivel estadístico no es posible comparar con la población mayoritaria (en este caso, personas cisgénero y personas heterosexuales). En el caso de los análisis de interdependencia, se consideró a las parejas heterosexuales como díadas distinguibles en función al género (mujer-hombre), teniendo la obligación metodológica de eliminar las díadas no distinguibles. Sería de interés diversificar la muestra incluyendo personas de otras **realidades no normativas**, como otras orientaciones sexuales, identidades de género diversas u otro tipo de relaciones afectivas diferentes a la monógama (Tecot et al., 2016).

Por último, la investigación podría ser mejorada si se introdujeran **nuevas variables** de estudio que complementaran las ya seleccionadas. Por ejemplo, se podría analizar a nivel longitudinal si las variables estudiadas, como el ajuste de pareja, tienen impacto sobre variables objetivas de salud física, como podrían ser diagnósticos y tratamientos médicos, visitas al hospital, niveles hormonales de en sangre y/o en saliva (p. ej. hormona de cortisol en relación con el estrés). Dicho **seguimiento longitudinal** nos permitiría observar cómo evoluciona la generación Millennial a lo largo de su ciclo vital en las variables seleccionadas.

4.3. IMPLICACIONES PRÁCTICAS A NIVEL CIENTÍFICO Y SOCIAL

A pesar de las limitaciones anteriormente expuestas, consideramos que la presente investigación realiza diferentes **aportaciones** a la literatura previamente existente en el área. A continuación, comentaremos algunas de las **implicaciones prácticas** que se deducen de los resultados obtenidos en este trabajo.

En primer lugar, la mayoría de literatura previa sobre regulación emocional en pareja proviene de estudios de individuo, mientras que una minoría de estudios evalúan la regulación emocional **a nivel diádico** (Campos et al., 2011). Según Stephens et al. (2021) es importante realizar más investigaciones sobre las consecuencias de la regulación de las emociones en la pareja. En particular, se necesitan más estudios que examinen las consecuencias de la regulación en pareja no sólo para la satisfacción y la estabilidad de la propia relación, sino también para el bienestar y la salud individual (Hu et al., 2014). En este sentido, los resultados de esta investigación aportan información sobre la interacción diádica entre ambos miembros de la pareja, contemplando variables relevantes como el apego, las competencias emocionales, el ajuste de pareja y el bienestar. Además, incluye datos sobre **regulación emocional interpersonal en la pareja**, una variable que no ha sido suficientemente estudiada en la literatura previa (Brandão et al., 2019). En este sentido, se incluye la utilización de un instrumento diseñado y validado por el equipo investigador (Mónaco et al., 2021b) para la evaluación de las habilidades de interregulación como *agent* y como *target*.

Además, este trabajo aporta información sobre el **estado de la juventud Millennial en España**, una población que históricamente ha estado fuertemente afectada por un entorno socioeconómico complejo (Cabasés-Piqué et al., 2017). Utilizamos instrumentos debidamente validados en nuestro país para ampliar el conocimiento sobre la muestra española, ya que culturalmente pueden existir particularidades que no sean comparables a los estudios realizados en otra parte del mundo, en su mayoría Estados Unidos (Hawkins & Erickson, 2015).

Otra de las potencialidades de nuestro trabajo es el **diseño, desarrollo, aplicación y evaluación** de un programa de intervención original en educación emocional para parejas jóvenes Millennials españolas. No existen programas previos de educación en relaciones con las características de nuestra intervención, la cual incluye como aspecto principal el **trabajo con las competencias emocionales**, la regulación emocional interpersonal y el apego, variables que no han sido tenidas en cuenta en programas anteriores (Hawkins et al., 2012; Kennedy et al., 2019). También contempla

el trabajo con otras habilidades como la comunicación y la resolución de conflictos, las cuales sí han sido frecuentemente trabajadas en otros programas. Incluyendo también el trabajo con otras variables de interés, como el agradecimiento, los cuidados, la reparación de daños y las fortalezas de la relación, pretende ser un programa completo a la vez que breve, como una compilación de los aspectos necesarios a trabajar para una **educación emocional holística** para fomentar los vínculos de pareja saludables.

Por último, consideramos que el presente trabajo tiene utilidad para la **práctica psicoterapéutica** tanto con parejas como individual, ya que aporta herramientas prácticas para trabajar el apego y la regulación emocional. De igual manera, sugiere en qué factores es más interesante incidir en las intervenciones en educación emocional para obtener los cambios esperados tanto en el ajuste de la parejas como en el bienestar personal. Nuestro programa de educación emocional podría ser útil para ser aplicado en la educación tanto formal como no formal, como **estrategia de prevención** y promoción del bienestar.

En este sentido, consideramos que la educación desde la juventud sobre el establecimiento y mantenimiento de vínculos de pareja saludables es una **necesidad social**, si atendemos a uno de los problemas de salud mundial de primer orden (OMS, 1998): la **violencia de género o violencia machista**, la cual frecuentemente tiene lugar en el seno de la pareja, con graves repercusiones en la salud física y mental de las víctimas. Así, los esfuerzos de implementación de programas de educación emocional podrían ser útiles como estrategia de **prevención de la violencia**, para ayudar a las personas a desarrollar competencias emocionales incompatibles con comportamientos violentos, así como a identificar los factores de riesgo o los signos de advertencia previos a su desarrollo (Bosch et al., 2012; Lee et al., 2020).

En definitiva, consideramos que el presente trabajo tiene utilidad para **diferentes áreas y profesionales**, como el **área social, educativa y sanitaria**, considerando tanto la salud mental como física. Además, profesionales del **sector tecnológico** podrían interesarse en la adaptación de nuestro programa a otros formatos auto aplicables, como, por ejemplo, una aplicación móvil o una plataformas web donde las parejas pudieran aprender el contenido temático y poner en práctica los ejercicios desde su hogar. Con nuestra investigación se pretende abrir una puerta a continuar profundizando en la investigación sobre diferentes **estrategias, metodologías, técnicas e instrumentos** apropiados para la evaluación y la intervención en el ámbito de la educación emocional en nuestro país.

SECTION V. CONCLUSIONS

This section will summarize the **main conclusions** drawn from this study. The purpose of this section is to **integrate** the information presented in the discussion to facilitate a general understanding of the meaning of the research results and to provide a **coherent overview** of the process carried out. It is also intended to emphasize the main **implications** derived from the results.

The **main objective** of the present research is to promote the well-being of young adults of the Millennial generation through the development of emotional abilities and couple adjustment skills. To this end, we analyze the psychological characteristics of the participants and the relationship between variables at an intra- and interpersonal level. Subsequently, the efficacy of an emotional education program for couples specifically designed for this research has been developed and evaluated. The following conclusions are drawn in relation to this objective.

On the one hand, most of the participants report considerably **high levels of well-being**, even considering the difficult circumstances they are facing in their current sociohistorical context (Bae & Mowbray, 2019). On the other hand, and no less important, a smaller number of young adults **feel dissatisfied** with their lives and frequently experienced negative emotions, especially sadness and anger. In addition, participants frequently complained about **physical fatigue**. Women report a greater level of negative affect and somatic complaints than men.

From these data we conclude that, although youth is a period of new challenges and difficulties related to the adaption to adult roles (Arnett & Mitra, 2020), most of the young adults from our study seem to value their **life conditions as satisfactory**. They seem optimistic willing to face decision making, experiencing **more positive than negative affect**. However, this encouraging reality does not seem to apply to all young people, so there continues to be a need to **invest resources related to the promotion of well-being** in this population.

According to previous literature, young people's well-being is strongly related to the quality of their social relationships. Particularly, the couple relationship is a strong predictor of physical and mental health (e. g. Rapp & Stauder, 2020). Thus, it is observed that most young people assessed report **high levels of couple adjustment**, relationship satisfaction, affective expression and couple cohesion (Cano-Prous et al., 2014). These results suggest that young Millennials in the study sample have a good ability to establish satisfying relationships with their partners – or end the relationship when unsatisfactory. This is possible because there is **less social pressure** for this generation to get married or conceive children (Valero-Escandell, 2017).

Furthermore, the results showed higher scores on attachment anxiety than in attachment avoidance. This leads to the conclusion that, despite the strong changes suffered by the impact of technologies in social relationships, young Millennials actively seek **closeness and contact** in their affective relationships and are concerned about their bonds. However, they did not express an increased need for approval and fear of

abandonment or rejection than previous studies have observed in adults from other generations. This could lead to question certain stereotypes or myths sometimes spread about Millennials regarding their intense need for social approval.

According to the results of the present study, and in line with the literature, both well-being and couple adjustment are closely related (e.g., Yalçın, 2015). At the same time, both are positively related to emotional competencies, and particularly to emotional regulation (e.g., Stephens et al., 2021). Thus, one of the main conclusions of this study is that, to **foster couple adjustment**, it is more important to foster **interpersonal emotional regulation** (e.g., the ability to influence the emotional states of the other person); whereas to **foster subjective well-being** it is more important to promote **intrapersonal emotional competencies** (e.g., the ability to perceive, understand and regulate one's own emotions).

Regarding emotional competencies, the young adults studied reported a **high ability to perceive and understand** their emotions, labeling them easily, both in themselves and in their partners. This could be due to the fact that Millennials are a remarkably educated generation, also characterized by having an inquisitive mindset (Ng & Johnson, 2015). However, from the present results, it can be concluded that they do **not find it equally easy to accept their unpleasant emotions**, nor are they equally skilled in more complex abilities such as **emotional regulation**.

In addition, there seem to exist some gender differences, consistent with the literature (e.g., Stoica et al., 2021). Men tended to present a lower **awareness** of their emotional states, whereas women are more skilled at **perceiving emotions** both in themselves and in other people, show a greater **understanding of feelings**, and have higher accuracy in **labeling and expressing** emotions. However, women report greater difficulty in **controlling** their impulsive emotional behaviors and **regulating** the intensity of their emotions in difficult moments.

Hence, young people of this generation could benefit greatly from **emotional education interventions**, especially those carried out with both partners. According to **dyadic analyses** carried out in heterosexual couples, attachment variables (e.g., attachment anxiety of both partners) and emotional competencies (e.g., emotional regulation in women and lack of emotional attention in men) have a significant impact on both partners, affecting the **levels of couple adjustment**.

For this reason, an emotional education intervention program for couples was designed for the present research, considering the demonstrated effectivity of previous **relationship education programs** in youth (e.g., Simpson et al., 2018). However,

certain shortcomings are found among these previous programs, such as the lack of adaptation to our **cultural context** and the deficient intervention on **emotional competencies**, focusing on the teaching of communication or conflict management skills. Therefore, instead of adapting an existing program, an **original intervention** program was developed. This program consists of seven sessions and is designed to be implemented in groups of approximately 4-5 couples. It is particularly focused on emotional education, but it also works with other relevant competences to improve the relationship.

It can be concluded that the program seems to be useful in increasing the **sense of trust** and the **desire for intimacy** between couples. In addition, the capacity to **accept difficult emotions** is increased, as well as the **interpersonal emotional regulation** with the partner (e.g., asking the partner about his or her emotions or having resources to help the partner to calm down). Likewise, people who participated in the program report to feel more **emotionally cared** by their partners. In addition, after the program, the participants perceive a **greater affective expression** (demonstrations of physical affection and desire), are **more satisfaction** with their partners and perceive a **better functioning** of their relationships.

Regarding future research directions, it would be necessary to replicate the study expanding the sample of couples and carrying out **longitudinal studies** including follow-up measures, in order to verify whether the apparent efficacy of the program is maintained in the long term. Likewise, it would be of interest to evaluate whether the benefits found in the short term have repercussions on the **subjective well-being and health** of individuals a few months after the end of the program. In particular, the effects on **positive affect** should be studied, considering the high effect sizes founded in this research.

Finally, considering the well-known limitations of using self-reports in the assessment of emotional abilities (Bisquerra et al., 2019), the present research is mixed, combining quantitative and qualitative data. Participants value the program as considerably useful to increase their **awareness** about different aspects and to learn **practical strategies**. After attending the program, most of the participants perceive desirable **changes** in their romantic relationship, increasing the quality of the interactions between them. In addition, they perceive that the program promoted the **positive development** of their relationships, as well as their **emotional and communicative competencies**.

One of the main contributions of this research is the analysis of dyadic data, which can be important in different contexts: **prevention, psychoeducation, health promotion and psychotherapeutic intervention** (both individual and couples therapy). Although the couples who participate in this study do not present clinical symptoms, our hypotheses could be tested in couples who are receiving or demanding treatment. With the results obtained, therapists could gain a deeper understanding of which variables are important to intervene to generate a positive impact on their clients' couple adjustment and well-being.

In addition, the **educational, social and health sectors** can use the results for the implementation of our program in **public and private institutions** (e.g., educational centers, social services, health centers), testing the results in populations with **different characteristics** (e.g. different ages and generations, couples of minority sexual orientations, couples with health-related problems such as fertility difficulties, couples with a member with a physical or mental health diagnosis, couples preparing to start a family, etcetera).

Another line of research derived from this study is the adaptation of the intervention program to different formats, such as an **online format**, a mobile app or a web-based platform where couples could receive theoretical-practical lessons and carry out the proposed exercises autonomously. This would require the collaboration of the psychological team with a technological team for the design of this online tool, making it attractive and useful for Millennials, a generation that easily integrates the **use of technology** into their daily lives.

The conclusions drawn from this study show the potential benefits of emotional education in young Spanish Millennial couples, although these conclusions cannot be completely generalizable. It would be necessary to continue this research by expanding and diversifying the study sample, including people with different personal and sociodemographic characteristics. We trust that this work will **inspire the curiosity** of researchers and professionals in Psychology, Education and other areas to continue working in this research area. Finally, we also hope to **awaken their motivation** to implement emotional education in different contexts and populations. Hopefully, in the end we will be able to see the impact of these little steps in the well-being and health of our whole society.

PARTE VI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

En último lugar, se recopilarán las **referencias bibliográficas** citadas a lo largo del trabajo para facilitar la consulta de las **investigaciones previas** relacionadas con este estudio.

- Abravanel, B. T., & Sinha, R. (2015). Emotion dysregulation mediates the relationship between lifetime cumulative adversity and depressive symptomatology. *Journal of Psychiatric Research*, *61*, 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2014.11.012>
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments Beyond Infancy. *American Psychologist*, *44*(4), 709–716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Allen, Elizabeth, S.; Rhoades, Galena, K; Stanley, Scott, M.; Loew, Benjamin; Markman, H. J. (2012). The Effects of Marriage Education for Army Couples with a History of Infidelity. *Journal of Family Psychology*, *26*(1), 26–35. <https://doi.org/10.1037/a0026742>.The
- Alonso-Arbiol, I., Balluerka, N., Shaver, P. R., & Gillath, O. (2008). Psychometric properties of the Spanish and American versions of the ECR adult attachment questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, *24*(1), 9-13. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.24.1.9>
- Alzate, G. P., Bedoya, M. M., Fajardo, A. M., Hoyos, A., & Ocampo, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista Eleuthera*, *22*(2), 246–265. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.15>
- Arango, C., Díaz-Caneja, C. M., McGorry, P. D., Rapoport, J., Sommer, I. E., & Vorstman, J. A. (2018). Preventive strategies for mental health. *Lancet Psychiatry*, *5*, 591–604.
- Armezzani, M., & Paduanello, M. (2013). Subjective Well-Being Among Youth: A Study Employing the Pyramid Procedure. *Journal of Constructivist Psychology*, *26*(1), 37–49. <https://doi.org/10.1080/10720537.2013.732533>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, *55*(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: Understanding the New Way of Coming of Age. *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century*, 3–19. <https://doi.org/10.1037/11381-001>
- Arnett, J. J. (2015). Emerging adults in Europe: Common themes, diverse paths, and future directions. In R. Zukauskienė (Ed.), *Emerging adulthood in a European context* (pp. 205–216). Routledge.
- Arnett, J. J., & Mitra, D. (2020). Are the Features of Emerging Adulthood Developmentally Distinctive? A Comparison of Ages 18–60 in the United States. *Emerging Adulthood*, *8*(5), 412–419. <https://doi.org/10.1177/2167696818810073>

- Auchmuty, R. (2012). Law and the Power of Feminism: How Marriage Lost its Power to Oppress Women. *Feminist Legal Studies*, 20(2), 71–87. <https://doi.org/10.1007/s10691-012-9197-6>
- Babcock, J. C., Gottman, J. M., Ryan, K. D., & Gottman, J. S. (2013). A component analysis of a brief psycho-educational couples' workshop: One-year follow-up results. *Journal of Family Therapy*, 35(3), 252–280. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12017>
- Bae, J., & Mowbray, O. (2019). Millennial Generation's Job Search Activity and Job Quality: Findings from the National Longitudinal Survey of Youth. *Journal of Social Service Research*, 45(2), 269–277. <https://doi.org/10.1080/01488376.2018.1480553>
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2009). Research in human development lifespan psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-constructivism. *Research in Human Development*, 1(3), 37–41. <https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0103>
- Barańczuk, U. (2019). The five factor model of personality and emotion regulation: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 139, 217–227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.025>
- Barreiros, A. R., Almeida, I., Baía, B. C., & Castelo-Branco, M. (2019). Amygdala modulation during emotion regulation training with fMRI-based neurofeedback. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 89–113. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00089>
- Barrios-Tao, H., & Peña Rodríguez, L. J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22(3), 487–509. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 283–296. <https://doi.org/10.4324/9781351153683-17>
- Baucom, K. J. W., Giresi, J., Heyman, R. E., & Slep, A. M. S. (2020). Associations between self-rated physical Health and relationship satisfaction in couples with children. *Health Psychology Open*, 7(2), 1–7. <https://doi.org/10.1177/2055102920959527>
- Bauman, Z. (2013). *Liquid love: On the frailty of human bonds*. John Wiley & Sons.
- Baxter, L. A., & Bullis, C. (1986). Turning points in developing romantic relationships.

- Human Communication Research*, 12(4), 469–493.
- Ben-Naim, S., Hirschberger, G., Ein-Dor, T., & Mikulincer, M. (2013). An experimental study of emotion regulation during relationship conflict interactions: The moderating role of attachment orientations. *Emotion*, 13(3), 506–519. <https://doi.org/10.1037/a0031473>
- Benson, J. E., & Elder, G. H. (2011). Young adult identities and their pathways: A developmental and life course model. *Developmental Psychology*, 47(6), 1646–1657. <https://doi.org/10.1037/a0023833>
- Berboth, S., & Morawetz, C. (2021). Amygdala-prefrontal connectivity during emotion regulation: A meta-analysis of psychophysiological interactions. *Neuropsychologia*, 153, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2021.107767>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R., Martínez-Olmo, F., Obiols-Soler, M., & Pérez-Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187–203. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1173731>
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Educación Emocional: Estrategias Para Su Puesta En Práctica. *Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1–11.
- Bisquerra, R., & Rebolledo, C. C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29.
- Blanchard, V. L., Hawkins, A. J., Baldwin, S. A., & Fawcett, E. B. (2009). Investigating the Effects of Marriage and Relationship Education on Couples' Communication Skills: A Meta-Analytic Study. *Journal of Family Psychology*, 23(2), 203–214. <https://doi.org/10.1037/a0015211>
- Bloch, L., Haase, C. M., & Levenson, R. W. (2014). Emotion regulation predicts marital satisfaction: More than a wives' tale. *Emotion*, 14(1), 130–144. <https://doi.org/10.1037/a0034272>.Emotion
- Bodenmann, G., & Shantinath, S. D. (2004). The Couples Coping Enhancement Training (CCET): A new approach to prevention of marital distress based upon stress and coping. *Family Relations*, 53(5), 477–484. <https://doi.org/10.1111/j.0197-6664.2004.00056.x>

- Bosch, E., Ferrer-Pérez, V. A., Navarro, C., & Ferreiro, V. (2012). *La violencia contra las mujeres: el amor como coartada*. Antrophos.
- Bradford, A. B., Drean, L., Adler-Baeder, F., Ketring, S. A., & Smith, T. A. (2017). It's About Time! Examining Received Dosage and Program Duration as Predictors of Change Among Non-Distressed and Distressed Married Couple and Relationship Education Participants. *Journal of Marital and Family Therapy*, *43*(3), 391–409. <https://doi.org/10.1111/jmft.12209>
- Brailovskaia, J., & Bierhoff, H. W. (2020). The Narcissistic Millennial Generation: A Study of Personality Traits and Online Behavior on Facebook. *Journal of Adult Development*, *27*(1), 23–35. <https://doi.org/10.1007/s10804-018-9321-1>
- Brandão, T., Matias, M., Ferreira, T., Vieira, J., Schulz, M. S., & Matos, P. M. (2019). Attachment, emotion regulation, and well-being in couples: Intrapersonal and interpersonal associations. *Journal of Personality*, 0–1. <https://doi.org/10.1111/jopy.12523>
- Brennan, K. A., Clark, C. L., Shaver, P. R., Simpson, J. A., & Rholes, W. S. (1998). *Attachment theory and close relationships*. Guildford.
- Butler, E. A. (2011). Temporal interpersonal emotion systems: The “TIES” that form relationships. *Personality and Social Psychology Review*, *15*(4), 367–393. <https://doi.org/10.1177/1088868311411164>
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The Social Consequences of Expressive Suppression. *Emotion*, *3*(1), 48–67. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.48>
- Butler, E. A., & Randall, A. K. (2013). Emotional coregulation in close relationships. *Emotion Review*, *5*(2), 202–210. <https://doi.org/10.1177/1754073912451630>
- Butler, M. H., & Wampler, K. S. (1999). A meta-analytic update of research on the couple communication program. *American Journal of Family Therapy*, *27*(3), 223–237. <https://doi.org/10.1080/019261899261943>
- Byrne, D. (1969). Attitudes and attraction. In *Advances in experimental social psychology* (pp. 35–89). Academic Press.
- Cabasés Piqué, M. À., Pardell Veà, A., & Serés Cabasés, À. (2017). The model of youth employment in Spain (2013-2016). *Política y Sociedad*, *54*(3), 733–755. <https://doi.org/10.5209/POSO.55245>

- Cahill, H., Kern, M. L., Dadvand, B., Cruickshank, E. W., Midford, R., Smith, C., Farrelly, A., & Oades, L. (2019). An integrative approach to evaluating the implementation of social and emotional learning and gender-based violence prevention education. *International Journal of Emotional Education*, *11*(1), 135–152.
- Campos, J. J., Walle, E. A., Dahl, A., & Main, A. (2011). Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review*, *3*(1), 26–35. <https://doi.org/10.1177/1754073910380975>
- Candel, O. S., & Turliuc, M. N. (2019). Insecure attachment and relationship satisfaction: A meta-analysis of actor and partner associations. *Personality and Individual Differences*, *147*, 190–199. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.037>
- Cano-Prous, A., Martin-Lanas, R., Moya-Querejeta, J., Beunza-Nuin, M. I., Lahortiga-Ramos, F., & Garcia-Granero, M. (2014). Psychometric properties of a Spanish version of the Dyadic Adjustment Scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *14*, 137–144.
- Carlisle, C. (2020). *On the Origin and Nature of the Emotions*. Princeton University Press.
- Carter, C. S., & Perkeybile, A. M. (2018). The Monogamy Paradox: What do love and sex have to do with it? *Frontiers in Ecology and Evolution*, *6*, 1–20. <https://doi.org/10.3389/fevo.2018.00202>
- Carver, C., Johnson, S., Joormann, J., & Scheier, M. (2015). An Evolving View of the Structure of Self-Regulation. In G. Gendolla, M. Tops, & S. Koole (Eds.), *Handbook of Biobehavioral Approaches to Self-Regulation*. Springer.
- Chapman, G. (2009). *The five love languages: How to express heartfelt commitment to your mate*. Moody Publishers.
- Chervonsky, E., & Hunt, C. (2017). Suppression and expression of emotion in social and interpersonal outcomes: A meta-analysis. *Emotion*, *17*(4), 669–683. <https://doi.org/10.1037/em00000270>
- Cludius, B., Mennin, D., & Ehring, T. (2020). Emotion Regulation as a Transdiagnostic Process. *Emotion*, *20*(1), 37–42. <https://doi.org/10.1037/em00000646.supp>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Cohen, P., Kasen, S., Chen, H., Hartmark, C., & Gordon, K. (2003). Variations in Patterns

- of Developmental Transitions in the Emerging Adulthood Period. *Developmental Psychology*, 39(4), 657–669. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.657>
- Cohn, D. A., Silver, D. H., Cowan, C. P., Cowan, P. A., & Pearson, J. (1992). Working models of childhood attachment and couple relationships. *Journal of Family Issues*, 13(4), 432–449.
- Cotter, K. A., & Kerschner, B. J. (2018). Personality and health: Impacts of romantic relationship characteristics. *Personality and Individual Differences*, 120, 40–46. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.023>
- Coyne, S. M., Stockdale, L., Busby, D., Iverson, B., & Grant, D. M. (2011). “I luv u :)!”: A Descriptive Study of the Media Use of Individuals in Romantic Relationships. *Family Relations*, 60(2), 150–162. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00639.x>
- Dalessandro, C. (2018). Internet Intimacy: Authenticity and Longing in the Relationships of Millennial Young Adults. *Sociological Perspectives*, 61(4), 626–641. <https://doi.org/10.1177/0731121417753381>
- Davis, E., & Brower, N. (2017). Making Media Work for Your Marriage. *Families and Communities*, 1–2. <https://doi.org/10.1037/ppm0000065>
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The Happy Personality: A Meta-Analysis of 137 Personality Traits and Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197–229. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197>
- DeSteno, D., Gross, J. J., & Kubzansky, L. (2013). Affective science and health: The importance of emotion and emotion regulation. *Health Psychology*, 32(5), 474–486. <https://doi.org/10.1037/a0030259>
- DeVaney, S. (2015). Understanding the Millennial Generation. *Journal of Financial Service Professionals*, 69(6), 11–14.
- Diamond, R. M., Brimhall, A. S., & Elliott, M. (2018). Attachment and relationship satisfaction among first married, remarried, and post-divorce relationships. *Journal of Family Therapy*, 40, 111–127. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12161>
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy People Live Longer: Subjective Well-Being Contributes to Health and Longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1–43. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105–1117.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.5.1105>
- Diener, E., & Lucas, R. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1, 41–78.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, Culture, and Subjective Well-being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403–425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
<https://doi.org/10.1006/pupt.1998.0157>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. won, Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156.
<https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Dietmar, C. (2004). Mobile Communication in Couple Relationships. *Theoretical Background*, 1–8.
- Ditzen, B., Eckstein, M., Fischer, M., & Aguilar-Raab, C. (2019). Romantic relationships and health. *Psychotherapeut*, 64(6), 482–488. <https://doi.org/10.1007/s00278-019-00379-9>
- Ditzen, B., Hahlweg, K., Fehm-Wolfsdorf, G., & Baucom, D. (2011). Assisting couples to develop healthy relationships: Effects of couples relationship education on cortisol. *Psychoneuroendocrinology*, 36(5), 597–607.
<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2010.07.019>
- Dixon-Gordon, K. L., Bernecker, S. L., & Christensen, K. (2015). Recent innovations in the field of interpersonal emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.02.001>
- Doumas, D. M., Pearson, C. L., Elgin, J. E., & McKinley, L. L. (2008). Adult attachment as a risk factor for intimate partner violence: The “mismatching” of partners’ attachment styles. *Journal of Interpersonal Violence*, 23(5), 616–634.
<https://doi.org/10.1177/0886260507313526>
- Elfenbein, H. A. (2014). The many faces of emotional contagion. In *Organizational Psychology Review*, 4(4), 326–362. <https://doi.org/10.1177/2041386614542889>

- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69, 275–298. <https://doi.org/10.4324/9781003041870-5>
- Esch, T., & Stefano, G. B. (2005). Love promotes health. *Neuroendocrinology Letters*, 26(3), 264–267.
- Eslami, A., Hasanzadeh, A., & Jamshidi, F. (2014). The relationship between emotional intelligence health and marital satisfaction: A comparative study. *Journal of Education and Health Promotion*, 3(1), 24-30. <https://doi.org/10.4103/2277-9531.127616>
- Espejo, B., Checa, I., Perales-Puchalt, J., & Lisón, J. F. (2020). Validation and measurement invariance of the scale of positive and negative experience (SPANÉ) in a Spanish general sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228359>
- Evans, S. C., Burke, J. D., Roberts, M. C., Fite, P. J., Lochman, J. E., de la Peña, F. R., & Reed, G. M. (2017). Irritability in child and adolescent psychopathology: An integrative review for ICD-11. *Clinical Psychology Review*, 53, 29–45. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.01.004>
- Fallahi, M., Fallahchai, R., & Abbasnejad, T. (2020). Communication behaviors and marital functioning among Iranian newlyweds: the effects of the prevention and relationship education program. *Current Psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00889-9>
- Faria, L., Santos, N. L., Takši, V., Rätty, H., Molander, B., Holmström, S., Jansson, J., Avsec, A., Extremera, N., Fernández-berrocal, P., & Toyota, H. (2006). Cross-cultural validation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ). *Psicología*, 20(2), 95–127.
- Faustino, B., & Vasco, A. B. (2020). Relationships between emotional processing difficulties and early maladaptive schemas on the regulation of psychological needs. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 27(6), 804–813. <https://doi.org/10.1002/cpp.2464>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional Intelligence and Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421–436. <https://doi.org/10.1080/1364436032000146520>
- Ferrer-Pérez, V., & Bosch, E. (1997). Del amor romántico a la violencia de género: para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de*

- Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105–122.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350008>
- Ferrer-Pérez, V., Bosch, E., & Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7–31.
- Ferrer Pérez, V. A., Bosch Fiol, E., Navarro Guzmán, C., Ramis Palmer, M. C., & Buades, G. (2008). El concepto de amor en España. *Psicothema*, 20(4), 589–595.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72720413.pdf>
- Fisher, H. (2016). *Anatomy of love: A natural history of mating, marriage, and why we stray*. WW Norton & Company.
- Fitzpatrick, J., & Lafontaine, M. F. (2017). Attachment, trust, and satisfaction in relationships: Investigating actor, partner, and mediating effects. *Personal Relationships*, 24(3), 640–662. <https://doi.org/10.1111/pere.12203>
- Fletcher, G., Simpson, J. A., Campbell, L., & Overall, N. C. (2013). *The Science of Intimate Relationships*. Wiley-Blackwell.
- Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Ortuño-Sierra, J., & Lucas-Molina, B. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. *Universitas Psychologica*, 16(1).
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.eiee>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Galloway, L., Engstrom, E., & Emmers-Sommer, T. M. (2015). Does Movie Viewing Cultivate Young People's Unrealistic Expectations About Love and Marriage? *Marriage and Family Review*, 51(8), 687–712.
<https://doi.org/10.1080/01494929.2015.1061629>
- Garb, H. N. (1997). Race bias, social class bias, and gender bias in clinical judgment. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4(2), 99–120.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1997.tb00104.x>
- García, G. A., Gonzales-Miranda, D. R., Gallo, O., & Roman-Calderon, J. P. (2019). Employee involvement and job satisfaction: a tale of the millennial generation. *Employee Relations*, 41(3), 374–388. <https://doi.org/10.1108/ER-04-2018-0100>
- Gardiner, H. W., & Kosmitzski, C. (2005). *Lives across cultures: Cross-cultural human*

development. Pearson Education New Zealand.

- Gil-Calvo, E. (2004). Hacia una nueva concepción de la paternidad y la maternidad. *Arbor*, *178*(702), 401–419.
- Gil-Calvo, E. (2005). El envejecimiento de la juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, *71*, 11–19.
- Gómez-López, M., Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Well-being and romantic relationships: A systematic review in adolescence and emerging adulthood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph16132415>
- Gonzalez, J. A., Ragins, B. R., Ehrhardt, K., & Singh, R. (2018). Friends and Family: The Role of Relationships in Community and Workplace Attachment. *Journal of Business and Psychology*, *33*(1), 89–104. <https://doi.org/10.1007/s10869-016-9476-3>
- Górriz, A. B., Prado-Gascó, V. J., Villanueva, L., & González-Barrón, R. (2015). Psychometric properties of the Somatic Complaints Scale in Spanish children and adults. *Psicothema*, *27*(3), 269–276. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.8>
- Gottman, J. M. (1979). Detecting cyclicity in social interaction. *Psychological Bulletin*, *86*(2), 338–348. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.338>
- Gottman, J., Notarius, C., Markman, H., Bank, S., & Yoppi, B. (1976). Behavior exchange theory and marital decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, *34*(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.1.14>
- Graham, J. M. (2011). Measuring love in romantic relationships: A meta-analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, *28*(6), 748–771. <https://doi.org/10.1177/0265407510389126>
- Graham, J. M., Liu, Y. J., & Jeziorski, J. L. (2006). The dyadic adjustment Scale: A reliability generalization meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*, *68*(3), 701–717. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00284.x>
- Grajek, S., & Stenberg, R. (1984). The nature of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*(2), 312–330.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and*

- Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54.
<https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Greenberg, L. S., & Goldman, R. N. (2008). *Emotion-focused couples therapy: The dynamics of emotion, love, and power*. American Psychological Association.
- Greenberg, L. S., & Goldman, R. N. (2019). *Clinical handbook of emotion-focused therapy*. American Psychological Association.
- Greenberg, Leslie S., & Mateu-Marques, C. (1998). Emotions in Couples Systems. *Journal of Systemic Therapies*, 17(2), 93–107.
<https://doi.org/10.1521/jsyt.1998.17.2.93>
- Gross, J. J. (1999). Emotion and Emotion Regulation. In *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 525–552). Guilford.
- Gross, James J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In *Handbook of Emotion Regulation*.
- Haase, C. M., Holley, S., Bloch, L., Verstaen, A., Levenson, R. W., Haase, C. M., Holley, S., Bloch, L., Verstaen, A., & Levenson, R. W. (2016). Interpersonal Emotional Behaviors and Physical Health : A 20-Year Longitudinal Study of Long-Term Married Couples Interpersonal Emotional Behaviors and Physical Health : A 20-Year Longitudinal Study of Long-Term Married Couples. *Emotion*, 16(7), 965–977.
<https://doi.org/10.1037/a0040239>
- Haber, R. (2002). Virginia Satir: An integrated, humanistic approach. *Contemporary Family Therapy*, 24(1), 23–34. <https://doi.org/10.1023/A:1014317420921>
- Hadden, B. W., Smith, C. V., & Webster, G. D. (2014). Relationship Duration Moderates Associations Between Attachment and Relationship Quality: Meta-Analytic Support for the Temporal Adult Romantic Attachment Model. *Personality and Social Psychology Review*, 18(1), 42–58. <https://doi.org/10.1177/1088868313501885>
- Halford, W. K. (2011). *Marriage and relationship education: What works and how to provide it*. Guilford Press.
- Halford, W. K., Heyman, R. E., Slep, A. M., Petch, J., & Creedy, D. K. (2009). *Couple CARE for Parents of Newborns*. Unpublished work.
- Halford, W. Kim, & Bodenmann, G. (2013). Effects of relationship education on maintenance of couple relationship satisfaction. *Clinical Psychology Review*, 33(4), 512–525. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.02.001>

- Halford, W. Kim, Markman, H. J., Kline, G. H., & Stanley, S. M. (2003). Best practice in couple relationship education. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(3), 385–406. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2003.tb01214.x>
- Halford, W Kim, Moore, E., Wilson, K. L., Farrugia, C., & Dyer, C. (2004). Current Approaches to Relationship Education. *Family Relations*, 53(5), 469–476.
- Hallam, G. P., Webb, T. L., Sheeran, P., Miles, E., Niven, K., Wilkinson, I. D., Hunter, M. D., Woodruff, P. W. R., Totterdell, P., & Farrow, T. F. D. (2014). The neural correlates of regulating another person's emotions: An exploratory fMRI study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00376>
- Hang Choi, E. P., Ha Wong, J. Y., & Tak Fong, D. Y. (2018). An Emerging Risk Factor of Sexual Abuse: The Use of Smartphone Dating Applications. *Sexual Abuse: Journal of Research and Treatment*, 30(4), 343–366. <https://doi.org/10.1177/1079063216672168>
- Hawkins, A. J., Blanchard, V. L., Baldwin, S. A., & Fawcett, E. B. (2008). Does Marriage and Relationship Education Work? A Meta-Analytic Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(5), 723–734. <https://doi.org/10.1037/a0012584>
- Hawkins, A. J., & Erickson, S. E. (2015). Is couple and relationship education effective for lower income participants? A meta-analytic study. *Journal of Family Psychology*, 29(1), 59–68. <https://doi.org/10.1037/fam0000045>
- Hawkins, A. J., & Fackrell, T. A. (2010). Does relationship and marriage education for lower-income couples work? A meta-analytic study of emerging research. *Journal of Couple and Relationship Therapy*, 9(2), 181–191. <https://doi.org/10.1080/15332691003694927>
- Hawkins, A. J., Stanley, S. M., Blanchard, V. L., & Albright, M. (2012). Exploring Programmatic Moderators of the Effectiveness of Marriage and Relationship Education Programs: A Meta-Analytic Study. *Behavior Therapy*, 43(1), 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.12.006>
- Hazan, C., & Zeifman, D. (1999). Pair bonds as attachments. In *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 336–354). Routledge.
- Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, Life Events, and Subjective Well-Being: Toward a Dynamic Equilibrium Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 731–739. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.731>

- Headey, B., & Wearing, A. J. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Longman Cheshire.
- Henao-Osorio, M. C. (2014). Una propuesta de formación desde la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *1*, 330–349.
- Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, *19*(2), 139-156.
- Heyman, R. E., Slep, A. M. S., Lorber, M. F., Mitnick, D. M., Xu, S., Baucom, K. J. W., Halford, W. K., & Niolon, P. H. (2019). A Randomized, Controlled Trial of the Impact of the Couple CARE for Parents of Newborns Program on the Prevention of Intimate Partner Violence and Relationship Problems. *Prevention Science*, *20*(5), 620–631. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0961-y>
- Hill, R. P. (2002). Managing Across Generations in the 21st Century. *Journal of Management Inquiry*, *11*(1), 60–66.
- Hilpert, P., Bodenmann, G., Nussbeck, F. W., & Bradbury, T. N. (2016). Improving Personal Happiness Through Couple Intervention: A Randomized Controlled Trial of a Self-directed Couple Enhancement Program. *Journal of Happiness Studies*, *17*(1), 213–237. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9591-7>
- Hoffman, L. (1981). *Foundations of family therapy: A conceptual framework for systems change*. Basic Books.
- Holt-Lunstad, J., Birmingham, W. A., & Light, K. C. (2008). Influence of a “warm touch” support enhancement intervention among married couples on ambulatory blood pressure, oxytocin, alpha amylase, and cortisol. *Psychosomatic Medicine*, *70*(9), 976–985. <https://doi.org/10.1097/PSY.ob013e318187aef7>
- Holt-Lunstad, J., Robles, T. F., & Sbarra, D. A. (2017). Advancing social connection as a public health priority in the United States. *American Psychologist*, *72*(6), 517–530. <https://doi.org/10.1037/amp0000103>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, J. B. (2010). Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review. *PLoS Medicine*, *7*(7), 1-10. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316>
- Hooks, B. (2000). *Feminist theory: From margin to center*. Pluto Press.
- Horn, A. B., Samson, A. C., Debrot, A., & Perrez, M. (2019). Positive humor in couples as

- interpersonal emotion regulation: A dyadic study in everyday life on the mediating role of psychological intimacy. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(8), 2376–2396. <https://doi.org/10.1177/0265407518788197>
- Hosseini, A., Rasouli, M., Davarniya, R., & Babaeigarmkhani, M. (2016). The effect of group training based on practical application of intimate relationship skills program on marital relationships quality. *Journal of Ilam University of Medical Sciences*, 24(2), 8–17.
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. Vintage.
- Howell, R. T., & Howell, C. J. (2008). The Relation of Economic Status to Subjective Well-Being in Developing Countries: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 134(4), 536–560. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.4.536>
- Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., & Wang, X. (2014). Relation between emotion regulation and mental health: A meta-analysis review. *Psychological Reports*, 114(2), 341–362. <https://doi.org/10.2466/03.20.PR0.114k22w4>
- Izard, C. E. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260–280. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x>
- Jacobson, M., & Ruddy, M. (2004). *Open to outcome: A practical guide for facilitating & teaching experiential reflection*. Wood’N’Barnes Publishing.
- Jamison, T. B., & Ganong, L. (2011). “We’re not living together”: Stayover relationships among college-educated emerging adults. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(4), 536–557. <https://doi.org/10.1177/0265407510384897>
- Jara, N., Casas, J.-A., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Proactive and reactive aggressive behavior in bullying: The role of values. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 1–24.
- Joëls, M., Fernandez, G., & Roozendaal, B. (2011). Stress and emotional memory: A matter of timing. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(6), 280–288. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.04.004>
- Johnson, M. D., Nguyen, L., Anderson, J. R., Liu, W., & Vennun, A. (2015). Pathways to romantic relationship success among Chinese young adult couples: Contributions of family dysfunction, mental health problems, and negative couple interaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 32(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/0265407514522899>

- Jung, P. B., & Smith, R. F. (1993). *Heterosexism: An ethical challenge*. SUNY Press.
- Kabah, S. (2020). *Connected and Disconnected – The Third Wheel: Social Media Digital Intimacy and the Role of Mediatization on Marriage Well-Being*. Regent University. School of Communication and the Arts.
- Kanter, J. B., & Schramm, D. G. (2018). Brief Interventions for Couples: An Integrative Review. *Family Relations*, 67(2), 211–226. <https://doi.org/10.1111/fare.12298>
- Karakas, F., Manisaligil, A., & Sarigollu, E. (2015). Management learning at the speed of life: Designing reflective, creative and collaborative spaces for millenials. *International Journal of Management Education*, 13(3), 237–248. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2015.07.001>
- Kelley, H. H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J. H., Huston, T. L., Levinger, G., McClintock, E., Peplau, L. A., & Peterson, D. R. (1983). *Close relationships*. 572.
- Kennedy, N., Johnson, S. M., Wiebe, S. A., Willett, J. B., & Tasca, G. A. (2019). Conversations for Connection: An Outcome Assessment of the Hold-Me-Tight Relationship-Education Program, and Recommendations for Improving Future Research Methodology in Relationship Education. *Journal of Marital and Family Therapy*, 45(3), 431–446. <https://doi.org/10.1111/jmft.12356>
- Kenny, D. A. (1996). Models of non-independence in dyadic research. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13(2), 279–294.
- Kerckhoff, A. C., & Davis, K. E. (1962). Value Consensus and Need Complementarity in Mate Selection. *American Sociological Review*, 27(3), 295–303.
- Khamse, F., Zaharakar, K., & Mohsenzade, F. (2016). The Effect of Practical Application of Intimate Relationship Skills (PAIRS) on Enhancing Sexual Satisfaction and Marital Happiness in Married Wives. *Positive Psychology Research*, 1(2), 52–41.
- Kiecolt-Glaser, J., & Newton, T. L. (2001). Marriage and health: his and hers. *Psychological Bulletin*, 127(4), 472–503.
- Knapp, M. L. (1978). *Social intercourse: From greeting to goodbye*. Allyn & Bacon.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Kraiss, J. T., ten Klooster, P. M., Moskowitz, J. T., & Bohlmeijer, E. T. (2020). The relationship between emotion regulation and well-being in patients with mental disorders: A meta-analysis. *Comprehensive Psychiatry*, 102, 1-14. 152189.

<https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152189>

- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, *33*(5), 683–698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- Lancaster, L. C., & Stillman, D. (2002). *When generations collide*. Harper Business.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, *33*, 159–174.
- Lazarus, R. L. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, *46*(4), 352–367.
- Lee, K. D. M., Rodriguez, L. M., Edwards, K. M., & Neal, A. M. (2020). Emotional dysregulation and intimate partner violence: A dyadic perspective. *Psychology of Violence*, *10*(2), 162–171. <https://doi.org/10.1037/vio0000248>
- Leschak, C. J., & Eisenberger, N. I. (2019). Two Distinct Immune Pathways Linking Social Relationships With Health: Inflammatory and Antiviral Processes. *Psychosomatic Medicine*, *81*(8), 711–719. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000685>
- Levenson, R. W., Haase, C. M., Bloch, L., Holley, S., & Seider, B. H. (2014). Emotion regulation in couples. In James J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 267–283). Guildford Press.
- Levy-Gigi, E., Bonanno, G. A., Shapiro, A. R., Richter-Levin, G., Kéri, S., & Sheppes, G. (2016). Emotion regulatory flexibility sheds light on the elusive relationship between repeated traumatic exposure and posttraumatic stress disorder symptoms. *Clinical Psychological Science*, *4*(1), 28–39. <https://doi.org/10.1177/2167702615577783>
- Lewis, R. (1973). Social Reaction and the Formation of Dyads: An Interactionist Approach to Mate Selection Author (s): Robert A . Lewis Published by : American Sociological Association Stable URL : <http://www.jstor.org/stable/2786342> Social Reaction and the Formation of. *Sociometry*, *34*(3), 409–418.
- Li, T., & Chan, D. K. S. (2012). How anxious and avoidant attachment affect romantic relationship quality differently: A meta-analytic review. *European Journal of Social Psychology*, *42*(4), 406–419. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1842>
- Lilly, M. M., & Lim, B. H. (2013). Shared pathogeneses of posttrauma pathologies:

- Attachment, emotion regulation, and cognitions. *Journal of Clinical Psychology*, 69(7), 737–748. <https://doi.org/10.1002/jclp.21934>
- Lively, K. J., & Weed, E. A. (2014). Emotion management: Sociological insight into what, how, why, and to what end? *Emotion Review*, 6(3), 202–207. <https://doi.org/10.1177/1754073914522864>
- Lorenzini, J. (2015). Subjective Well-Being and Political Participation: A Comparison of Unemployed and Employed Youth. *Journal of Happiness Studies*, 16(2), 381–404. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9514-7>
- Lyons, S. T., & Kuron, L. (2014). Generational differences in the workplace: A review of the evidence and directions for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 139–157. <https://doi.org/10.1002/job>
- Macapagal, K., Feinstein, B. A., Puckett, J. A., & Newcomb, M. E. (2019). Improving Young Male Couples' Sexual and Relationship Health in the 2GETHER Program: Intervention Techniques, Environments of Care, and Societal Considerations. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(2), 254–269. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.07.004>
- Macapagal, K., Greene, G. J., Rivera, Z., & Mustanski, B. (2015). “The best is always yet to come”: Relationship stages and processes among young LGBT couples. *Journal of Family Psychology*, 29(3), 309–320. <https://doi.org/10.1037/fam0000094>
- MacLean, N. C. (2004). *Intimate relationship, touch, and relationship satisfaction*. University of Wyoming.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, Childhood and Adulthood: A Move to the Level of Representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1–2), 66–104.
- Maldonado, L. F., Londoño, O. L., & Gómez, J. (2017). *Sistemas ontológicos en el aprendizaje significativo: estado del arte*. 1–18.
- Malouff, J. M., Schutte, N. S., & Thorsteinsson, E. B. (2014). Trait Emotional Intelligence and Romantic Relationship Satisfaction: A Meta-Analysis. *American Journal of Family Therapy*, 42(1), 53–66. <https://doi.org/10.1080/01926187.2012.748549>
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 27–43.
- Markman, H. J., Stanley, S. M., & Blumberg, S. L. (2001). *Prevention and relationship*

enhancement program. PREP Educational Products.

- Martín, A., & Femia, P. (2004). Delta: A new measure of agreement between two raters. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *57*, 1–19.
- Martínez-Íñigo, D., Mercado, F., & Totterdell, P. (2015). Using interpersonal affect regulation in simulated healthcare consultations: an experimental investigation of self-control resource depletion. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01485>
- Martínez-Íñigo, D., Poerio, G. L., & Totterdell, P. (2013). The association between controlled interpersonal affect regulation and resource depletion. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *5*(2), 248–269. <https://doi.org/10.1111/aphw.12009>
- Martínez, C. (2012). *Estadística y Muestreo* (13ª Edició). Ecoe Ediciones.
- Martire, L. M., Schulz, R., Helgeson, V. S., Small, B. J., & Saghafi, E. M. (2010). Review and meta-analysis of couple-oriented interventions for chronic illness. *Annals of Behavioral Medicine*, *40*(3), 325–342. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9216-2>
- Masocco, M., Pompili, M., Vanacore, N., Innamorati, M., Lester, D., Girardi, P., Tatarelli, R., & Vichi, M. (2010). Completed suicide and marital status according to the Italian region of origin. *Psychiatric Quarterly*, *81*(1), 57–71. <https://doi.org/10.1007/s11126-009-9118-2>
- Masoumi, S., Khani, S., Kazemi, F., Kalhori, F., Ebrahimi, R., & Roshanaei, G. (2017). Effect of marital relationship enrichment program on marital satisfaction, marital intimacy, and sexual satisfaction of infertile couples. *International Journal of Fertility and Sterility*, *11*(3), 197–204. <https://doi.org/10.22074/ijfs.2017.4885>
- Mateu-Marqués, C., González, R., Montoya-Castilla, I., & Gómez, I. (2016). Benvingut Rogers a Espanya o de què tracta, realment, l'empatia. *Anuari de Psicologia de La Societat Valenciana de Psicologia*, *16*(1), 139–169. <https://doi.org/10.7203/anuari.psicologia.16.1.139>
- McAllister, S., Duncan, S., & Hawkins, A. (2012). *Examining the Early Evidence for Self-directed Marriage and Relationship Education : A Meta-analytic Study*. *61*, 742–755. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00736.x>
- McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). “Technoferece”: The interference of technology in couple relationships and implications for women’s personal and relational well-

- being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 85–98.
<https://doi.org/10.1037/ppm0000065>
- McDonald, S. (2017). Emotions are rising: The growing field of affect neuropsychology. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 23(9-10), 719–731.
<https://doi.org/10.1017/S1355617717000844>
- Mcguire, K. (2015). *Millennials ' perceptions of how their capacity for romantic love developed and manifests*. Smith College, Northampton, MA.
- McNamara, C., Madsen, S. D., Nelson, L. J., Carroll, J. S., & Badger, S. (2009). Friendship and romantic relationship qualities in emerging adulthood: Differential associations with identity development and achieved adulthood criteria. *Journal of Adult Development*, 16(4), 209–222. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9067-x>
- Meredith, G., & Schewe, C. (1994). The Power of Cohorts. *American Demographics*, 16, 22–31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaci.2012.05.050>
- Meyer, D., Salas, J., Barkley, S., & Buchanan, T. W. (2019). In sickness and in health: partner's physical and mental health predicts cortisol levels in couples. *Stress*, 22(3), 295–302. <https://doi.org/10.1080/10253890.2018.1561843>
- Mikle, K. S., & Gilbert, D. J. (2019). A systematic review of culturally relevant marriage and couple relationship education programs for African-American couples. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 28(1), 50–75.
<https://doi.org/10.1080/15313204.2019.1570892>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2003). The Attachment Behavioral System In Adulthood: Activation, Psychodynamics, And Interpersonal Processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 35, 53–152. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(03\)01002-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(03)01002-5)
- Miller, G. E., Chen, E., & Zhou, E. S. (2007). If it goes up, must it come down? Chronic stress and the hypothalamic-pituitary-adrenocortical axis in humans. *Psychological Bulletin*, 133(1), 25–45. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.25>
- Mira-Agulló, J. G., Parra-Moroño, M. C., & Beltrán-Bueno, M. Á. (2017). Emotional education in the university: proposed activities for development of the social and personal abilities. *Revista de Comunicación*, 139, 1–17.
- Mónaco, E., de la Barrera, U., & Montoya-Castilla, I. (2017). Desarrollo de un programa de intervención para mejorar las competencias emocionales, el afecto positivo y la

- empatía en la adolescencia. *Calidad de Vida*, 10(1), 41–56.
- Mónaco, E., Ferrer-Pérez, V., & Montoya-Castilla, M. (2021). *Amor y relaciones de pareja en las nuevas generaciones*. [Manuscript in preparation].
- Mónaco, E., Tamarit, A., & Montoya-Castilla, I. (2021). *Development and Validation of the Interpersonal Emotion Regulation for Couples Scale (SIERC) in Spanish population*. [Manuscript submitted for publication].
- Montoya-Castilla, I., Postigo-Zegarra, S., & González-Barrón, R. (2016). *Programa PREDEMA. Programa de educación emocional para adolescentes: De la emoción al sentido*. Pirámide.
- Moon, J. A. (2013). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge.
- Morris, L., & Mansell, W. (2018). A systematic review of the relationship between rigidity/flexibility and transdiagnostic cognitive and behavioral processes that maintain psychopathology. *Journal of Experimental Psychopathology*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/2043808718779431>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Nakagawa, T., Gondo, Y., Ishioka, Y., & Masui, Y. (2017). Age, Emotion Regulation, and Affect in Adulthood: The Mediating Role of Cognitive Reappraisal. *Japanese Psychological Research*, 59(4), 301–308. <https://doi.org/10.1111/jpr.12159>
- Neacsiu, A. D., Bohus, M., & Linehan, M. M. (2014). Dialectical behavior therapy: An intervention for emotion dysregulation. *Handbook of Emotion Regulation (2nd Ed.)*, 1, 491–507.
- Neumann, A. P., Wagner, A., & Remor, E. (2018). Couple relationship education program “Living as Partners”: evaluation of effects on marital quality and conflict. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 31(1), 26-39. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0106-z>
- Ng, E. S. W., & Johnson, J. M. G. (2015). Millennials: Who are they, how are they different, and why should we care? *The Multi-Generational and Aging Workforce: Challenges and Opportunities*, 121–137. <https://doi.org/10.4337/9781783476589.00014>
- Ng, E. S. W., Schweitzer, L., & Lyons, S. T. (2010). New generation, great expectations: A field study of the millennial generation. *Journal of Business and Psychology*,

- 25(2), 281–292. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9159-4>
- Niven, K. (2017). The four key characteristics of interpersonal emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 17, 89–93. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.06.015>
- Niven, K., Totterdell, P., Holman, D., & Headley, T. (2012). Does regulating others' feelings influence people's own affective well-being? *Journal of Social Psychology*, 152(2), 246–260. <https://doi.org/10.1080/00224545.2011.599823>
- Niven, K., Troth, A. C., & Holman, D. (2019). Do the effects of interpersonal emotion regulation depend on people's underlying motives? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(4), 1020–1026. <https://doi.org/10.1111/joop.12257>
- Oishi, S., Diener, E., Choi, D. W., Kim-Prieto, C., & Choi, I. (2007). The dynamics of daily events and well-being across cultures: When less is more. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 685.
- O'Halloran, M. S., Rizzolo, S., Cohen, M. L., & Wacker, R. (2013). Assessing the Impact of a Multiyear Marriage Education Program. *The Family Journal*, 21(3), 328–334. <https://doi.org/10.1177/1066480713476849>
- Ojeda-García, A., Torres-González, T., & Moreira-Mayo, M. (2010). ¿Amor y Compromiso en la Pareja?: De la teoría a la práctica. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 2(30), 125–142.
- Olson, A. K., & Olson, D. H. (2015). Discoveries about couples from PREPARE/ENRICH. In *Evidence-based approaches to relationship and marriage education* (pp. 145–158). Routledge.
- Owen, J., Antle, B., & Quirk, K. (2017). Individual relationship education program as a prevention method for intimate partner violence. *Journal of Family Social Work*, 20(5), 457–469. <https://doi.org/10.1080/10522158.2017.1300112>
- Papalia, D., & Martorell, G. (2016). *Desarrollo humano* (13^a). McGraw-Hill.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137–152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Perry-Parrish, C., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2012). Peer nominations of emotional expressivity among urban children: Social and psychological correlates. *Social Development*, 21(1), 88–108. <https://doi.org/10.1111/j.1467->

9507.2011.00615.x

- Pettigrew, J. (2009). Text messaging and connectedness within close interpersonal relationships. *Marriage and Family Review*, 45(7–8), 697–716. <https://doi.org/10.1080/01494920903224269>
- Popenoe, D., & Whitehead, B. D. (1999). *The national marriage project*. Rutgers, NJ.
- Potter, A. (2011). *The authenticity hoax: How we get lost finding ourselves*. Emblem Editions.
- Pritchard, M. (2017). *Empowering learning: The importance of being experiential*. John Catt Educational.
- Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*, 69(3), 576–593. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00393.x>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: A meta-analysis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Rajabi, G., & Abbasi, G. (2019). The effectiveness of premarital counseling based on a relationship education program on the idealistic expectations of single young adults. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 25(4), 384–395. <https://doi.org/10.32598/ijpcp.25.4.3>
- Rapp, I., & Stauder, J. (2020). Mental and Physical Health in Couple Relationships: Is It Better to Live Together? *European Sociological Review*, 36(2), 303–316. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz047>
- Reeck, C., Ames, D. R., & Ochsner, K. N. (2016). The Social Regulation of Emotion: An Integrative, Cross-Disciplinary Model. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(1), 47–63. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.09.003>
- Reese, J. B., Zimmaro, L. A., Lepore, S. J., Sorice, K. A., Handorf, E., Daly, M. B., Schover, L. R., Kashy, D., Westbrook, K., & Porter, L. S. (2020). Evaluating a couple-based intervention addressing sexual concerns for breast cancer survivors: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s13063-019-3975-2>
- Reio, T. G., & Sanders-Reio, J. (2020). Curiosity and Well-Being in Emerging Adulthood.

- New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 32(1), 17–27.
- Renick, M. J., Blumberg, S. L., & Markman, H. J. (1992). The Prevention and Relationship Enhancement Program (PREP): An Empirically Based Preventive Intervention Program for Couples. *Family Relations*, 41(2), 141. <https://doi.org/10.2307/584825>
- Revilla-Castro, J. C. (2001). La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. *Papers. Revista de Sociologia*, 63, 103-122. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v63no.1209>
- Rhoades, G. K. (2015). The Effectiveness of the Within Our Reach Relationship Education Program for Couples: Findings from a Federal Randomized Trial. *Family Process*, 54(4), 672–685. <https://doi.org/10.1111/famp.12148>
- Richards, C., Bouman, W. P., Seal, L., Barker, M. J., Nieder, T. O., & Tsjoen, G. (2016). Non-binary or genderqueer genders. *International Review of Psychiatry*, 28(1), 95–102. <https://doi.org/10.3109/09540261.2015.1106446>
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Meerum Terwogt, M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 756–761. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.001>
- Rimé, B., Bouchat, P., Paquot, L., & Giglio, L. (2020). Intrapersonal, interpersonal, and social outcomes of the social sharing of emotion. *Current Opinion in Psychology*, 31, 127–134. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.08.024>
- Roberson, P. N. E., Norona, J. C., Lenger, K. A., & Olmstead, S. B. (2018). How do Relationship Stability and Quality Affect Wellbeing?: Romantic Relationship Trajectories, Depressive Symptoms, and Life Satisfaction across 30 Years. *Journal of Child and Family Studies*, 27(7), 2171–2184. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1052-1>
- Robinson, O. C. (2015). Emerging adulthood, early adulthood and quarter-life crisis: Updating Erikson for the twenty-first century. In R. Žukauskiene (Ed.), *Emerging adulthood in a European context* (pp. 17–30). Routledge.
- Robles, T. F., & Kiecolt-Glaser, J. K. (2003). The physiology of marriage: Pathways to health. *Physiology and Behavior*, 79(3), 409–416. [https://doi.org/10.1016/S0031-9384\(03\)00160-4](https://doi.org/10.1016/S0031-9384(03)00160-4)
- Robles, T. F., Slatcher, R. B., Trombello, J. M., & McGinn, M. M. (2014). Marital Quality

- and Health: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 140(1), 140–187. <https://doi.org/10.1037/a0031859>. Marital
- Rodríguez-Burgos, K., Martínez Cárdenas, A. A., & Rodríguez-Serpa, F. A. (2017). Estudio empírico sobre los valores democráticos de tolerancia y respeto en la generación milenaria. *Justicia*, 22(31), 135–150. <https://doi.org/10.17081/just.22.31.2603>
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on personal power*. Delacorte.
- Rogge, R. D., Cobb, R. J., Lawrence, E., Johnson, M. D., & Bradbury, T. N. (2013). *Is Skills Training Necessary for the Primary Prevention of Marital Distress and Dissolution? A 3-Year Experimental Study of Three Interventions*. 81(6), 949–961. <https://doi.org/10.1037/a0034209>
- Rosmalen, L. Van. (2015). *From security to attachment: Mary Ainsworth's contribution to attachment theory*. University of Leiden. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Rubin, Z. (1973). *Liking and loving: An invitation to social psychology*. Holt, Rinehart & Winston.
- Rusu, P. P., Bodenmann, G., & Kayser, K. (2019). Cognitive emotion regulation and positive dyadic outcomes in married couples. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(1), 359–376. <https://doi.org/10.1177/0265407517751664>
- Ryff, C. D., Boylan, J. M., & Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and hedonic well-being: an integrative perspective with linkages to sociodemographic factors and health. In M. T. Lee, L. D. Kubzansky, & T. J. VanderWeele (Eds.), *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities* (pp. 92–135). Oxford University Press.
- Sandberg, J. G., Harper, J. M., Jeffrey Hill, E., Miller, R. B., Yorgason, J. B., & Day, R. D. (2013). “What Happens at Home Does Not Necessarily Stay at Home”: The Relationship of Observed Negative Couple Interaction With Physical Health, Mental Health, and Work Satisfaction. *Journal of Marriage and Family*, 75(4), 808–821. <https://doi.org/10.1111/jomf.12039>
- Scharf, M., Mayseless, O., & Kivenson-Baron, I. (2004). Adolescents' attachment representations and developmental tasks in emerging adulthood. *Developmental Psychology*, 40(3), 430–444. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.3.430>
- Scherer, K. (2020). *The nature and function of emotion*. Sage Publications.

- Schoeps, K., Tamarit, A., Montoya-Castilla, I., & Taksic, V. (2019). Factoral structure and validity of the Emotional Skills and Competences Questionnaire (ESCQ) in Spanish adolescents. *Behavioral Psychology*, 27(2), 275–293. <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc16&NEWS=N&AN=2019-57338-007>
- Schulz, W. (2004). Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept. *European Journal of Communication*, 19(1), 87–101. <https://doi.org/10.1177/0267323104040696>
- Scott, L. N., & Stepp, S. D. (2012). Prospective Associations Between Features of Borderline Personality Disorder, Emotion Dysregulation, and Aggression. *Changes*, 29(6), 997–1003. <https://doi.org/10.1037/per0000070>.Prospective
- Seeman, T. E., McEwen, B. S., Rowe, J. W., & Singer, B. H. (2013). Allostatic load as a marker of cumulative biological risk: MacArthur studies of successful aging. *The Science of Mental Health: Stress and the Brain*, 9, 198–204.
- Senchak, M., & Leonard, K. E. (1992). Attachment styles and marital adjustment among newlywed couples. *Journal of Social and Personal Relationships*, 9(1), 51–64.
- Sherif, C. W. (1998). Bias in psychology. *Feminism & Psychology*, 8(1), 58–75.
- Shulman, S., & Connolly, J. (2013). The Challenge of Romantic Relationships in Emerging Adulthood: Reconceptualization of the Field. *Emerging Adulthood*, 1(1), 27–39. <https://doi.org/10.1177/2167696812467330>
- Shulman, S., & Nurmi, J. E. (2010). Understanding emerging adulthood from a goal-setting perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(130), 1–11. <https://doi.org/10.1002/cd.277>
- Simpson, D. M., Leonhardt, N. D., & Hawkins, A. J. (2018). Learning About Love: A Meta-Analytic Study of Individually-Oriented Relationship Education Programs for Adolescents and Emerging Adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 477–489. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0725-1>
- Smith, L., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2008). Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1314–1325. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.024>
- Smith, T. W., & Weihs, K. (2019). Emotion, Social Relationships, and Physical Health: Concepts, Methods, and Evidence for an Integrative Perspective. *Psychosomatic Medicine*, 81(8), 681–693. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000739>

- Solanes, A., Albajes-Eizagirre, A., Fullana, M. A., Fortea, L., Fusar-Poli, P., Torrent, C., Solé, B., Bonnín, C. M., Shin, J. Il, Vieta, E., & Radua, J. (2021). Can we increase the subjective well-being of the general population? An umbrella review of the evidence. *Revista de Psiquiatria y Salud Mental*, 14(1), 50–64. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2020.08.002>
- Stanley, S. M., Allen, E. S., Markman, H. J., Rhoades, G. K., & Prentice, D. L. (2010). Decreasing divorce in U.S. army couples: Results from a randomized controlled trial using prep for strong bonds. *Journal of Couple and Relationship Therapy*, 9(2), 149–160. <https://doi.org/10.1080/15332691003694901>
- Stauder, J., Rapp, I., & Klein, T. (2019). Couple relationships and health: The role of the individual's and the partner's education. *Zeitschrift Für Familienforschung*, 31(2), 138–154. <https://doi.org/10.3224/zff.v31i2.02>
- Stephens, J. E., Hittner, E. F., & Haase, C. M. (2021). Emotion Regulation in Couples Across the Life Span. In D. Dukes, A. C. Samson, & E. A. Walle (Eds.), *The Oxford Handbook of Emotional Development* (pp. 1–25). Oxford University Press.
- Stoica, T., Knight, L. K., Naaz, F., Patton, S. C., & Depue, B. E. (2021). Gender differences in functional connectivity during emotion regulation. *Neuropsychologia*, 156, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2021.107829>
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. Quill.
- Sullivan, K. T., & Goldschmidt, D. (2000). Implementation of empirically validated interventions in managed-care settings: The prevention and relationship enhancement program. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(2), 216–233.
- Suri, G., Sheppes, G., Young, G., Abraham, D., McRae, K., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation choice: the role of environmental affordances. *Cognition and Emotion*, 32(5), 963–971. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1371003>
- Symeonaki, M., Parsanoglou, D., & Stamatopoulou, G. (2019). The Evolution of Early Job Insecurity in Europe. *SAGE Open*, 9(2), 1-23. <https://doi.org/10.1177/2158244019845187>
- Takšić, V., Mohorić, T., & Duran, M. (2009). Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence#. *Horizons of Psychology*, 18(3), 7–21. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2004.04042.x>

- Tan, J. J. X., Kraus, M. W., Carpenter, N. C., & Adler, N. E. (2020). The association between objective and subjective socioeconomic status and subjective well-being: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *146*(11), 970–1020. <https://doi.org/10.1037/bul0000258>
- Tatkin, S. (2012). *Wired for Love: How Understanding Your Partner's Brain and Attachment Style Can Help You Defuse Conflict and Build a Secure Relationship*. New Harbinger Publications.
- Tecot, S. R., Singletary, B., & Eadie, E. (2016). Why “monogamy” isn’t good enough. *American Journal of Primatology*, *78*(3), 340–354. <https://doi.org/10.1002/ajp.22412>
- Terrell, K. R., & Dugger, S. M. (2018). Exploring the Relationship Among Mental Health Concerns, Social Support, and Relationship Satisfaction in Female Same-Sex Couples. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, *12*(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/15538605.2018.1421113>
- Thomsen, D. K., Mehlsen, M. Y., Viidik, A., Sommerlund, B., & Zachariae, R. (2005). Age and gender differences in negative affect - Is there a role for emotion regulation? *Personality and Individual Differences*, *38*(8), 1935–1946. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.001>
- Treanor, M., Erisman, S. M., Salters-Pedneault, K., Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2011). Acceptance-based behavioral therapy for GAD: Effects on outcomes from three theoretical models. *Depression and Anxiety*, *28*(2), 127–136. <https://doi.org/10.1002/da.20766>
- Trudel-Fitzgerald, C., Millstein, R. A., Von Hippel, C., Howe, C. J., Tomasso, L. P., Wagner, G. R., & Vanderweele, T. J. (2019). Psychological well-being as part of the public health debate? Insight into dimensions, interventions, and policy. *BMC Public Health*, *19*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8029-x>
- Twenge, J. M. (2010). A review of the empirical evidence on generational differences in work attitudes. *Journal of Business and Psychology*, *25*(2), 201–210. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9165-6>
- Tyler, C. P., Olsen, S. G., Geldhof, G. J., & Bowers, E. P. (2020). Critical consciousness in late adolescence: Understanding if, how, and why youth act. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *70*, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101165>

- Úbeda, M., Cabasés, M. À., Sabaté, M., & Strecker, T. (2020). The Deterioration of the Spanish Youth Labour Market (1985–2015): An Interdisciplinary Case Study. *Young*, 28(5), 544–563. <https://doi.org/10.1177/1103308820914838>
- Uchino, B. N., & Eisenberger, N. I. (2019). Emotions in Social Relationships and Their Implications for Health and Disease: Introduction to the Special Issue of Psychosomatic Medicine. *Psychosomatic Medicine*, 81(8), 676–680. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000741>
- Valero-Escandell, J. R. (2017). Medio siglo de natalidad en España, 1964-2014. In E. C. Souvannavong, J. D., & Orgilés (Ed.), *La población en España: 40 años de cambio (1975-2015): homenaje al Dr. Vicente Gozávez Pérez con motivo de su jubilación*. (pp. 181–208), Departamento de Geografía Humana, Universidad de Alicante.
- Vangelisti, A. L., & Perlman, D. (2006). *The Cambridge Handbook of Personal Relationships*. Cambridge University Press.
- Vasallo, B. (2018). *Pensamiento monógamo, terror poliamoroso*. La Oveja Roja.
- Vater, A., & Schröder-Abé, M. (2015). Explaining the link between personality and relationship satisfaction: Emotion regulation and interpersonal behaviour in conflict discussions. *European Journal of Personality*, 29(2), 201–215. <https://doi.org/10.1002/per.1993>
- Vázquez, C., Duque, A., & Hervás, G. (2013). Satisfaction with Life Scale (SWLS) in a representative sample of Spanish adults: Validation and normative data. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-15.
- Velotti, P., Balzarotti, S., Tagliabue, S., English, T., Zavattini, G. C., & Gross, J. J. (2015). Emotional suppression in early marriage: Actor, partner, and similarity effects on marital quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(3), 277–302. <https://doi.org/10.1177/0265407515574466>
- Vincent, J. A. (2005). Understanding generations: Political economy and culture in an ageing society. *British Journal of Sociology*, 56(4), 579–599. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2005.00084.x>
- Vollmann, M., Sprang, S., & van den Brink, F. (2019). Adult attachment and relationship satisfaction: The mediating role of gratitude toward the partner. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(11–12), 3875–3886. <https://doi.org/10.1177/0265407519841712>
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: the fundamentals of*

- defectology*. Springer Science & Business Media.
- Wang, W., & Taylor, P. (2012). *For Millennials, Parenthood Trumps Marriage*. 1–13.
- Weiss, L. A., Westerhof, G. J., & Bohlmeijer, E. T. (2016). Can we increase psychological well-being? The effects of interventions on psychological well-being: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS ONE*, *11*(6), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158092>
- Whisman, M. A., & Baucom, D. H. (2012). Intimate relationships and psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *15*(1), 4–13.
- Whisman, M. A., Uebelacker, L. A., & Bruce, M. L. (2006). Longitudinal association between marital dissatisfaction and alcohol use disorders in a community sample. *Journal of Family Psychology*, *20*(1), 164–180.
- Whisman, Mark A., & Sbarra, D. A. (2012). Marital Adjustment and Interleukin-6 (IL-6). *Journal of Family Psychology*, *26*(2), 290–295. <https://doi.org/10.1037/a0026902>.Marital
- Winch, R. F. (1955). The theory of complementary needs in mate-selection: A test of one kind of complementariness. *American Sociological Review*, *20*(1), 52–56.
- Wood, R. G., McConnell, S., Moore, Q., Clarkwest, A., & Hsueh, J. (2012). The effects of Building Strong Families: A Healthy Marriage and Relationship Skills Education Program for Unmarried Parents. *Journal of Policy Analysis and Management*, *31*(2), 228–252. <https://doi.org/10.1002/pam>
- Wood, R. G., Moore, Q., Clarkwest, A., & Killewald, A. (2014). The long-term effects of building strong families: A program for unmarried parents. *Journal of Marriage and Family*, *76*(2), 446–463. <https://doi.org/10.1111/jomf.12094>
- Xu, X., Pang, W., & Xia, M. (2020). Are emotionally intelligent people happier? A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and subjective well-being using Chinese samples. *Asian Journal of Social Psychology*, 1–22. <https://doi.org/10.1111/ajsp.1245>
- Yalçın, I. (2015). Relationships between well-being and social support: A meta-analysis of studies conducted in Turkey. *Turk Psikiyatri Dergisi*, *26*(1), 1–11. <https://doi.org/10.5080/u7769>
- Zaki, J., & Craig Williams, W. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, *13*(5), 803–810. <https://doi.org/10.1037/a0033839>

Zarch, Z. N., Marashi, S. M., & Raji, H. (2014). The relationship between emotional intelligence and marital satisfaction: 10-year outcome of partners from three different economic levels. *Iranian Journal of Psychiatry*, 9(4), 188–196.

Zhang, L., Yao, B., Zhang, X., & Xu, H. (2020). Effects of irritability of the youth on subjective well-being: Mediating effect of coping styles. *Iranian Journal of Public Health*, 49(10), 1848–1856. <https://doi.org/10.18502/ijph.v49i10.4685>