



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Psicologia (Ψ)

Doctorado en Investigación en Psicología

TESIS DOCTORAL

AJUSTE PSICOLÓGICO EN LA INFANCIA:
ASPECTOS EMOCIONALES Y
VARIABLES ASOCIADAS.

Ana Ordóñez López

Directoras:

Dra. Remedios González Barrón

Dra. Inmaculada Montoya-Castilla

Valencia, 2015



Cada uno de nosotros tenemos nuestros propios recuerdos de infancia, mi memoria está llena de pequeños momentos junto a los míos, y de fondo suena...

Todo pasa y todo queda pero lo nuestro es pasar
pasar haciendo camino, camino sobre la mar
nunca perseguí la gloria y dejar en la memoria
de los hombres mi canción.

Yo amo los mundos sutiles ingrátidos y gentiles
como pompas de jabón.

Me gusta verlos pintarse, de sol y gran arbolar
bajo el cielo Azul temblar, súbitamente y quebrarse
nunca perseguí la gloria.

Caminante son tus huellas del camino y nada más
caminante no hay camino, se hace camino al andar
al andar se hace el camino y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar
caminante no hay camino sino estelas en la mar.

Hace algún tiempo en ese lugar
donde los bosques se visten de espinos
se oyó una voz de un poeta gritar
caminante no hay camino se hace camino al andar
golpe a golpe, verso a verso.

Murió el poeta lejos del hogar
le cubre el polvo de un país vecino
al alejarse le vieron llorar
caminante no hay camino se hace camino al andar
golpe a golpe, verso a verso.

Cuando el jilguero no puede cantar
cuando el poeta es un peregrino
cuando de nada nos sirve rezar.
Caminante no hay camino, se hace camino al andar

(Antonio Machado y Joan Manuel Serrat)

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	13
RESUMEN	15
RESUM	17
ABSTRACT	19
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	21
PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	25
CAPÍTULO 1: LA SEGUNDA INFANCIA COMO ETAPA EVOLUTIVA.....	27
1.1. Características de la segunda infancia.....	28
1.2. Desarrollo cognitivo.....	29
1.3. Aspectos evolutivos de las emociones.....	30
1.4. Desarrollo del yo.....	32
1.5. Las relaciones familiares.....	35
1.6. Las relaciones entre iguales.....	37
CAPÍTULO 2: VARIABLES EMOCIONALES: CONCIENCIA EMOCIONAL Y ESTADOS DE ÁNIMO.....	41
2.1. Aspectos a considerar en el estudio de las emociones.....	42
2.2. Incidencia de la edad y sexo en las emociones.....	49
2.3. Instrumentos para evaluar las emociones.....	51
CAPÍTULO 3: VARIABLES PERSONALES: PERSONALIDAD.....	57
3.1. Aspectos a considerar en el estudio de la personalidad.....	58
3.2. Incidencia de la edad y sexo en la personalidad.....	62
3.3. Evaluación de la personalidad infantil.....	64
CAPÍTULO 4: VARIABLES FAMILIARES: ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES.	67
4.1. Conceptualización de los estilos educativos parentales.....	68
4.2. Incidencia de la edad y sexo en los estilos parentales.....	76
4.3. Evaluación de los estilos parentales.....	78

CAPÍTULO 5: VARIABLES INDICADORAS DE DESAJUSTE: QUEJAS SOMÁTICAS E INADAPTACIÓN.	81
5.1. Conceptualización de las quejas somáticas y la inadaptación.....	82
5.2. Incidencia de la edad y sexo en las quejas somáticas y la inadaptación.....	88
5.3. Evaluación de las quejas somáticas y la inadaptación.	91
CAPÍTULO 6: RELACIONES ENTRE VARIABLES.	97
6.1. Variables emocionales y personales.	98
6.2. Variables emocionales y familiares.....	99
6.3. Variables emocionales e indicadores de desajuste.....	102
6.4. Variables personales y familiares.....	105
6.5. Variables personales e indicadores de desajuste.....	107
6.6. Variables familiares e indicadores de desajuste.....	109
CAPÍTULO 7: SÍNTESIS DEL MARCO TEÓRICO Y CONCLUSIÓN.	111
7.1. Síntesis del marco teórico.....	112
7.2. Conclusión.....	119
PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO.	121
CAPÍTULO 8: OBJETIVOS E HIPÓTESIS.	123
8.1. Objetivos de la investigación e hipótesis asociadas.	124
CAPÍTULO 9: MÉTODO.	127
9.1. Participantes.....	128
9.2. Variables e instrumentos de evaluación.	131
9.3. Diseño y procedimiento.	140
9.4. Análisis estadístico.....	142
CAPÍTULO 10: RESULTADOS.	145
10.1. Diferencias en función de la edad y el sexo.....	146
10.2. Relaciones entre las variables evaluadas.	155
10.3. Diferencias de medias y análisis discriminante en función de Conciencia emocional y Felicidad.	161
10.3.1. Diferencias de medias y análisis discriminante en función de la Conciencia emocional.....	162
10.4.2. Diferencias de medias y análisis discriminante en función de la Felicidad.	168
10.4. Análisis predictivos sobre indicadores de desajuste (Quejas e Inadaptación).	174

10.5. Validación de autoinformes.....	186
10.5.1. Validación del Cuestionario de conciencia emocional (EAQ).....	186
10.5.2. Validación del Cuestionario de estados de ánimo (MOOD).	191
10.5.3. Validación del Listado de quejas somáticas (SCL).	194
10.6. Síntesis del capítulo.....	198
CAPÍTULO 11: DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.....	207
11.1. Evidencia observada en relación a las hipótesis.	208
11.2. Limitaciones y líneas futuras de investigación.....	230
11.3. Conclusiones.	232
CAPÍTULO 12: REFERENCIAS.....	235
CAPÍTULO 13: ANEXOS.....	281
13.1. Hoja informativa a los centros.	282
13.2. Hoja de agradecimiento a los centros.	283
13.3. Compromiso de confidencialidad.	284
13.4. Autorización.	285
13.5. Cuadernillo de evaluación.	286

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 3

Tabla 3. 1. Principales modelos factoriales de la personalidad.....	59
---	----

CAPÍTULO 4

Tabla 4. 1. Principales modelos sobre estilos parentales.....	72
---	----

Tabla 4. 2. Estilos educativos propuestos por Baumrind y sus principales características.....	74
---	----

CAPÍTULO 5

Tabla 5. 1. Antecedentes y consecuentes de la inadaptación infantil.	87
---	----

CAPÍTULO 9

Tabla 9. 1. Distribución de los participantes según edad y sexo.....	128
--	-----

Tabla 9. 2. Distribución de los participantes según curso y sexo.....	129
---	-----

Tabla 9. 3. Áreas de evaluación, variables e instrumentos utilizados en el estudio.	131
--	-----

CAPÍTULO 10

Tabla 10. 1. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas (N=1423).....	147
---	-----

Tabla 10. 2. Diferencias según edad en las variables evaluadas.	150
--	-----

Tabla 10. 3. Diferencias según edad en las variables evaluadas (continuación).....	151
--	-----

Tabla 10. 4. Diferencias según sexo en las variables evaluadas.	153
--	-----

Tabla 10. 5. Correlación de Pearson entre las variables emocionales y las variables personales.	156
--	-----

Tabla 10. 6. Correlación de Pearson entre variables emocionales y variables familiares.....	157
---	-----

Tabla 10. 7. Correlación de Pearson entre variables emocionales y variables de desajuste.	158
--	-----

Tabla 10. 8. Correlación de Pearson entre variables personales y variables familiares.	159
---	-----

Tabla 10. 9. Correlación de Pearson entre variables personales y variables de desajuste.	160
---	-----

Tabla 10. 10. Correlación de Pearson entre variables familiares y variables de desajuste.	160
--	-----

Tabla 10. 11. Diferencias según el nivel de conciencia emocional (N=1423).....	163
--	-----

Tabla 10. 12. Análisis discriminante para la función 1, mediante el método de inclusión por pasos, para la identificación de variables asociadas a la pertenencia a grupos bajos y altos en conciencia emocional.....	166
---	-----

Tabla 10. 13. Resultados de la clasificación discriminante con método de inclusión paso a paso, y porcentaje de clasificación luego de la validación cruzada.....	167
Tabla 10. 14. Diferencias según el nivel de felicidad (MOOD).....	170
Tabla 10. 15. Análisis discriminante para la función 1, mediante el método de inclusión por pasos, para la identificación de variables asociadas a la pertenencia a grupos bajos y altos en felicidad.	172
Tabla 10. 16. Resultados de la clasificación discriminante con método de inclusión paso a paso, y porcentaje de clasificación luego de la validación cruzada.....	173
Tabla 10. 17. Regresión lineal paso a paso para la conciencia emocional sobre las quejas somáticas, y la inadaptación personal, social, escolar y familiar.....	176
Tabla 10. 18. Regresión lineal paso a paso para los estados de ánimo sobre las quejas somáticas, y la inadaptación personal, social, escolar y familiar.	177
Tabla 10. 19. Regresión lineal paso a paso para la personalidad sobre las quejas somáticas, y la inadaptación personal, social, escolar y familiar.	179
Tabla 10. 20. Regresión lineal paso a paso para los estilos parentales sobre las quejas somáticas, y la inadaptación personal, social, escolar y familiar.	180
Tabla 10. 21. Regresión lineal paso a paso para la conciencia emocional, los estados de ánimo, la personalidad y los estilos parentales sobre las quejas somáticas, y la inadaptación personal, social, escolar y familiar.	182
Tabla 10. 22. Análisis de ítems del EAQ: Media (M), desviación típica (DT), correlación ítem-total (r_{jx}) y alfa de Cronbach si se elimina el elemento (α_{-x}).....	187
Tabla 10. 23. Correlación de Pearson entre los distintos factores que componen el EAQ.	188
Tabla 10. 24. Índices de bondad de ajuste del EAQ.....	190
Tabla 10. 25. Análisis de ítems del MOOD: Media (M), desviación típica (DT), correlación ítem-total (r_{jx}) y alfa de Cronbach si se elimina el elemento (α_{-x}).....	192
Tabla 10. 26. Correlación de Pearson entre los diferentes factores del MOOD.	193
Tabla 10. 27. Índices de bondad de ajuste del MOOD.	194
Tabla 10. 28. Análisis de ítems del SCL: Media (M), desviación típica (DT), correlación ítem-total (r_{jx}) y alfa de Cronbach si se elimina el elemento (α_{-x}).	195
Tabla 10. 29. Índices de bondad de ajuste del EAQ.....	196
Tabla 10. 31. Resumen de los resultados más importantes.	204

CAPÍTULO 11

Tabla 11. 1. Evidencia observada en los resultados respecto a los objetivos e hipótesis.....	228
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO 9

Figura 9. 1. Distribución de los participantes según edad y sexo.....	128
Figura 9. 2. Distribución de los participantes según el sexo.	129
Figura 9. 3. Distribución de los participantes según el tipo de centro escolar.	129
Figura 9. 4. Distribución se los participantes según curso académico y sexo.	130
Figura 9. 5. Distribución de los participantes según la provincia de procedencia.	130

CAPÍTULO 10

Figura 10. 1. Variables predictoras de las Quejas somáticas.	183
Figura 10. 2. Variables predictoras de la Inadaptación personal.	184
Figura 10. 3. Variables predictoras de la Inadaptación social.	184
Figura 10. 4. Variables predictoras de la Inadaptación escolar.	185
Figura 10. 5. Variables predictoras de la Inadaptación familiar.	185

AGRADECIMIENTOS

¡Cuántas cosas que agradecer, y a cuántas personas!

Sin duda, esta tesis no estaría hoy aquí, si no fuera por la *Universitat de València* (Ayuda para investigadores en formación predoctoral *Atracció de Talent*) y el Ministerio de Economía y Competitividad (Proyecto PSI2010-18742 y Proyecto PSI2013-43943-R), quizás estaría otra tesis y en otro momento, o quizás no, quién sabe, yo agradezco que haya llegado ésta y ahora.

Tampoco estaría esta tesis aquí y ahora sin el apoyo de Reme, cuando me firmó una beca de colaboración sin apenas conocerme, y me embarcó en la aventura de la investigación, cuando yo ni siquiera sabía qué era eso ni si me gustaba. Así, desde aquel momento no ha parado de generarme estrés, presión y exigencias, supongo que porque ella sabía que yo podía. Pero es cierto que a cambio, me ha dado grandes oportunidades, como respaldarme al buscar una beca predoctoral, tutorizarme esta tesis, y multitud de aprendizajes. Aprendizajes, no sólo relacionados con la investigación, la docencia, y el mundo profesional que significa la Universidad, sino aprendizajes de la vida misma, como que lo mejor no siempre es lo bueno, que no hay que buscarnos problemas en la vida porque ya nos buscan ellos, el mantener siempre una actitud positiva y de enfrentamiento ante aquello que nos sucede, o la importancia de ir con una sonrisa por la vida y mantenernos cercanos a aquellos que estimamos. Muchos de estos aprendizajes, no han sido en el despacho, sino en la cafetería a la hora del café, sobre las 11:00, día sí y día también. He tenido la suerte de que esos cafés no los compartía sólo con Reme, sino también con Inma y con Meri.

A Inma tengo que agradecerle no sólo que se animó a dirigir ésta tesis sin dudarlo, sino también el haber sido una compañera que siempre me ha tratado con respeto, me ha escuchado y animado cuando lo he necesitado, me ha sabido entender y me ha sabido ayudar, de forma que poco a poco también se convirtió en una amiga.

A Meri, le agradezco profundamente toda la ayuda facilitada para crecer como profesora, pero sobretodo para crecer como persona. Viendo a Meri, me doy cuenta de que lo diferente tiene lugar, ¿por qué no tener una abuela pelirroja y con dos coletas? Gracias por hacerme pensar y enseñarme a sentir.

También quiero agradecer su colaboración y disposición a todos los centros escolares que decidieron formar parte de este proyecto, en el cuál han participado siempre con buena voluntad, junto con sus profesores, alumnos, padres y madres.

No sé si para un niño será mejor crecer en el campo o en la ciudad, tener o no tener hermanos... Yo sólo sé que tuve mucha suerte de nacer donde nací, porque crecí rodeada de felicidad y cariño. Con unos padres preocupados por mi bienestar, que me educaron con cabeza y me enseñaron a querer a aquellos que nos rodean y a recordar a aquellos que ya no están. Y un hermano con quien compartir mis juegos, y mis recuerdos. Sin ellos, nada habría sido igual.

En el camino me encontré con Jaime, un día nuestras direcciones se cruzaron y desde entonces caminamos juntos, apostando por un proyecto de vida común, en el que ambos creemos. Somos compañeros de un bonito viaje, somos una familia.

No puedo olvidarme de mis amigas, que aunque no terminan de entender mi trabajo, siempre están ahí para apoyarme y animarme. Tampoco de mis amigos valencianos, ellos me han visto avanzar en mi investigación, me alegro de que aparecieran en mi vida, y se quedaran en ella. Y por supuesto, mención especial a aquellos/as con las que he crecido y a los que he visto crecer (Rodrigo, Marta, Ana M^a y Arturo), y fruto de ese cariño especial durante muchos años es la portada de ésta tesis.

A todos, gracias por participar de alguna forma en esta tesis.



RESUMEN

La segunda infancia es la etapa evolutiva enmarcada entre los 6 y los 12 años, en la cual los factores físicos, cognitivos y psicosociales se combinan en el desarrollo del individuo. Así, un desarrollo positivo en la infancia es consecuencia de múltiples factores y agentes. Las emociones son un aspecto importante en la vida de las personas, en parte porque tienen un marcado carácter adaptativo y funcional, pero sobretodo porque impregnan toda nuestra vida cotidiana, y mediatizan nuestras relaciones. En este sentido, en los últimos años han aumentado las investigaciones que señalan la relevancia de las variables emocionales para el bienestar y el ajuste infantil. Los objetivos de esta investigación fueron: 1) Estudiar la incidencia de la edad y el sexo; 2) Explorar las relaciones entre las variables evaluadas; 3) Estudiar las diferencias entre los niños con baja y alta Conciencia emocional y Felicidad, y analizar qué variables permiten diferenciar los grupos de baja y alta Conciencia emocional y Felicidad; 4) Identificar qué influencia tienen las variables emocionales sobre los indicadores de desajuste; 5) Validar autoinformes sobre conciencia emocional, estados de ánimo y quejas somáticas en población infantil española. Los participantes (N=1423) fueron escolares de 8-12 años ($M=9.88$; $DT=1.20$), de ambos sexos. Se administró el Cuestionario de conciencia emocional (EAQ), el Cuestionario de estados de ánimo (MOOD), el Cuestionario de personalidad *big five* para niños y adolescentes (BFQ-NA), la Escala de Identificación de prácticas educativas familiares (PEF), el Listado de quejas somáticas (SCL), y el Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (TAMAI). La evaluación se realizó de forma colectiva en horario escolar, cumpliendo con los principios éticos de información y anonimato. Para el análisis estadístico de los datos se

utilizaron los programas SPSS y EQS, realizando análisis descriptivos, análisis factorial exploratorio, análisis factorial confirmatorio, prueba t para muestras independientes, análisis de varianza, correlaciones, análisis discriminantes y regresiones lineales. Los resultados indicaron que existen diferencias estadísticamente significativas según la edad de los participantes en todas las variables evaluadas, también en la mayoría de variables si atendemos al sexo. Las variables estudiadas están relacionadas entre sí en la dirección esperada, sin embargo las correlaciones son bajas o moderadas. Se han observado diferencias significativas según el nivel de conciencia emocional en todas las variables evaluadas, y en casi todas según el nivel de felicidad. Las variables Inadaptación social, Amabilidad, Inadaptación personal, Tristeza, Permisivo, Equilibrado, Autoritario, Apertura y Felicidad son las que diferencian los grupos de baja y alta conciencia emocional, la función clasifica el 66% de los participantes. Mientras las variables que diferencian los grupos de baja y alta Felicidad son: Inadaptación personal, Análisis emociones propias, Quejas somáticas, Extraversión, Atender emociones otros, y Equilibrado. La función clasifica con el 68.4% de los participantes. El conjunto de variables explicó un 39% de varianza explicada de las Quejas somáticas, un 46% de la Inadaptación personal, un 45% de la Inadaptación social, un 43% de la Inadaptación escolar, y un 11% de la Inadaptación familiar, siendo las variables más predictoras la Tristeza y la Inestabilidad emocional. Los instrumentos objeto de estudio tienen adecuadas propiedades psicométricas. En conclusión, las variables emocionales se muestran como relevantes en la infancia, pero también las variables personales.

Palabras clave: segunda infancia, conciencia emocional, estados de ánimo, personalidad, estilos educativos parentales, quejas somáticas, inadaptación, autoinformes.

RESUM

La segona infància és l'etapa evolutiva emmarcada entre els 6 i els 12 anys, en la qual els factors físics, cognitius i psicosocials es combinen en el desenrotllament de l'individu. Així, un desenrotllament positiu en la infància és conseqüència de múltiples factors i agents. Les emocions són un aspecte important en la vida de les persones, en part perquè tenen un marcat caràcter adaptatiu i funcional, però sobretot perquè impregnen tota la nostra vida quotidiana, i mediatitzen les nostres relacions. En este sentit, en els últims anys han augmentat les investigacions que assenyalen la rellevància de les variables emocionals per al benestar i l'ajust infantil. Els objectius d'esta investigació van ser: 1) Estudiar la incidència de l'edat i el sexe; 2) Explorar les relacions entre les variables avaluades; 3) Estudiar les diferències entre els xiquets amb baixa i alta Consciència emocional i Felicitat, i analitzar quins variables permeten diferenciar els grups de baixa i alta Consciència emocional i Felicitat; 4) Identificar quina influència tenen les variables emocionals sobre els indicadors de desajust; i 5) Validar autoinformes sobre consciència emocional, estats d'ànim i queixes somàtiques en població infantil espanyola. Els participants (N=1423) van ser escolars de 8-12 anys (M=9.88; DT=1.20), d'ambdós sexes. Es va administrar el Qüestionari de consciència emocional (EAQ), el Qüestionari d'estats d'ànim (MOOD), el Qüestionari de personalitat *big five* per a xiquets i adolescents (BFQ- NA), l'Escala d'Identificació de pràctiques educatives familiars (PEF), el Llistat de queixes somàtiques (SCL), i el Test autoavaluatiu multifactorial d'adaptació infantil (TAMAI). L'avaluació es va realitzar de forma col·lectiva en horari escolar, complint amb els principis ètics d'informació i anonimat. Per a l'anàlisi estadística de les dades es van utilitzar els programes SPSS i EQS, realitzant anàlisis descriptives, anàlisi factorial explorador, anàlisi factorial confirmatori, prova t per a mostres independents, anàlisi de varianza, correlacions, anàlisis discriminants i regressions lineals. Els resultats van

indicar que hi ha diferències estadísticament significatives segons l'edat dels participants en totes les variables avaluades, també en la majoria de variables si atenem al sexe. Les variables estudiades estan relacionades entre si en la direcció esperada, no obstant això les correlacions són baixes e moderades. S'han observat diferències significatives segons el nivell de consciència emocional en totes les variables avaluades, i en quasi totes segons el nivell de felicitat. Les variables Inadaptació social, Amabilitat, Inadaptació personal, Tristesa, Permissiu, Equilibrat, Autoritari, Obertura i Felicitat són les que diferencien els grups de baixa i alta consciència emocional, la funció classifica el 66% dels participants. Mentres les variables que diferencien els grups de baixa i alta Felicitat són: Inadaptació personal, Anàlisi emocions pròpies, Queixes somàtiques, Extraversió, Atendre emocions altres, i Equilibrat. La funció classifica amb el 68.4% dels participants. Mentres les variables que diferencien els grups de baixa i alta Felicitat són: Inadaptació personal, Anàlisi emocions pròpies, Queixes somàtiques, Extraversió, Atendre emocions altres, i Equilibrat. La funció classifica amb el 68.4% dels participants. El conjunt de variables va explicar un 39% de varianza explicada de les Queixes somàtiques, un 46% de la Inadaptació personal, un 45% de la Inadaptació social, un 43% de la Inadaptació escolar, i un 11% de la Inadaptació familiar, sent les variables més predictoras la Tristesa i la Inestabilitat emocional. Els instruments objecte d'estudi tenen adequades propietats psicomètriques. En conclusió, les variables emocionals es mostren com rellevants en la infància, però també les variables personals.

Paraules clau: segona infància, consciència emocional, estats d'ànim, personalitat, estils educatius parentals, queixes somàtiques, inadaptació, autoinformes.

ABSTRACT

The second childhood is the developmental stage framed between 6 and 12 years old, in which the physical, cognitive and psychosocial factors combine in the development of the individual. Thus, a positive development in childhood is produced by multiple factors and agents. Emotions are an important aspect in people's lives, partly because they have strong adaptive and functional characteristics, but mainly because they pervade our daily lives and mediate our relationships. In this regard, there has, in recent years been an increasing amount of research, indicating the importance of emotional variables the welfare and child adjustment. The objectives of this research have been: 1) To study the effect of age and sex; 2) To explore the relationships between the evaluated variables; 3) To study the differences between children with low and high levels of Emotional awareness and Happiness and to analyze which variables differentiate the groups with low and high levels of Emotional awareness and Happiness; 4) To identify how emotional variables influence indicators of maladjustment; and 5) To validate self-reported emotional awareness, mood and somatic complaints in Spanish children; The participants (N=1423) were children aged 8-12 years old (M=9.88; SD=1.20) of both sexes. The Emotional awareness questionnaire (EAQ), the Mood questionnaire (MOOD), the Big five personality questionnaire for children and adolescents (BFQ-NA), the Scale identification of family educational practices (PEF), the Somatic complaints list (SCL), and the Multifactorial self-evaluation test multifactorial on children's adjustment (TAMAI) were administered. The evaluation was made collectively during school hours, fulfilling the ethical principles of information and anonymity. For the statistical analysis of the data,

the SPSS and EQS programs were used, performing descriptive analyses, an exploratory factor analysis, a confirmatory factor analysis, an independent samples t test, an analysis of variance, a correlation, a discriminant analysis and linear regressions. The results indicated that there were significant differences in every variable as a consequence of the age the participants, and in the majority of them if the sex of the participant is taken into account. The variables are interrelated in the expected direction, but the correlations are low or moderate. There were significant differences as a consequence of the level of Emotional awareness, and in almost every one as a result of the level of Happiness. The variables of Social maladjustment, Agreeableness, Personal maladjustment, Sadness, Permissiveness, Balance, Authoritarianism, Openness to experience and Happiness are what separates groups with low and high levels of Emotional awareness, function classified 66% of the participants. While the variables that differentiate the groups with low and high levels of Happiness are: Personal Maladjustment, Analysis of one's own emotions, Somatic complaints, Extraversion, Attending others' emotions and Balance. The function classifies 68.4% of the participants. The set of variables explained 39% of the explained variance of a Somatic complaints, 46% of Personal maladjustment, 45% of Social maladjustment, 43% of School maladjustment, and 11% of Family maladjustment, Sadness and Emotional instability being the most predictive variables. The instruments under study have adequate psychometric properties. In conclusion, emotional variables are shown being relevant in childhood, but also personal variables.

Keywords: second childhood, emotional awareness, mood, personality, parenting styles, somatic complaints, maladjustment, self-reports.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo queda integrado dentro del proyecto de investigación “Identificación de los perfiles de competencia emocional en la infancia para la mejora de la convivencia entre iguales”, concedido por la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+I (Ministerio de Economía y Competitividad), y cuya investigadora principal es la Dra. Remedios González Barrón (Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos).

Las emociones tienen un papel fundamental desde la infancia, constituyendo una condición necesaria para un desarrollo infantil saludable. En la segunda infancia (6-12 años), es el período evolutivo en el que el niño comienza a ser capaz de ponerse en el lugar del otro y tener en cuenta diferentes perspectivas para guiar su conducta, también el grupo de iguales comienza a tener relevancia. Además, se consolidan las competencias emocionales que abarcan aspectos como la expresión y comprensión de las emociones propias y de los demás, y la autorregulación emocional. Es por ello que la evaluación e intervención en competencias emocionales en esta etapa es relevante, tanto a nivel de investigación como clínico.

A pesar de la investigación sobre la temática, los estudios sobre el área emocional en la infancia y la adolescencia son escasos en comparación con el adulto. Como también son escasos los instrumentos de evaluación diseñados específicamente para niños en nuestro contexto. Es en este sentido, que ésta tesis pretende contribuir en el conocimiento sobre las variables emocionales y el

desarrollo positivo en la infancia, y cómo se comportan con otras variables importantes en esta etapa evolutiva.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se han planteado seis objetivos específicos: 1) Estudiar la incidencia de la edad y el sexo; 2) Explorar las relaciones entre las variables evaluadas; 3) Estudiar las diferencias entre los niños con baja y alta Conciencia emocional y Felicidad, y analizar qué variables permiten diferenciar los grupos de baja y alta Conciencia emocional y Felicidad; 4) Identificar qué influencia tienen las variables emocionales sobre los indicadores de desajuste; y 5) Validar autoinformes sobre conciencia emocional, estados de ánimo y quejas somáticas en población infantil española.

La investigación se presenta en dos partes, la teórica y la empírica. En la primera parte se expone la fundamentación teórica, que se articula en siete capítulos. El capítulo 1 aporta de forma genérica las características de los niños durante la segunda infancia, describiendo las particularidades y los hitos principales alcanzados en distintas áreas del desarrollo, a nivel cognitivo, emocional, personalidad, familiar y social. El capítulo 2, presenta las variables emocionales, conciencia emocional y estados de ánimo. Ambos conceptos, se describen considerando cómo incluyen en dichas variables durante la segunda infancia, y las principales técnicas e instrumentos empleados en su evaluación. El capítulo 3, presenta las variables personales, como la personalidad. Se describe el concepto y los modelos tradicionales en su estudio, las diferencias según la edad y el sexo, y las técnicas e instrumentos más utilizados en su evaluación. En el capítulo 4, se exponen las variables familiares, en concreto se define qué es una familia y qué son los estilos educativos parentales, las diferencias según la edad y el sexo, y las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados. El capítulo 5, está

dedicado a variables indicadoras de desajuste en la infancia, como son las quejas somáticas y la inadaptación (en sus distintas facetas). Se describen los aspectos más importantes de ambos conceptos, también las diferencias observadas en la literatura según la edad y el sexo, y las técnicas e instrumentos utilizados en su evaluación. El capítulo 6, expone las relaciones observadas en la literatura previa entre las variables emocionales, personales, familiares e indicadores de desajuste. Por último, el capítulo 7 presenta una síntesis de las aportaciones de la literatura en la temática estudiada, así como una conclusión de la parte teórica.

La segunda parte, presenta el estudio empírico realizado. En el capítulo 8, se exponen los objetivos y las hipótesis de estudio. En el capítulo 9, se presenta el método, describiendo los participantes, las variables e instrumentos utilizados, así como el diseño y el procedimiento, y los análisis estadísticos utilizados. En el capítulo 10, se exponen los resultados obtenidos en el estudio. En el capítulo 11, se plantean los resultados más relevantes observados, en relación a los objetivos e hipótesis propuestos, así como a la literatura previa observada. En el capítulo 12, se plantea la discusión del estudio, las limitaciones observadas y las líneas futuras de investigación propuestas, así como la conclusión. Por último, el capítulo 13 detalla las referencias bibliográficas del trabajo, y el capítulo 14, incluye los anexos.

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

CAPÍTULO 1. LA SEGUNDA INFANCIA COMO ETAPA EVOLUTIVA.

En este capítulo se detallan las características de los niños durante la segunda infancia (6 y los 12 años). Se describen las particularidades y los hitos alcanzados en distintas áreas del desarrollo. A nivel cognitivo, se alcanza el estadio de las operaciones concretas y aumentan las habilidades ejecutivas. A nivel emocional, la conciencia emocional, la autorregulación, y la ambivalencia afectiva. A nivel del yo, el desarrollo de la personalidad, el autoconcepto, y la autoestima. A nivel familiar, se estudia la importancia de los padres y los hermanos, y su papel en la socialización. A nivel social, el grupo de iguales cobra relevancia, la amistad, y la moralidad autónoma.

1.1. Características de la segunda infancia.

La **segunda infancia** o niñez media es la etapa evolutiva enmarcada entre los 6 y los 12 años de edad, y está centrada en los años escolares. En ella se combina el desarrollo de factores físicos, cognitivos y psicosociales. Esto es posible por la mejora del funcionamiento neurológico, que permite tener mayor atención y memoria, así como la mejora de la motricidad fina y gruesa, y las habilidades cognitivas. Todo ello proporciona al niño las capacidades para prever las acciones de los demás, y planear estrategias (Craig, 2001; Papalia, Olds & Feldman, 2012).

Los referentes sociales del niño se amplían de forma significativa, los padres y los hermanos continúan siendo sus principales referencias, pero también comienzan a serlo maestros y amigos. Para que el niño pueda descubrir los diferentes aspectos de la vida, los ambientes en los que se mueve deben interactuar, pues las aportaciones son distintas. Así, el ambiente familiar le ofrece seguridad y confianza, el entorno escolar le descubre otros niños y le desafía en la conquista de habilidades y aficiones, y el ambiente de la calle le permite explorar nuevas experiencias (Gallardo, 2007).

En general, es un período de crecimiento, en el que los niños se muestran saludables y felices, caracterizándose por sentimientos de optimismo, dominio y destreza. Por lo que se benefician del apoyo social y de sus fortalezas personales para superar problemas. El niño se prueba constantemente, superando sus propios retos y los que el entorno le impone, todo ello les otorga independencia y autosuficiencia (Berger, 2007; Feldman, 2007; Gallardo, 2007; Papalia et al., 2012).

1.2. Desarrollo cognitivo.

A partir de los 7 años, el niño alcanza el estadio de las **operaciones concretas** (Piaget, 1966), caracterizado por la posibilidad de hacer operaciones mentales sobre objetos tangibles y manipulables. Este estadio permite al niño avanzar en la comprensión y organización del mundo, con un pensamiento más flexible y lógico (Alfonso, 2006). Los logros más significativos son:

- 📖 Adquisición de la noción de conservación. Es capaz de atender a distintas dimensiones a la vez (descentración) y reconocer la reversibilidad.
- 📖 Adquisición de la noción de clasificación jerárquica. Es capaz de hacer categorizaciones con mayor efectividad y flexibilidad porque comprende la inclusión de clase.
- 📖 Adquisición de relaciones de orden. Es capaz de ordenar elementos en función de dimensiones cuantitativas, y realizar inferencias transitivas.
- 📖 Comprensión de la causalidad. Poco a poco desaparecen el animismo, el artificialismo y la fantasía en las explicaciones sobre los sucesos.
- 📖 Adquisición para la medición. Es capaz de determinar longitudes, distancias e intervalos temporales.

Estos logros son posibles gracias a la maduración cerebral y el aprendizaje, que provocan cambios neurológicos, incrementando la velocidad y eficiencia de los procesos cerebrales (Papalia et al., 2012). De esta forma, el niño, consigue desarrollar sus **habilidades ejecutivas** (mantenimiento de la atención, atención selectiva, memoria, memoria de trabajo, planificación), y crecer cognitivamente.

1.3. Aspectos evolutivos de las emociones.

Las emociones juegan un papel fundamental desde los primeros meses de vida, desarrollándose progresivamente y paralelamente las capacidades cognitivas y emocionales. Así, las habilidades emocionales son observables a través de las conductas del niño, y las manifestaciones de sus emociones y estados de ánimo formarán parte del desarrollo de su competencia emocional (Vallés, 2008).

Los niños aprenden constantemente del entorno en que se desarrollan, construyendo el significado de sus experiencias emocionales a partir de sus interacciones con las personas que los cuidan (Gallardo, 2007). De esta forma cuando el niño entra en la segunda infancia, ya lleva consigo un bagaje socio-emocional fruto de sus experiencias familiares y sus primeros contactos escolares.

Lo más destacable de esta etapa en relación con el desarrollo emocional, es que la **conciencia emocional** se hace más compleja (Saarni, 2000; 2006). Esta complejidad se consigue mediante el creciente léxico emocional, mayor atención a los sentimientos propios y de los demás, así como mayor expresión, percepción y comprensión de emociones (Clemente & Adrián, 2004; Gallardo, 2007; Garnefski, Rieffe, Jellesma, Meerum-Terwogt & Kraaij, 2007; Garner 2010; Saarni, 2006; Santrock, 2003).

Los niños adquieren habilidades de toma de perspectiva y de comparación social, que dan lugar a la comprensión de los propios estados y de los demás (Villanueva & Clemente, 2002), contribuyendo a la consolidación de las **emociones autoevaluativas**, como la vergüenza, culpa, y orgullo.








Los niños también aprenden durante esta etapa a diferenciar entre la experiencia emocional interior y la expresión externa de las emociones. Siendo

capaces de ocultar y reconducir sus sentimientos, al modificar su expresión conductual externa (Gallardo, 2007; Saarni, 2010), y de autorregular su experiencia emocional interna (Garnefski et al., 2007; Garner, 2010). Poco a poco, las estrategias empleadas en la **autorregulación** están más perfeccionadas, y comienzan a utilizar más procesos cognitivos, en lugar de la distracción conductual, la distracción cognitiva y la reinterpretación. Otra estrategia utilizada es la búsqueda de ayuda y apoyo, con la diferencia de que ahora los niños continúan pidiendo ayuda a sus padres, pero progresivamente desplazan a estos a favor de sus amigos (Clemente & Adrián, 2004; Gallardo, 2007; Ortiz, 1999).

Además, alrededor de los ocho años los niños comprenden que un mismo acontecimiento puede provocar dos sentimientos al mismo tiempo, es decir, la **ambivalencia afectiva**. Primero, aceptan la posibilidad de experimentar dos emociones parecidas, y después admiten el hecho de experimentar emociones contradictorias, siendo éste un logro casi adolescente (Gallardo, 2007; Ortiz, 1999; Villanueva & Clemente, 2002). Otro aspecto de la ambivalencia afectiva es, aceptar que un mismo hecho puede ocasionar emociones diferentes a diferentes personas. Durante estos años el niño desarrolla su capacidad empática, que le hace pensar y actuar en consecuencia con las necesidades emocionales del otro, por lo que puede comprender las diferencias individuales en cuanto a emociones (Vallés, 2008).

1.4. Desarrollo del yo.

El **temperamento** es una tendencia biológica que da lugar a diferencias conductuales en la forma en que el niño responde al medio que le rodea. Esta diferencia en la forma de responder a estímulos externos es patente desde las primeras semanas de vida. Así, el temperamento y los patrones de respuesta fisiológica que lleva asociados hacen que cada niño tienda a un tipo de respuesta emocional. En conclusión, el temperamento actúa como base biológica que marca una predisposición, guiando la personalidad del individuo, y complementándose con la experiencia, el aprendizaje, la educación, el esfuerzo y la motivación de cada individuo (Alfonso, 2006). Los principales **hitos evolutivos** en el desarrollo de la personalidad entre los 6 y los 12 años son (Alfonso, 2006):

-  Autoconcepto centrado en rasgos psicológicos.
-  Autoestima compleja y organizada: física, social y académica.
-  Las comparaciones sociales ajustan la autoestima.
-  Las percepciones sociales están centradas en los rasgos de personalidad y las comparaciones entre individuos.
-  Aumento en la habilidad para percibir las intenciones y motivaciones del otro.
-  Disminución de la tolerancia a la ambigüedad.
-  Aumento de la toma de perspectiva, aceptando distintas interpretaciones ante un mismo suceso.

La **personalidad** del niño está basada en el reconocimiento de su propia existencia, y en la progresiva adquisición de una identidad propia (Alfonso 2006;

Craig, 2009). El desarrollo individual de la autoconsciencia es un proceso gradual: primero se da el reconocimiento del yo, a continuación la descripción física del yo, la descripción psicológica del yo, y por último, aparecen las respuestas emocionales ante sus propias transgresiones (asociado con la aparición de emociones complejas como la culpa o la vergüenza). Dicha representación permitirá que el niño elabore su autoconcepto y autoestima.

En este sentido, según Erikson (1950), durante todo el ciclo vital está en desarrollo el sentido de identidad del individuo. En este proceso, el desarrollo óptimo implica la sincronización entre las capacidades y necesidades del individuo con las demandas sociales asociadas a cada edad. El desarrollo es una progresión de ocho etapas, cada una en torno a una tarea psicoevolutiva determinada. Así, entre los 6 y los 12 años, el niño está inmerso en la etapa “**Laboriosidad vs. inferioridad**”, en la que aprende las destrezas básicas de su entorno cultural y se enfrenta a los sentimientos de inferioridad. Partiendo de la teoría de Erikson, Bar-Yam y Bar-Yam (1987), propusieron un modelo de etapas del desarrollo interpersonal, cada una caracterizada por una determinada tarea evolutiva con respecto a las relaciones con los otros. Así, según estos autores, entre los 6 y 12 años, los niños se mueven por la necesidad de aprobación por parte de los otros, buscando un equilibrio entre las relaciones interpersonales y su propia identidad.

Dichas necesidades y tareas evolutivas, están directamente relacionadas con la personalidad, el **autoconcepto** y la **autoestima** del niño. En ésta etapa los juicios acerca del yo se vuelven más conscientes, realistas, equilibrados y generales a medida que los niños forman sistemas representacionales (Papalia et al., 2012). Ya que entre los 6-8 años el yo se define en comparación con uno

mismo en otros momentos del pasado, siendo entre los 8 y 11 años cuando la concepción del sí mismo incorpora la comparación social. En este momento, el niño es capaz de percibir no sólo sus características físicas, sino también psicológicas, introyectando rasgos y habilidades socioemocionales, integrando tanto aspectos positivos como negativos sobre sí mismo (Craig, 2009; López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 2001). En cuanto a la autoestima, son capaces de percibirse de forma favorable o desfavorable según distintas áreas: imagen, competencias físicas, aceptación social, competencia académica. Esta percepción es más realista que en edades previas, y es evaluada con respecto a los otros (no sólo consigo mismo) (López et al., 2001; Papalia et al., 2012).

1.5. Las relaciones familiares.

En condiciones normales, en esta etapa los niños pasan por un extenso período de **buenas relaciones** con las figuras paternas. El vínculo de apego ya está creado y consolidado, y va a marcar las dinámicas familiares (López et al., 2001). En general, se sienten seguros y perciben a sus padres como incondicionales y eficaces, aunque en algunos casos esta seguridad afectiva puede verse afectada por cambios o problemas familiares. En el contexto familiar se producen una serie de interacciones que por su continuidad y significatividad van a influir en el curso de diversas áreas del desarrollo (Arranz, 2004).

Los niños en edad escolar pasan más tiempo fuera de casa, en el colegio, el parque y actividades extraescolares, que cuando eran pequeños, esto va a marcar cambios en sus relaciones sociales y familiares. Es decir, si bien es cierto que la familia es el primer medio (y más importante) de socialización, a esta edad el grupo de pares emerge con fuerza como referente social, alcanzando un equilibrio entre las fuerzas de ambos medios en la socialización del niño.

Para entender al niño en la familia, y cómo ésta influye en su desarrollo, es necesario atender al ambiente familiar, su atmósfera y estructura, además de tener en cuenta el ritmo de vida familiar y los roles de los miembros de la familia. Para un desarrollo adaptativo del niño es necesario que en la familia se brinde apoyo al niño y respeto, que las relaciones entre sus miembros sean cálidas y cercanas, y que no existan conflictos en casa. También, inculcar hábitos de trabajo y aprovechamiento académico, esto no significa vigilar, sino supervisar de forma sutil (Craig, 2009). Y además, a esta edad, es necesario que los padres

sepan manejar la creciente necesidad de los niños para tomar sus propias decisiones y ser más autónomos e independientes (Papalia et al., 2012).

En una familia, no solo los padres contribuyen al desarrollo del niño, sino también sus **hermanos**, y las relaciones que con ellos se establecen. Las relaciones establecidas, y los aprendizajes que se den de ellas, dependerán del número de hermanos, su espaciamiento, el orden de nacimiento, y el sexo (Papalia et al., 2012).

En general, las relaciones fraternales se caracterizan por el compartir, la confianza, el apoyo, las peleas, la competitividad y la reconciliación. Así, aunque los hermanos discutan, saben que su hermano seguirá junto a él día tras día, aprendiendo que el enfado no hace finalizar una relación, y aprendiendo a poner en marcha estrategias de resolución de conflictos. Además, los hermanos actúan como modelos unos de otros, y contribuyen al desarrollo de habilidades empáticas y prosociales, pues los niños con hermanos están acostumbrados a compartir sus pertenencias.

Además, los hermanos no sólo influyen en sus hermanos mediante las interacciones establecidas, sino a través de las relaciones que establecen los padres con cada uno de los hermanos, y cómo cada uno de los hermanos perciben dichas relaciones (Papalia et al., 2012).

1.6. Las relaciones entre iguales.

Si atendemos a las etapas del **desarrollo moral** de Köhler (1969), durante la segunda infancia, los niños pasan de la etapa preconventional, caracterizada por la obediencia orientada a la consecución de beneficios (segundo estadio), a la etapa convencional. Esta etapa está caracterizada por la aceptación de reglas compartidas en el entorno familiar, basándose en la reciprocidad (tercer estadio), y más tarde, por la comprensión de que las reglas se deben cumplir de forma imparcial por parte de todos los miembros de la sociedad (cuarto estadio).

Atendiendo al desarrollo de la **amistad** propuesto por Selman (1981) se distinguen dos etapas en esta edad: primero, de los 7 a los 9 años, empieza a formarse la idea de reciprocidad y de conciencia de las emociones de los otros, todavía se percibe al amigo en función de sus actos sociales; y después, a partir de los 9 años, las amistades se perciben como relaciones duraderas basadas en actos de ayuda, conductas prosociales, y confianza en el otro.

La amistad en la etapa escolar se caracteriza por la cooperación, confianza mutua y la ayuda recíproca. Eligen como amigos a aquellos del mismo sexo, que les ayudan, les aprueban, les prestan atención, les manifiestan cariño, acceden a sus peticiones, y comparten gustos, percibiéndose los amigos como personas que se ayudan para conseguir objetivos, y/o compartir experiencias (López et al., 2001). La superación del egocentrismo permite al niño entender las relaciones basándolas en la reciprocidad, comprendiendo que las intenciones, los sentimientos y los motivos pueden ser distintos a los suyos (Cantero, 2006).

La amistad en la infancia cumple importantes funciones en el desarrollo afectivo y social de los niños, constituyendo parte de su red social significativa. Así, los amigos pueden compensar, en parte, los problemas y la falta de afecto en otras relaciones (Cantero, 2006). La amistad con sus semejantes, ayudan al niño a aprender nuevos conceptos, poner en marcha habilidades sociales, y construir su autoestima. Además, se refuerzan y consolidan normas, actitudes y valores de grupo, sirviendo para desarrollar habilidades tanto intrapersonales como interpersonales (Craig, 2009).

Con respecto a la moralidad y la **ética**, alrededor de los 8 años se realiza la transición hacia la moralidad autónoma, en parte gracias a la importancia que adquieren las relaciones con los iguales y por la superación del egocentrismo (López et al., 2001). La moralidad autónoma está basada en la cooperación, el respeto, y la conciencia de las necesidades y derechos de los otros. Consideran las reglas de forma más flexible, como acuerdos para la protección y ayuda, y son capaces de juzgar el comportamiento del otro teniendo en cuenta no sólo las consecuencias objetivas, sino los motivos. Esta nueva perspectiva les hace ser más sensible a las necesidades de los demás, demostrando una mayor prosocialidad, que en etapas anteriores.

A partir de los seis años, los niños incrementan su capacidad con respecto a los aprendizajes escolares, y adquieren cada vez más autonomía de su familia, mientras que los iguales y los medios de comunicación social se convierten en agentes fundamentales del desarrollo (Craig, 2009; López et al., 2001).

Los contenidos escolares referidos a conocimientos sociales, las relaciones con los compañeros y los medios de comunicación, enriquecen el

conocimiento social referido a personas, roles, costumbres, dinero, instituciones, vida cotidiana, juegos y valores. Así, asimilan multitud de conocimientos, pero no son capaces de adoptar una actitud crítica ante ellos, es un período de conformidad social (López et al., 2001).

En cuanto a las interacciones sociales, también se pueden observar cambios. Disminuyen las peleas y agresiones físicas, que son reemplazadas por insultos, amenazas, desprecios, desplantes y agresiones verbales. Y también disminuyen los juegos de simulación y los juegos agitados, que son reemplazados por juegos de reglas, y charlas entre amigos (López et al., 2001).

Los **grupos** se constituyen en base a relaciones de amistad, y a la coincidencia en actividades lúdicas o deportivas. La importancia del grupo aumenta, igual que aumenta el tiempo que pasan con sus iguales, el tamaño de los grupos de juego, y la diversidad de contextos de interacción social. El grupo de iguales crea sus propias normas sociales para organizarse, éstas normas darán lugar a diferentes roles dentro del grupo, así como a la aceptación o rechazo del niño dentro del grupo (Craig, 2009; López et al., 2001).

En conclusión, los niños se benefician cuando hacen cosas con sus pares: desarrollan las habilidades necesarias para iniciar y mantener relaciones sociales, lo que les permite obtener un sentido de pertenencia al grupo, aumentar su motivación de logro, aprender roles y reglas, así como habilidades de comunicación y cooperación (Papalia et al., 2012).

CAPÍTULO 2. VARIABLES EMOCIONALES: CONCIENCIA EMOCIONAL Y ESTADOS DE ÁNIMO.

Este capítulo trata sobre las variables emocionales presentes en la infancia, en concreto, la conciencia emocional y los estados de ánimo. A lo largo del capítulo se describirán ambos conceptos, así como su importancia en la infancia, y cómo la edad y el sexo influyen en dichas variables. Se expondrán las principales técnicas e instrumentos de evaluación observados en la literatura previa para su evaluación.

2.1. Aspectos a considerar en el estudio de las emociones.

Nuestro sistema emocional constituye un aspecto fundamental de la naturaleza humana. El proceso de desarrollo humano se encuentra fuertemente unido tanto a la propia evolución filogenética como a la evolución fisiológica, cognitiva y comportamental de cada persona, en este proceso las emociones tienen un papel central en los patrones de respuesta (Fredrickson, 2001). Las emociones nos informan de aquello que es significativo para nuestro bienestar, y están asociadas a una tendencia de acción que nos permite responder con rapidez. Inicialmente, la investigación se centró en conocer el efecto negativo de la emoción en el comportamiento y su contribución al desarrollo de psicopatología (García & Siverio, 2005).

En los últimos años el interés por las emociones del ser humano ha cobrado relevancia, ya no se niega su existencia, incluso se defiende la necesidad de que el desarrollo emocional suceda de forma paralela al desarrollo cognitivo, para que se dé un desarrollo equilibrado que ayude a la persona a adaptarse a su entorno (Dobrin & Kállay, 2013; Durlak & Weissberg, 2011; Lau & Wu, 2012; Poulou, 2014).

Así, es importante destacar que las **emociones** son básicas en los seres humanos, nos ayudan a responder rápidamente a los cambios que se producen en el medio ambiente que nos rodea, y que pueden afectar a nuestro bienestar, es decir, son funcionales y adaptativas (Denham, 2010; Reeves, 2003). Pero además, las emociones tienen una función social, ya que las interacciones sociales están mediatizadas por las emociones, y saber comprender

correctamente sus señales es importante para establecer relaciones adecuadas con aquellos que nos rodean (Perry-Parrish, Waadorp & Bradshaw, 2012).

Por lo que el desarrollo emocional del ser humano es relevante tanto para un adecuado funcionamiento diario, como para su bienestar. Así, en las últimas décadas la investigación se ha focalizado en la inteligencia emocional, y las habilidades/competencias emocionales. En este sentido, es importante la diferenciación entre los distintos conceptos, pues sus semejanzas dan lugar a confusiones.

La primera definición de **inteligencia emocional**, y la más aceptada, es “capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey & Mayer, 1990). Mientras que las **competencias emocionales** se definen como una amplia estructura que abarca la comprensión y la regulación de las emociones, la capacidad para la empatía, y la capacidad para hacer frente de forma adaptativa a las emociones perturbadoras. Así, también incluye las interrelaciones entre habilidades como la percepción emocional, la expresión emocional y la comprensión emocional (Saarni, 2000). Por lo que, mientras que la inteligencia emocional es un concepto global utilizado para identificar diferencias individuales en el funcionamiento emocional, las competencias emocionales se centran en el conocimiento y destrezas que el individuo puede alcanzar para funcionar adecuadamente.

La **conciencia emocional** se considera que es un aspecto central de la inteligencia emocional ya que el procesamiento consciente de la información emocional fomenta el crecimiento emocional e intelectual de adaptación (Lane,

2000; Veirman, Brouwers & Fontaine, 2011). Y está considerada la competencia emocional más importante, ya que permite el desarrollo del resto de competencias emocionales, así como el crecimiento personal (emocional y cognitivo) (Eastabrook, Flynn & Hollenstein, 2014; Lane, 2000; Veirman et al., 2011; Von Salisch, Zeman, Luepschen & Kanevski, 2014).

La conciencia emocional tiene la función de filtrar y procesar la información emocional interna y externa (Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane, 2005). Está referida a las diferencias individuales en la habilidad de ser consciente de las propias emociones y las de los demás, así como percibir el clima emocional de un contexto determinado (Muñoz & Bisquerra, 2014; Lahaye, Van Broeck, Bodart & Luminet, 2013; Saarni, 2000).

Dentro de la conciencia emocional se distinguen distintos tipos de procesos, por un lado actitudinales, como la detección de la experiencia emocional en uno mismo y en los demás; y por otro atencionales, como diferenciar las emociones, localizar sus antecedentes o ignorar la activación física que forma parte de la experiencia emocional (Rieffe, Oosterveld, Miers, Meerum-Terwogt & Ly, 2008; Rieffe & De Rooij, 2012).

Recientemente, se ha señalado que la conciencia emocional tiene seis componentes diferenciados (Rieffe et al., 2008; Villanueva & Górriz, 2014): 1) Diferenciar emociones, es la habilidad de identificar diferentes tipos de emociones; 2) Comunicar verbalmente las emociones, habilidad para hablar sobre las emociones y compartirlas con los demás; 3) No esconder emociones, tendencia a expresar las emociones propias de forma franca y abierta; 4) Conciencia corporal, habilidad para comprender el nexo entre la activación emocional y los síntomas corporales; 5) Atender a las emociones de los demás,

tendencia a prestar atención y analizar las emociones de aquellos que nos rodean; y 6) Analizar las propias emociones: habilidad de prestar atención y analizar las propias emociones.

De forma que cuando la conciencia emocional está desarrollada por completo, se convierte en una competencia compleja, y los niños son capaces de diferenciar las experiencias emocionales y relacionarlas con cambios corporales, representar cognitivamente emociones abstractas y expresarlas verbalmente (Lahaye et al., 2013; Saarni, 2000). Así, como entender que se pueden sentir diferentes emociones al mismo tiempo, y diferenciar matices sutiles de las emociones en sí mismos y en los demás (Eastabrook et al., 2014; Lane & Schwartz 1987).

Por lo que, ser consciente de las emociones permite al niño saber cómo se siente, disfrutar de las emociones agradables, y regular las desagradables (Soldevila, Filella, Ribes & Agulló, 2007), es decir, atender a sus propias necesidades psicológicas. La conciencia de las emociones que pueden surgir ante una situación determinada nos ayuda a prepararnos a dicha situación (Veirman et al., 2011). De esta forma, la comprensión consciente sobre la experiencia emocional posibilita al niño adaptarse a cada circunstancia y momento, y ganar flexibilidad cognitiva (Villanueva, Prado-Gascó, González & Montoya, 2014).



Los individuos con alta conciencia emocional entienden no sólo las experiencias emocionales personales, sino las experiencias emocionales de los demás (Eastabrook et al., 2014; Lane & Schwartz, 1987). Niveles altos de conciencia emocional permiten al individuo interactuar de manera efectiva dentro de su entorno social (Greenberg, 2002). Mientras que las personas con baja conciencia emocional tienen dificultades en la obtención de información

sobre las situaciones que los rodean, y por tanto problemas para determinar las respuestas adecuadas a los retos diarios (Stegge & Meerum-Terwogt 2007). Así, la conciencia emocional es un antecedente previo al desarrollo de estrategias de regulación eficaces, es una condición necesaria aunque no suficiente, para el desarrollo del resto de competencias emocionales (Izard et al 2011; Eastabrook et al., 2014; Subic-Wrana et al., 2014; Thompson, Dizén, Berenbaum, to 2009).

La mayoría de investigaciones sobre conciencia emocional han sido realizadas con población adulta, sin embargo, recientemente se está ampliando a la infancia y la adolescencia (Veirman et al., 2011; Villanueva et al., 2014; Von Salisch et al., 2014). Esto es debido a la relevancia que el constructo está mostrando tener en el funcionamiento y desarrollo físico, emocional y cognitivo de niños y adolescentes.

Con respecto a los **estados de ánimo**, dicho concepto está referido a diferencias individuales en reactividad y regulación emocional. Recogiendo una amplia gama de procesos, que de forma individual o en combinación, modulan la respuesta de un individuo a desafíos emocionales, disposiciones conductuales y procesos cognitivos relevantes (Davidson, 2004).

Aunque no es fácil distinguir los estados de ánimo de las emociones, existen varios criterios para su diferenciación (Reeve, 2003; Siemer, 2009):

-  Son difusos o globales. Es la característica sobre la que existe mayor acuerdo en la literatura, haciendo referencia a una falta (relativa o completa) de intencionalidad.
-  No están dirigidos por objetos concretos. Es decir, un estado de ánimo no es sobre algo concreto o específico, sino que debe estar completamente falto de objeto.

- Antecedentes. Los estados de ánimo se presentan por procesos mal definidos, con frecuencia desconocidos, mientras que las emociones emergen de situaciones vitales significativas y de las valoraciones de su significado para nuestro bienestar.
- Especificidad de la acción. Los estados de ánimo funcionan en gran medida para tener influencia en la cognición y lo que piensa la persona, mientras que las emociones funcionan para influir en la conducta y seleccionar cursos de acción específicos.
- Duración temporal. Los estados de ánimo provienen de acontecimientos mentales prolongados en el tiempo (horas o más), mientras que las emociones emanan de sucesos instantáneos.

De forma que los estados de ánimo se definen como estados difusos, que aparecen sin motivo específico, como si fueran reminiscencias de emociones (Muñoz, 2009; Scherer, 2005; Siemer, 2009). Así, cuando nos dan una buena noticia, las pupilas se nos dilatan y tienen un brillo especial, esbozamos una sonrisa, y nuestro organismo se activa, todo ello son micromarcadores que nos señalan a nivel no verbal una emoción de valencia positiva (alegría). Pero cuando dichos micromarcadores, asociados a un hecho y una emoción puntual y determinada se extienden en el tiempo, impregnando el tono afectivo de nuestro día a día, lo que está ocurriendo ya no es una emoción, sino un estado de ánimo.

Los estados de ánimo están afectados en nuestra vida cotidiana por diversas variables personales como la salud física o el afrontamiento, y sociales como las relaciones con nuestros iguales o el apoyo social (Bisquerra, 2012; Fredrickson & Joiner, 2002; Rieffe, Meerum-Terwogt & Bosch, 2004).

La literatura sugiere que los estados de ánimo tienen dos componentes. Por un lado, la experiencia directa de un estado de ánimo, y por otro, la meta-experiencia de dicho estado. El primer componente se refiere a la experiencia en sí del estado, mientras que el segundo se refiere a la experiencia reflexiva, es decir, el valorar personalmente qué implican para mí los pensamientos y sentimientos acerca del estado de ánimo que estoy experimentando (Salguero, Extremera & Fernández-Berrocal, 2013).

La investigación sobre estados de ánimo se ha centrado generalmente en los estados de ánimo negativos, ya que se consideran precursores de desajustes, problemas, y conflictos (Vázquez, Hervás, Rahona & Gómez, 2009). Sin embargo, en la actualidad el estudio de las emociones está enmarcado principalmente en la Psicología Positiva (Fredrickson, 2001; Lau & Wu, 2012; Vázquez et al., 2009), aumentando la investigación científica sobre los estados de ánimo positivos. Centrada en demostrar el efecto de experimentar dichos estados en variables como la salud, el bienestar psicológico, la resiliencia, y la resolución positiva de conflictos.

2.2. Incidencia de la edad y sexo en las emociones.

El desarrollo de las competencias emocionales durante la segunda infancia es progresivo. Con la **edad** se ha observado que aumenta la conciencia emocional (Bajgar et al., 2005; Buckley & Saarni, 2009; Eastabrook et al., 2014; Harris, 2008; Saarni, 2000; Soldevila et al., 2007). Por lo que a medida que se adquieren recursos cognitivos, la experiencia emocional es más compleja y diferenciada.

Según señalan Villanueva y Górriz (2014), el desarrollo de la conciencia emocional comienza en los primeros meses de vida, y termina durante la adolescencia. Así, entre los 0 y 2 años se adquiere el componente de atender las emociones de los demás; entre los 2 y los 5 años se adquiere la diferenciación y comunicación de emociones; mientras que entre los 6 y los 12 años, se adquieren los componentes de no esconder emociones y conciencia corporal; por último, a partir de los 12 años comienza el análisis de las propias emociones.

De esta forma, al llegar a la adolescencia (11-12 años), las competencias emocionales se consideran desarrolladas, aunque la conciencia emocional en sus formas más complejas, como analizar las propias emociones y ser consciente de las emociones en los contextos sociales, continúan en desarrollo toda la vida (León-Rodríguez & Sierra-Mejía, 2008; Denham, Basset & Wyatt, 2007; Eastabrook et al., 2014; Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud & Mesurado, 2012; Villanueva & Górriz, 2014).


En general, la infancia es una etapa evolutiva caracterizada por la felicidad. Sin embargo, cuando los niños se acercan a la adolescencia se muestran menos felices y más enfadados que cuando eran más pequeños,


caracterizándose por emociones y estados emocionales negativos, como miedo, tristeza, ansiedad, vergüenza y culpa (García & Siverio, 2005; Papalia et al., 2012; Stevanovic, 2013; Villanueva & Clemente, 2002).

Existe acuerdo en considerar que las **chicas** presentan mayor nivel de desarrollo en las competencias emocionales en general, y en conciencia emocional en particular (Bajgar et al., 2005; Etxebarría, Apodaca, Eceiza, Fuentes & Ortiz, 2003; Eastabrook et al., 2014; Igarashi et al., 2011; Smrtnik, 2009; Veirman et al., 2011). En general, las chicas perciben con más frecuencia y más intensidad los estados de ánimo negativos que los chicos, como la tristeza, el miedo, la preocupación, y la ansiedad; mientras que los chicos sobresalen en felicidad, hostilidad, irritabilidad y enfado (Abad, Forns, Amador & Martorell, 2000; Chaplin & Aldao, 2013; Folk, Zeman, Poon & Dallaire, 2014; Michels et al., 2012; Quiceno, 2014; Sandín, 2003; Siverio & García, 2007; Stringaris, Maughan, Copeland, Costello & Angold, 2013). Sin embargo, también existen estudios en los que no se han observado la existencia de diferencias entre niños y niñas, ni en conciencia emocional (Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006; Mestre, Samper, Nacher, Tur & Cortés, 2006; Tapia & Marsh, 2006), ni en estados de ánimo (Borelli, Sbarra, Crowley & Mayes, 2011; Croft & Zimmer-Gembeck, 2014; Franquelo et al., 2013; Villanueva et al., 2014). Señalándose que dichas diferencias pueden estar mediadas por otros factores (socialización, empatía, edad o instrumentos de evaluación), y por tanto no percibirse hasta la adolescencia.


2.3. Instrumentos para evaluar las emociones.


En la literatura se ha observado que existen diversas técnicas en la evaluación de las variables emocionales en la infancia, utilizándose pruebas de ejecución, técnicas de reconocimiento facial, preguntas sobre emociones creadas ad-hoc, escalas de cuestionarios globales, cuestionarios dirigidos a adultos, entre otras. A pesar de la gran diversidad de técnicas, los autoinformes son los más utilizados, por su bajo coste, su fiabilidad, y la cantidad de información que pueden recoger. A continuación se presentan una serie de autoinformes empleados para la evaluación de variables emocionales en niños entre 8 y 12 años de edad. Como se puede observar, no todos los instrumentos están adaptados a población infantil española.




 **Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANAS, Watson, Clark & Tellegen, 1988; Adaptación española, PANASN, Sandín, 2003).** Se puede administrar a niños y adolescentes (7-17 años). El instrumento consta de 20 ítems, y dos escalas, Afecto positivo y Afecto negativo (10 ítems cada una). Se cumplimenta teniendo en cuenta los sentimientos y emociones habituales. Tienes tres opciones de respuesta 1=Nunca, 2=A veces, 3=A menudo. La fiabilidad se encuentra entre .70 y .80 (alpha de Cronbach).

 **La entrevista afectiva Kusche Revisada (KAI-R, Kusche, Greenberg & Beilke, 1988; Adaptación española, KAI-R, Pérez, Peña & Repetto, 2007).** Es una entrevista estructurada cerrada utilizada con niños (6-12 años). Evalúa la comprensión emocional en relación con estados y situaciones afectivas, tiene 5 dimensiones: Hablar sobre experiencias


emocionales, Exploración de señales en el reconocimiento de emociones, Conciencia de la simultaneidad de las emociones, Manifestación de reglas para las emociones, y Cómo las emociones pueden cambiar. La fiabilidad para las diferentes partes de la entrevista se encuentra entre .80 y .95 (alpha de Cronbach).


 ***Children's Depression Inventory-Short*** (CDIS, Kovacs, 1992; Adaptación española, Del Barrio, Roa, Olmedo & Colodrón, 2002). Autoinforme dirigido a niños y adolescentes (7-15 años), diseñado para identificar síntomas de importancia clínica en la depresión infantil, en contextos que son relevantes para el niño. Consta de 10 ítems, tipo Likert con 3 anclajes de respuesta (0 a 2), el niño debe escoger la respuesta que mejor describe su situación en las últimas dos semanas. Tiene 3 factores: Falta de autoestima, Desesperanza y Anhedonia. Para la existencia de sintomatología depresiva se toma como referencia la media y dos desviaciones típicas. Sus propiedades psicométricas son apropiadas, dado que tiene una fiabilidad de .71 (alpha de Cronbach) (Del Barrio et al., 2002).


 **Cuestionario de inteligencia emocional (EQ-i:Yv, Bar-On & Parker, 2000)**. Está dirigido a niños y adolescentes (7-18 años). Evalúa competencias emocionales y sociales, a partir del modelo de inteligencia emocional de Bar-On. Está formado por 60 ítems, con cuatro alternativas de respuesta (1=Nunca, 2=A veces, 3=Casi siempre, 4=Siempre). Está compuesto por 5 factores: Intrapersonal, Interpersonal, Manejo de emociones, Adaptabilidad y Estado de ánimo. Su fiabilidad es adecuada, situándose entre .63 y .80.

-  **Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo para Niños (STAI-C, Spielberg, Edwards, Lushene, Montouri & Platzek, 2001).** Este autoinforme evalúa el grado de ansiedad en niños y adolescentes (9-15 años). Consta de dos partes, cada una de 20 ítems, con formato de respuesta tipo Likert de 3 alternativas (1=Nada, 2=Algo, 3=Mucho). La primera parte cuantifica la ansiedad estado, es decir, la ansiedad que presentan en el momento de la evaluación; y la segunda determina la ansiedad rasgo, es decir, la ansiedad que se presenta de forma habitual. La fiabilidad observada fue adecuada, alpha de Cronchab entre .80 y .90.
-  ***Level of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C; Bajgar et al., 2005).*** Comprende doce escenarios que evocan situaciones interpersonales. En cada escenario aparecen dos personajes, y se describen por medio de dos ó cuatro frases, se les pregunta a los participantes para que describan sus sentimientos y los de los personajes. El objetivo es evaluar la complejidad y la conciencia de la emoción generada por los escenarios en el niño. En cada escenario se dan tres puntuaciones: Autoconciencia (rango 0-4), Conciencia de otros (rango 0-4) y Conciencia total (rango 0-5). La fiabilidad de las escalas se encuentra entre .64 y .71.
-  ***Intelligence Questionnaire-Child Form (TEIQue-CF, Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008).*** Desarrollado específicamente para niños entre 8 y 12 años de edad, ofrece una cobertura completa de la personalidad del niño en aspectos relacionados con la emoción (inteligencia emocional rasgo). Está formado por 83 frases cortas, que se

responden en una escala tipo Likert de 5 puntos, que van desde “Completamente en desacuerdo” a “Completamente de acuerdo”. Comprende 9 factores: Adaptabilidad, Expresión de emociones, Percepción de la emoción, Automotivación, Autoestima, Impulsividad, Relaciones entre iguales, Regulación de la emoción y Disposición afectiva. También se puede obtener una puntuación global de inteligencia emocional rasgo. Los fiabilidad es aceptable ($\alpha=.79$).

 ***Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ; Taksic, Mohoric & Duran, 2009).*** Evalúa la inteligencia emocional a partir de competencias y habilidades emocionales, utilizando el enfoque de Mayer y Salovey. Consiste en 45 ítems, con 6 alternativas de respuesta que van desde “Nunca” a “Siempre”. Y está compuesto por 3 factores: Percepción y comprensión de emociones, Etiquetar y expresar emociones, y Gestión y regulación de emociones. La fiabilidad de las escalas es buena, oscilando entre .67 y .90 (alpha de Cronbach).

 **Cuestionario de estados de ánimo (MOOD; Rieffe et al., 2004).** Evalúa la frecuencia de distintos estados de ánimo en niños y adolescentes (8-16 años de edad). Está formado por un total de 20 ítems, y se responde con tres alternativas de respuesta (1=No es verdad; 2=A veces; 3=Es verdad), según los estados emocionales experimentados en las últimas cuatro semanas. La fiabilidad de las escalas se ha mostrado buena (alpha de Cronbach entre .77 y $\alpha=.81$).

 **Cuestionario de conciencia emocional (EAQ; Rieffe et al., 2008).** Evalúa la conciencia emocional en todos sus aspectos, que se puede aplicar a niños y adolescentes (8-16 años), y consta de 30 ítems, con tres

alternativas de respuesta (1=No es verdad; 2=A veces; 3=Es verdad). Evalúa seis dimensiones: Diferenciar emociones, Compartir emociones verbalmente, No esconder emociones, Conciencia corporal, Atender emociones de otros, Análisis de las propias emociones. Ha demostrado una fiabilidad aceptable en estudios previos (alpha de Cronbach entre .60 y $\alpha=.80$).

CAPÍTULO 3. VARIABLES PERSONALES: PERSONALIDAD.

Este capítulo trata sobre las variables personales de los niños, en concreto a la personalidad. En primer lugar se describirá el concepto, así como distintas aproximaciones de investigación y su relevancia en la infancia. Así, como la incidencia de la edad y el sexo en la personalidad infantil. Y por último, se expondrán los diferentes instrumentos de evaluación observados en la literatura previa para su medición en dicha etapa evolutiva.

3.1. Aspectos a considerar en el estudio de la personalidad.

Las diferencias en el comportamiento humano y la gran variabilidad que existen entre las personas siempre han sido foco de atención en Psicología. Al considerar al ser humano como un ente dotado de capacidades y actitudes para adaptarse a la vida cotidiana de forma idiosincrásica. Es a esto a lo que nos referimos cuando hablamos de personalidad.

Definir el concepto **personalidad** es complicado, en parte debido a su enorme complejidad, y en parte por la dificultad de conseguir un consenso. Una de las definiciones más aceptadas en la literatura previa es la de Pervin (1998), que considera que: “la personalidad es una organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que da orientaciones y pautas (coherencia) a la vida de una persona. Como el cuerpo, la personalidad está integrada tanto por estructuras como por procesos y refleja tanto la naturaleza como el aprendizaje. Además, la personalidad engloba los efectos del pasado, así como construcciones del presente y del futuro”. Así, la personalidad es el resultado tanto de nuestra base genética como de la experiencia.

En la literatura, se pueden observar distintas aproximaciones al estudio de la personalidad, siempre desde la perspectiva del adulto. En este sentido, en los siglos XX y XXI la investigación ha mostrado su interés por los modelos factoriales de la personalidad (Tabla 3.1), dichos modelos se caracterizan por estar centrados en el estudio de los rasgos básicos que componen la personalidad (Pervin, 1998; Pueyo 1996). Aunque todos han sido desarrollados para adultos, después también se han aplicado y confirmado en niños y adolescentes.

Tabla 3. 1. Principales modelos factoriales de la personalidad.

TIPO DE MODELO	MODELO	RASGOS
Modelos factoriales biológicos de la personalidad	Modelo de Eysenck (1947)	Psicoticismo Extroversión Neuroticismo
	Modelo de Gray (1987)	Ansiedad Impulsividad Huida-Ataque
	Modelo de Zuckerman (1991)	Emocionalidad/Neuroticismo Agresión-hostilidad Búsqueda de sensaciones Extroversión
	Modelo de Cloninger (1986)	Búsqueda de novedad Evitación del dolor Dependencia de la recompensa Persistencia Autodeterminación Cooperatividad Autotrascendencia
Modelos factoriales léxicos	Modelo de Cattell (1943)	Sizia/Affectia Inteligencia baja/alta Poca/Mucha fuerza del yo Sumisión/Dominancia Desurgencia/Surgencia Poca/Mucha fuerza del superego Trectia/Parmia Harria/Premsia Alaxia/Protensión Praxermia/Autia Sencillez/Astucia Adecuación/Culpabilidad Conservadurismo/Radicalismo Adhesión grupo/Autosuficiencia Baja/Alta integración de propios sentimientos Poca/Mucha tensión érgica
	Modelo de los cinco grandes (Costa & McRae, 1992)	Neuroticismo Extraversión Responsabilidad Amabilidad Apertura a la experiencia

Las diferencias entre los distintos modelos están basadas en el número de rasgos de personalidad que tienen en consideración, y en si han sido originados desde una perspectiva biológica (considera que las diferencias individuales parten de los mecanismos biológicos del individuo) o léxica (identificación de la estructura de la personalidad a partir de adjetivos observados en el vocabulario) (Pervin, 1998; Pueyo 1996).

En la actualidad se considera que el modelo de los **cinco grandes** representa adecuadamente las diferencias individuales (Costa & McCrae, 1992; Caspi, Roberts & Shiner, 2005; De Bolle et al., 2015; McCrae et al., 2000). Los cinco rasgos serían: Neuroticismo, referido a la propensión a experimentar emociones negativas; Extraversión, referido a sociabilidad, asertividad, actividad; Responsabilidad, representa la propensión a ser organizado, planificar, controlar los impulsos, respetar las normas; Amabilidad, revela diferencias en prosocialidad, empatía, colaboración y empatía con los demás; y Apertura a la experiencia, referido en curiosidad, imaginación, intereses artísticos sociales o políticos.

Considerándose el modelo de rasgo más utilizado en el estudio de la personalidad, tanto en adultos, como en niños, debido a su utilidad, fiabilidad y validez (Barbaranelli, Caprara, Rabasca & Pastorelli, 2003; Carrasco, Holgado & Del Barrio, 2005). Ha sido menos investigado en el niño que en el adulto (Del Barrio, Carrasco & Holgado, 2006; Roberts, Walton & Viechtbauer, 2006), sin embargo, se han comprobado en diferentes entornos y culturas, desde la infancia hasta la edad adulta (Caspi et al., 2005; De Bolle et al., 2015; Slobodskaya, Akhmetova & Rippinen, 2014; Vasalampi et al., 2014).

La **personalidad infantil** es un tema evitado generalmente (Del Barrio et al., 2006). Entre otras razones porque, no es fácil determinar qué se entiende por ello, y se intenta aplicar aquello que ha funcionado en el adulto. Sin embargo, las diferencias individuales en la infancia se han manifestado de forma consistente en patrones de pensamientos, sentimientos y conductas (Kavcic, Podlesek & Zupancic, 2012).

A partir de los tres años podemos referirnos a la personalidad infantil, momento en que el niño muestra mediante su oposición la dualidad del yo frente al otro. Antes también existen diferencias individuales, pero basadas en el temperamento. El concepto de temperamento se ha utilizado ampliamente en la infancia para describir dichas diferencias, mientras que en el adulto se han utilizado los rasgos de personalidad (Spengler, Gottschling & Spinath, 2012). Actualmente, se señala que los dos conceptos tienen más semejanzas que diferencias (Kavcic et al., 2012; Spengler et al., 2012).

En este sentido, el modelo del rasgo de los cinco grandes en la investigación de la personalidad infantil (Barbaranelli et al., 2003; Caspi et al., 2005; Soto, John, Gosling & Potter, 2008) proporciona una descripción integral, en un único marco teórico de referencia (De Clercq, Rettew, Althoff & De Bolle, 2012; Van den Akker, Dekovic, Asscher, Shiner & Prinzie, 2013). La evaluación de rasgos de personalidad proporciona información relevante, incluyendo tanto vulnerabilidades como fortalezas, que pueden ayudar al niño en su equilibrio emocional (De Clercq et al., 2012; Slobodskaya et al., 2014). Además, ayudan a comprender los recursos del niño y contribuir a planificar intervenciones en el ámbito de la psicología clínica infantil.

3.2. Incidencia de la edad y sexo en la personalidad.

Actualmente, el estudio sobre la personalidad, se ha extendido también a la adolescencia (Luycks, Teppers, Klimstra & Rassart, 2014; Morizot, 2014; Slobodskaya, 2014), sin embargo la investigación en la infancia todavía es escasa e incipiente (Caspi et al., 2005; De Bolle et al., 2015; Roberts et al., 2006). En el metaanálisis realizado por Roberts et al., (2006), se incluyeron estudios con participantes desde los 10 años hasta los 101 años, observándose que la conciencia está en aumento durante toda la vida; la apertura, aumenta entre los 10 y 30 años, y disminuye en la vejez; la extraversión aumenta entre los 10 y 12 años, mientras que después disminuye; la amabilidad, aumenta con la edad, sin embargo este aumento apenas es significativo; y por último, el neuroticismo aumenta entre los 10 y los 30 años, permaneciendo estable durante la adultez, antes de aumentar en la vejez. En la misma línea, se han observado estos patrones en investigaciones recientes (Anusic, Lucas & Donnellan, 2012; Lucas & Donnellan, 2009, 2011).

Centrándonos en la infancia, se ha observado que conforme aumenta la **edad**, los niños son más conscientes, abiertos, extrovertidos y amables, mientras que son menos neuróticos (Del Barrio et al., 2006). Otras investigaciones apoyan el aumento de la amabilidad y la conciencia en la infancia, pero también señalan una disminución de la extroversión (Caspi et al., 2005; Slobodskaya & Akhmetova, 2010). Así, el aumento en amabilidad y conciencia (Lehmann, Denissen, Allemand & Penke, 2013), puede estar reflejando el desarrollo del autocontrol en las relaciones interpersonales, ofreciendo a los niños habilidades para atender y regular las emociones negativas. En otro sentido,


Neuenschwander, Cimeli, Röthlisberger & Roebbers, 2013, observaron en niños que la edad no estaba relacionada con las puntuaciones obtenidas en ninguno de los rasgos de personalidad (conciencia, apertura, extraversión, amabilidad y neuroticismo). Mientras que otras investigaciones (Soto, John, Gosling & Potter, 2010; Van den Akker, Dekovic, Asscher & Prinzie, 2014) han observado una disminución progresiva en los niveles de los cinco rasgos de personalidad durante la segunda infancia y el inicio de la adolescencia (9 a 15 años). Recientemente, Kim, Briley y Ocepek (2015), han observado que la edad está relacionada de forma positiva con la conciencia y la inestabilidad emocional, y de forma negativa con la apertura, la extraversión y la amabilidad.

Con respecto al **sexo**, se ha observado que las chicas superan a los chicos en los rasgos de personalidad conciencia y amabilidad (Del Barrio et al., 2006; Slobodskaya & Akhmetova, 2010), y también en neuroticismo (Soto et al., 2010). Mientras que Neuenschwander et al., (2013), observaron que las chicas obtenían puntuaciones más altas que los chicos prácticamente en todos los rasgos, conciencia, apertura, amabilidad y neuroticismo. Por último, Kim et al., (2015), observaron una relación positiva entre los rasgos apertura, amabilidad e inestabilidad emocional y el sexo femenino, y una relación negativa con el rasgo conciencia.

Así, atendiendo al sexo las investigaciones tampoco son concluyentes, y algunos autores señalan que las diferencias comienzan a aparecer a partir de la adolescencia, sobretodo en neuroticismo (a favor de las chicas), momento evolutivo en el que los cambios biológicos y psicológicos terminan de configurar la identidad del menor (De Bolle et al., 2015; McCrae, Costa, Terracciano, Parker, & Mills).

3.3. Evaluación de la personalidad infantil.

Existen múltiples técnicas para evaluar la personalidad infantil, como los cuestionarios clínicos de personalidad, las pruebas proyectivas y los autoinformes. Sobre los cuestionarios clínicos de personalidad, se utilizan para evaluar la personalidad patológica, sobretodo en ambientes clínicos y de salud, y en su mayoría están destinados a adolescentes (Tamadul, Inventario de evaluación de la personalidad para adolescentes, Inventario clínico para adolescentes de Millon...). Las pruebas proyectivas (Test del árbol, Fábulas de Düss, Test de pata negra, Test de apercepción temática CAT...), tienen una amplia trayectoria en la evaluación clínica, aplicándose de forma individualizada, y aunque aportan información de gran relevancia, su administración sólo se aconseja a expertos por ser compleja y complicada. Los autoinformes son la técnica más utilizada, tanto a nivel clínico como de investigación, en gran parte por su bajo coste y por la posibilidad de evaluación colectiva. A continuación se exponen los autoinformes más utilizados en la evaluación de la personalidad infantil, tanto a nivel nacional como internacional:


 **Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ-J; Eysenck & Eysenck, 1986).** Se puede administrar a niños y adolescentes (8-15 años). Es utilizado para el estudio de casos clínicos y problemas de conducta. Evalúa tres dimensiones de la personalidad: Inestabilidad, Extraversión y Dureza (Psicoticismo), con una escala de sinceridad y otra de tendencia a conducta antisocial. Tiene 81 ítems referidos a la forma de sentir o pensar, con respuesta dicotómica. La fiabilidad se encuentra entre .65 y .86 (alpha de Cronbach).

 **Inventario psicológico de California (CPI; Gough & Bradley, 1996).**


Se puede administrar a partir de los 11-12 años. Instrumento multivalente para evaluar características de la personalidad normal y predecir lo que la persona puede hacer o decir en determinados contextos. Está compuesto por 480 ítems de Verdadero ó Falso. Evalúa 4 áreas principales, Equilibrio personal, Desarrollo socio-emocional, Eficiencia intelectual e Intereses, a partir de 20 disposiciones básicas de la personalidad como dominancia, sociabilidad, autoaceptación, liderazgo, madurez social, entre otras. La fiabilidad se encuentra entre .67 y .83 (alpha de Cronbach).

 **Cuestionario de personalidad para niños (CPQ, Porter & Cattell, 2002).**

Evalúa, la personalidad de los niños en edad escolar (8-12 años). Permite obtener puntuaciones en 14 dimensiones de la personalidad: Reservado/Abierto, Inteligencia baja/alta, Afectado emocionalmente/estable, Calmoso/Excitable, Sumiso/Dominante, Sobrio/Entusiasta, Despreocupado/Consciente, Cohibido/Emprendedor, Sensibilidad dura/blanda, Seguro/Dubitativo, Sencillo/Astuto, Sereno/Apreensivo, Menos/Más integrado, y Relajado/Tenso. A partir de estas escalas primarias se obtienen 3 dimensiones (factores de segundo orden): Ansiedad, Extraversión y Excitabilidad/Dureza. Está compuesto por 140 ítems con dos o tres alternativas de respuesta, dependiendo del enunciado. Ha demostrado adecuadas fiabilidad y validez en distintas culturas.

 ***The Inventory of Child Individual Differences (ICID, Halverson et al., 2003).*** Cuenta con versiones de heteroinforme y autoinforme para

evaluar la personalidad de niños y adolescentes (2-15 años) desde el modelo de los cinco grandes. Consta de 15 robustas características de orden inferior: orientación al logro, nivel de actividad, antagonismo, responsabilidad, consideración, distracción, temerosidad, inteligencia, afecto negativo, apertura a la experiencia, organización, emociones positivas, timidez, alegría y fortaleza de carácter. Incluye 108 adjetivos y frases con descripciones formuladas en un lenguaje adecuado para su edad. Los ítems se puntúan en una escala tipo Likert, con siete puntos de anclaje, en los que el niño se debe comparar con otros niños de su edad (“Mucho más que la mayoría de chicos” a “Muchos menos que la mayoría de chicos”). Existen versiones para padres, y profesores, así como una versión corta (50 ítems). En todos los casos la fiabilidad se ha mostrado adecuada, alrededor de .75 (alpha de Cronbach).

 **Cuestionario “Big Five” de personalidad para niños y adolescentes (BFQ-NA; Del Barrio et al., 2006).** Este autoinforme es adecuado para edades comprendidas entre los 8 y los 15 años. Está formado por 65 ítems, con cinco alternativas de respuesta (1=Casi nunca; 2=Pocas veces; 3=Algunas veces; 4=Casi siempre; 5=Casi siempre). Los factores que evalúa son: Conciencia, Apertura, Extraversión, Amabilidad, e Inestabilidad emocional. La fiabilidad de los factores es adecuada (alpha de Cronbach alrededor de .80).

CAPÍTULO 4. VARIABLES FAMILIARES: ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES.

El presente capítulo trata sobre las variables familiares en la infancia, en concreto, los estilos educativos que los padres desarrollan en relación a la crianza de sus hijos. A lo largo del capítulo se describe el concepto, así como su importancia en la infancia, además se describirá cómo la edad y el sexo influyen en dichas variables durante la segunda infancia. Por último, se expondrán las principales técnicas e instrumentos de evaluación observados en la literatura previa para su medición en dicha etapa evolutiva.

4.1. Conceptualización de los estilos educativos parentales.

Según Minuchin (1984), una **familia** es “un grupo de personas unidas emocional y/o por lazos de sangre que han vivido juntas en el tiempo, suficiente como para haber desarrollado patrones de interacción que se estabilizan en el tiempo dando una imagen de funcionalidad o disfuncionalidad”. En este sentido, las funciones principales de la familia son la construcción de personas adultas que asumen nuevas responsabilidades y el compromiso de unas relaciones íntimas y privilegiadas, el desarrollo afectivo, y el apoyo social (Rodrigo & Palacios, 1998). Así, el sistema familiar desempeña un papel imprescindible ya que los padres, intencionadamente o no, son figuras de gran influencia en sus hijos. Concretamente, establecen sus hijos/as las bases de su identidad y desarrollan su autoconcepto y autoestima (Lila & Marchetti, 1995; Pastor, 2014).

Baumrind (1967, 1971) afirmó que la socialización es un proceso dinámico e interactivo, ya que los hijos influyen en su propia educación a través de la relación con sus progenitores. En este sentido, se ha señalado la socialización como un proceso continuo de transmisión y asimilación de los diferentes elementos que constituyen una determinada cultura, que permite el desarrollo de la identidad del infante y la adaptación satisfactoria de éste en la sociedad (Coloma, 1993; Maccoby, 1983; Robledo-Ramón & Nicasio, 2008).

La familia se considera el agente socializador más influyente durante la infancia, ya que los padres son la fuente primaria de pautas y valores (Álvarez, 2010; McFarlane et al., 2010). De forma que, la sensibilidad hacia sus necesidades, la demostración de afecto y aceptación, así como la supervisión

adecuada, son indispensables para un desarrollo positivo (Deater-Deckard et al., 2011; Egberts, Prinzie, Dekovic, de Haan & Van den Akker, 2015; Richaud et al., 2013).

Así, la forma en que los niños se relacionan con sus cuidadores tienen un importante y significativo impacto, influyendo en el funcionamiento diario del niño (Sartaj & Aslam, 2010), produciendo efectos que continúan más allá de la etapa infantil (Alegre, 2011; Brouzos, Misailidi & Hadjimatheou, 2014; Torío, Peña & Rodríguez, 2008; Richardson & Gleeson, 2012).

En esta línea, los estilos educativos parentales han sido examinados en multitud de investigaciones en las últimas décadas. Se estudia cómo las características del estilo educativo desarrollado por los padres en el contexto familiar, son importantes para el desarrollo físico, social, cognitivo y emocional de los hijos, tanto en la infancia como en la adolescencia (Akhter, Hanif, Tariq & Atta, 2011; Ato, Galián & Huéscar, 2007; Carlo, Mestre, Samper, Tur & Armenta, 2010; Denham et al., 2000; López-Soler, Puerto, López-Pina & Prieto, 2009; Naghabi & Redzuan, 2012; Pastor, 2014; Pastorelli et al., 2014; Repetti, Taylor & Seeman, 2002).

El concepto de **estilo educativo parental** se refiere al funcionamiento familiar y la interacción establecida entre padres e hijos. Se consideran mecanismos idiosincrásicos a cada familia, y al mismo tiempo, compartidos socioculturalmente. En concreto, Darling y Steinberg (1993) señalaron que los estilos parentales son una variedad de actitudes hacia el niño que crean un clima emocional, en él se expresan las conductas de los padres que tienen como objetivo la socialización, a través del apoyo o del control. En definitiva, son las pautas educativas que los padres siguen a la hora de educar a sus hijos. En la

misma línea, Robledo-Ramón y Nicasio (2008), subrayaron que un estilo educativo es un sistema de creencias, valores, actitudes, procedimientos y niveles de implicación que suponen una forma peculiar y concreta de educar. Así, los estilos educativos representan la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas. En ellos se ponen de manifiesto expectativas y modelos, que regulan conductas, y marcan parámetros que serán el referente tanto para comportamientos como para actitudes (Torío, et al., 2008b). Por lo que, los estilos educativos parentales señalan las preferencias globales de comportamiento de los padres relacionadas con las estrategias educativas hacia los hijos (Álvarez, 2010; Carlo et al., 2010).

Los estilos educativos influyen en las capacidades que desarrollan los niños, un estilo basado en la aceptación y el compromiso influirá directamente en la calidad del apego, base para el desarrollo social y cognitivo infantil (Krumm, Vargas-Rubilar & Gullón, 2013). Se considera que comprenden una constelación de actitudes hacia el niño, que le son comunicadas y que crean un clima emocional, no son sólo conductas, sino también otros comportamientos como gestos, cambios en el tono de voz, y expresiones espontáneas de afecto (Darling & Steinberg, 1993; Franco, Pérez & De Dios, 2014).

Es importante diferenciar entre estilo y prácticas de crianza. Así, los estilos de crianza se refieren a una constelación de actitudes y comportamientos de los padres hacia el niño, los que en su conjunto dan forma al clima emocional de las interacciones entre ambos. Mientras que las prácticas de crianza, se corresponden con el conjunto de conductas específicas de los padres realizadas con el objetivo de responder a la tarea de socialización de sus hijos en

contextos determinados (Darling & Steinberg, 1993; Jabaghourian, Sorkhabi, Quach & Strage, 2014; Pastorelli et al., 2014).

Actualmente, se entienden las interacciones familiares desde una **perspectiva bidireccional**, considerando que dichas relaciones tienen un carácter mediador y bidireccional, de manera que los estilos educativos son causa pero al mismo tiempo tienen consecuencias en los hijos (Ceballos & Rodrigo, 1998; Franco et al., 2014; Palacios, 2001; Mestre, Tur, & Del Barrio, 2004). Los padres observan a sus hijos a través de un filtro de pensamientos y actitudes conscientes e inconscientes, y estos filtros orientan la forma en la que ellos perciben las acciones de sus hijos y el cómo se comportan frente a ellas (Grusec, 2010). A su vez, los hijos también tienen su propia percepción de la situación y sobre el estilo educativo de sus padres, influida por sus características personales (Alegre, 2011; López-Soler, Puerto, López-Pina & Prieto, 2009; Meunier, Roskman & Browne, 2011; Sánchez-Núñez & Latorre, 2012). Por tanto, se trata de una dinámica bidireccional (Alonso & Román, 2003; Ceballos & Rodrigo, 1998; Darling & Steinberg, 1993; Franco et al., 2014; Meunier et al., 2011). Así, las diferentes interacciones bidireccionales entre padres e hijos pueden ser un factor de protección o de riesgo para el desarrollo de diferentes emociones, conductas, e incluso psicopatología (Montoya-Castilla, González, Prado-Gascó & Górriz, 2014).

Durante las últimas décadas, se han elaborado diferentes clasificaciones de los estilos educativos parentales, a partir de distintos modelos. Algunas de las más relevantes en la investigación sobre la temática son las clasificaciones de: Erikson (1963), Schaefer y Bailey (1963), Baumrind (1966), MacCoby y Martin (1983), Rhoner (1984), Musitu y García (2001), y Nardone, Giannotti y Rocchi




(2003). A continuación se presenta cuadro resumen con dichas aportaciones, con las dimensiones y/o tipos de estilos parentales propuestos (Tabla 4.1):

Tabla 4. 1. Principales modelos sobre estilos parentales.

AUTOR	DIMENSIONES	ESTILOS PARENTALES
Erikson (1963)	Proximidad vs. Distancia. Permisividad vs. Restricción.	
Schaefer y Bailey (1963)	Control vs. Autonomía. Afecto vs. Hostilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Superprotectores. • Negligentes. • Autoritarios.
Baumrind (1966)	Control. Calor.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritario. • Autorizativo. • Permisivo.
MacCoby y Martin (1983)	Afecto-Comunicación. Control-Exigencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritario. • Autoritativo. • Permisivo. • Negligente.
Rhoner (1984)	Aceptación-Rechazo.	<ul style="list-style-type: none"> • Calor y afecto positivo. • Hostilidad y agresión. • Rechazo indiferenciado. • Indiferencia y negligencia.
Musitu y García (2001)	Coerción/Imposición parental. Aceptación/Implicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritario. • Autorizativo. • Negligente. • Indulgente.
Nardone et al., (2003)	Autoridad.	<ul style="list-style-type: none"> • Hiperprotector. • Democrático-permisivo. • Sacrificante. • Intermitente. • Delegante. • Autoritario.

De todas las propuestas, fue Baumrind (1966) quien estableció la primera clasificación que se divulgó, y la más reconocida actualmente (Tabla 4.2).

Analizó dimensiones relevantes en las relaciones paterno-filiales, como la aceptación, el control, la exigencia, el afecto, las prácticas disciplinarias y el fomento de la autonomía. Las dos dimensiones más relevantes fueron el calor y el control parental. El calor hace referencia a la relación entre niños y padres, mientras que el control está relacionado con el papel activo que ejercen los padres para favorecer el respeto a las normas y las convenciones sociales. Dichas dimensiones en las pautas de crianza han sido identificadas en todas las culturas, aunque con diferentes funciones relacionales, y con resultados distintos en el desarrollo de niños y adolescentes (Deater-Deckard et al., 2011). Partiendo de estas dimensiones, identificó tres tipos de estilos parentales:

-  **Autoritario.** Se caracteriza por valorar en exceso la obediencia y la autoridad, la tradición y el orden. Restringen la autonomía del niño, y favorecen las medidas de castigo y/o de fuerza. Intentan influir y controlar el comportamiento de sus hijos, a la vez que no consideran las necesidades infantiles, y no facilitan el diálogo. Son críticos y rígidos con la conducta de sus hijos, incluso a veces rechazándolos.
-  **Autoritativo** (equilibrado, democrático o autorizativo). Se caracteriza por un nivel elevado de exigencia y control, combinado con afecto. La comunicación se caracteriza por ser bidireccional, es buena y fluida, utilizando el razonamiento y la negociación. Las normas y los límites son claros, y adaptados a las características del niño. Son padres que muestran interés y atención ante el comportamiento del niño, respondiendo a sus demandas, otorgando responsabilidad y autonomía.
-  **Permisivo** (indulgente). Se caracteriza porque se concede al niño total autonomía, así como ausencia total de control parental, de normas y de

exigencias. Son padres que evitan el uso de la autoridad y los castigos. Suelen ser muy afectivos y cariñosos, pero no cubren las demandas madurativas del niño, son sobreprotectores e indulgentes, mostrándose incluso vulnerables ante sus hijos/as.

Tabla 4. 2. Estilos educativos propuestos por Baumrind y sus principales características.

		ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES		
		Autoritario	Autoritativo	Permisivo
CARACTERÍSTICAS	Afecto	Bajo	Elevado	Elevado
	Comunicación	Baja	Elevada	Elevada
	Normas y límites	Impuestos	Claros, explicados y justificados	Inexistentes
	Autonomía	Control rígido y severo	Control del comportamiento	Poco control

Es importante destacar que los estilos educativos parentales no son puros, sino que se solapan entre ellos (Henao, Ramírez & Ramírez, 2007). En este sentido, aunque la mayoría de padres no poseen un estilo educativo definido, aunque se puede destacar cierta tendencia hacia un estilo en la utilización de determinadas estrategias (Torío, Peña & Inda (2008). Así, normalmente los estilos parentales suelen ser mixtos, cambiando de acuerdo a múltiples características de los progenitores y los niños: el sexo, la edad, el lugar que ocupa el niño entre los hermanos, la forma de relacionarse, las metas, las estrategias de afrontamiento, las situaciones concretas y la cultura, entre otros (Henao et al., 2007; Franco et al., 2014).

En general, no existe acuerdo sobre cuál es el estilo más adecuado, se ha señalado que, aunque se sostiene la idea de que el estilo autoritativo es el óptimo para el ajuste psicosocial de los hijos, se tendría que considerar el contexto étnico y cultural de las familias para determinarlo (Alonso & Román, 2005; Cámara & López, 2011; García & Gracia, 2010; Jabaghourian et al., 2014; Martínez & García, 2008). Señalándose que, mientras en culturas individualistas es idóneo el estilo autoritativo (equilibrado), el estilo autoritario es más adecuado en culturas colectivistas-verticales (países asiáticos), y el estilo indulgente (permisivo) de culturas colectivistas horizontales. Concretamente, en España, recientes estudios contradicen la idea de que el estilo autoritativo se asocie siempre a resultados óptimos de la socialización, sugiriendo que el estilo parental indulgente o permisivo es más idóneo (García & Gracia, 2009, 2010; Musitu & García, 2004; Pérez, 2012).

La investigación en relación a los estilos parentales es útil en la medida en que describen con precisión agrupaciones de conductas parentales que se presentan de manera natural, para comprender las complejas conductas y actitudes de los cuidadores, y cómo éstas se relacionan con el desarrollo y el bienestar de los niños (Escribano, Aniorte & Orgilés, 2013; Raya, Pino & Herruzo, 2009; Richaud et al., 2013; Stewart & Bond, 2002).

El estudio de los factores que determinan una crianza positiva despierta cada vez más interés. Así, la investigación está focalizada en entender cómo fomentar conductas parentales constructivas, capaces de contrarrestar los efectos del desajuste infantil y promover una buena adaptación de los niños a su entorno (Pastorelli et al., 2014).

4.2. Incidencia de la edad y sexo en los estilos parentales.

Respecto a la **edad**, parece que los niños mayores (10-12 años) perciben a sus padres como más autoritarios, mientras que los de menor edad los perciben más permisivos (6-9 años) (Del Barrio & Carrasco, 2005; Cámara & López, 2011; Motrico, Fuentes & Bersabé, 2001). Estos mismos resultados se han señalado a nivel internacional, observándose que los escolares más pequeños tendían a evaluar como más permisivo el comportamiento de sus padres que los escolares de mayor edad (Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan & Kizer, 2013).

En este sentido, Cámara y López (2011) observaron que cuanto menos edad tienen los niños, más afecto y castigos reciben por parte de sus padres, ya que éstos últimos esperan que los hijos de mayor edad sean capaces de resolver solos sus problemas. También se ha observado que a medida que aumenta la edad, los niños perciben a sus padres más autoritarios, y a la vez menos permisivos y democráticos (Montoya-Castilla et al., 2014), aumentando así la percepción negativa que los niños tienen sobre sus padres (Rosa-Alcázar et al., 2014). En concreto, los niños de 8 años perciben una crianza más positiva, una disciplina más inconsistente, y mayor supervisión, en comparación con los niños de 9, 10 y 11 años (Pastor, 2014).

Parece que sí existen diferencias en la percepción de estilos parentales según la edad, aunque éstas no aparecen en todos los estudios (García & Gracia, 2009, 2010; Martínez & García, 2008; Pérez, 2012). Recientemente, Egberts et al., (2015) no observaron relación entre la edad y los estilos parentales, evaluados mediante el calor, la sobreprotección y el control parental.


En cuanto al **sexo**, la situación es similar, existen estudios que señalan que los padres no utilizan un estilo educativo diferente con sus hijos en función de si éstos son chicos o chicas (Garaigordobil & Aliri, 2012; García & Gracia, 2009, 2010; Martínez & García, 2008; Pérez, 2012). Sin embargo, la mayoría de investigaciones señalan que sí que existen diferencias en cómo niños y niñas perciben de forma diferente el estilo educativo utilizado por sus padres (Del Barrio & Carrasco, 2005; Montoya-Castilla et al., 2014).


Se ha observado que las niñas perciben una mayor supervisión y control que los niños (Escribano et al., 2013), a la vez que reportan niveles más bajos de autoritarismo en sus padres (Rudasill et al., 2013). Por su parte, los chicos perciben a sus padres más permisivos que las chicas (Jabaghourian et al., 2014). Recientemente, en población española se ha observado que las chicas perciben a sus padres con un estilo democrático en mayor medida que los chicos, mientras que los chicos los perciben más autoritarios y permisivos que las chicas (Montoya-Castilla et al., 2014).

De esta forma, las niñas perciben a sus padres con mayor implicación parental y una crianza más positiva que los niños, mientras que los niños perciben en mayor medida una pobre supervisión por parte de sus progenitores (Pastor, 2014; Rosa-Alcázar et al., 2014).


4.3. Evaluación de los estilos parentales.


Aunque inicialmente los intentos de evaluar los estilos parentales se basaban en una metodología puramente cualitativa, posteriormente han ido creciendo diferentes propuestas de orientación cuantitativa (Palomeque & Ruiz, 2013). Así, se pueden observar en la literatura, tanto instrumentos de evaluación dirigidos a los padres como a los hijos. En cuanto a éstos últimos se observan tanto pruebas de ejecución (sobre todo cuando son menores de 8 años) como autoinformes. Los autoinformes son la técnica más utilizada, debido a su bajo coste y a la posibilidad de evaluación colectiva, a continuación se detallan algunos de los más utilizados en la literatura:

 ***Inventory of parent and peers attachment (IPPA; Armsden & Greenberg, 1987).*** Se utiliza para evaluar la calidad del apego percibido por adolescentes (a partir de 12 años) en relación a sus padres y pares. Está compuesto por tres escalas de 25 ítems cada una, 75 ítems en total (evaluados en una escala tipo Likert de 5 puntos), ofreciendo puntuaciones diferenciadas para padre, madre y pares. A su vez, consta de tres dimensiones: Grado de confianza mutua, Calidad en la comunicación y Extensión de la ira y alineación. A partir de las puntuaciones obtenidas en estas tres dimensiones, se obtienen los tres estilos de apego: a) seguro, b) evitativo y c) ambivalente. La fiabilidad es adecuada para todas las escalas, situándose entre .60 y .88 (alpha de Cronbach).


 **El Cuestionario de Aceptación- Rechazo Parental (Child-PARQ; Rohner, 1990).** Evalúa las percepciones que niños y adolescentes (10-14

años) tienen respecto al trato que reciben de sus padres. Está formado por cinco dimensiones: Calor/afecto, Hostilidad/agresión, Indiferencia/negligencia, Rechazo indiferenciado, y Control (permisivismo-rigidez). Consta de 73 ítems con 4 alternativas de respuestas tipo Likert (4=Casi siempre; 3=Algunas veces; 2=Rara vez; 1=Nunca). La consistencia interna es de .78 (Alpha de Cronbach), mientras que la fiabilidad de las escalas fluctúa entre .81 y .92.

 **Parental Authority Questionnaire (Buri, 1991).** Evalúa la percepción que los hijos (a partir de 11 años) tienen de los estilos educativos de sus padres, desde la perspectiva de Baumrind. Así, está compuesto por tres escalas: Autorizado, Autoritario y Permisivo. Está compuesto por 30 ítems, que se responden según una escala tipo Likert de 5 puntos (1=Totalmente de acuerdo, 5=Totalmente en desacuerdo). El cuestionario está compuesto de dos partes, una destinada a evaluar a la madre, y otra al padre. La fiabilidad de las escalas es buena, siendo superior a .85 (alpha de Cronbach).

 **Escalas de Identificación de prácticas educativas familiares (PEF; Alonso & Román, 2003).** Tiene distintas versiones, heteroinforme y autoinforme, ésta última se puede utilizar a partir de los 8 años. Se ha utilizado la versión de autoinforme para hijos abreviada, compuesta por 27 ítems, de cinco alternativas de respuesta “0=Nunca”, “1=Pocas veces”, “2=Algunas veces”, “3=Bastantes veces”, “4=Muchas veces”, “5=Siempre”. Evalúa la percepción infantil sobre el estilo educativo más frecuentemente utilizado por los padres, a partir de una serie de situaciones hipotéticas, y clasifica las conductas de los padres en tres

estilos: autoritario, equilibrado y permisivo. La fiabilidad es buena (Alpha Cronbach alrededor de .77) (Alonso & Román, 2003).

 *Alabama parenting questionnaire* (APQ; Shelton et al., 1996; adaptación española Escribano et al., 2013). Evalúa los diferentes estilos educativos parentales entre los 8 y los 14 años. Consta de 42 ítems, con una escala tipo Likert de 5 puntos (1=Nunca, 5=Siempre). Está compuesta por 6 escalas: Implicación parental, Crianza positiva, Disciplina apropiada, Disciplina inconsistente, Pobre supervisión, y Disciplina severa. La prueba tiene una consistencia interna moderada-buena, alpha de Cronbach entre .60 y .80, dependiendo de la escala y el contexto.

CAPÍTULO 5. VARIABLES INDICADORAS DE DESAJUSTE: QUEJAS SOMÁTICAS E INADAPTACIÓN.

En este capítulo se presentan las variables indicadores de desajuste en la infancia, en concreto, las quejas somáticas y la inadaptación. En primer lugar se describirán y detallarán ambos conceptos. A continuación, se expondrán los resultados observados en la literatura previa en cuanto a diferencias de edad y sexo en dichas variables. Y por último, se expondrán los principales instrumentos utilizados para su evaluación en la etapa evolutiva de la infancia.

5.1. Conceptualización de las quejas somáticas y la inadaptación.

Las **quejas somáticas** son sensaciones o percepciones desagradables experimentadas subjetivamente en el cuerpo, a las que no siempre se encuentra etiología orgánica (Barkmann, Brähler, Schulte-Markwort & Richterich, 2011; Ruchkin & Schwab-Stone, 2014; Van der Veek, Nobel & Derkx, 2012b; Van Gils, Janssens & Rosmalen, 2014). Pueden incluir dolor de cabeza, dolor abdominal, dolor musculoesquelético, vómitos, dolor en el pecho, fatiga, dolor de espalda, y mareos (Beck, 2008; Serra, Jané & Bonillo, 2013). El 25% de los niños que acuden a consulta pediátrica presentan síntomas físicos que se explican mejor como problemas psicosomáticos que como enfermedades médicas (López, Alcántara, Fernández, Castro & López, 2010). Dichos síntomas son los responsables de un número relevante de visitas al pediatra y de un aumento de ausencias escolares (Serra et al., 2013).

Tanto en la investigación como en la práctica clínica se refiere a las quejas somáticas con distintos conceptos, los más utilizados son: síntomas somáticos (Vila et al., 2009); quejas somáticas crónicas (Barkmann et al., 2011), síntomas somáticos subjetivos (Freyler, Köhegyi, Köteles, Kökönyei & Bárdos, 2013), dolor (Mangeraud, Bjerkeset, Lydersen & Indredavik, 2013), y los más comunes, quejas somáticas (Gini, Carli & Pozzoli, 2009; Rieffe, Meerum-Terwogt & Bosch, 2004; Zolog et al., 2011), y síntomas somáticos funcionales (Beck, 2008; Kozłowska, 2013; Serra et al., 2013).

Así, las quejas somáticas se refieren al conjunto de sensaciones orgánicas, como un todo general (Hart, Hodgkinson, Belcher, Hyman & Cooley-Strickland, 2013; Rieffe, Villanueva, Adrián & Górriz, 2009; Vila et al., 2009;

Wangby, 2000). También existen investigaciones sobre quejas concretas, como el dolor abdominal, o el dolor de cabeza, pero éstas son más escasas (Van der Veek, Derkx, de Haanan, Benninga & Boer, 2012a).

Se considera que las quejas menores y transitorias están asociadas a un desarrollo físico normativo, sin embargo, los síntomas molestos y persistentes en el tiempo pueden interferir tanto con el desarrollo psicosocial como con el funcionamiento diario del niño (Freyler et al., 2013; Ruchkin & Schwab-Stone, 2014). Estas quejas pueden ser precursoras de quejas más graves en la adolescencia, y síndromes somáticos funcionales en la edad adulta, como el síndrome del intestino irritable (Bohman et al., 2012; Rask, Ornbol, Olsen, Fink, & Skovgaard, 2013). Estos niños a menudo experimentan deterioro en sus actividades diarias, perciben su salud de forma negativa y acuden con frecuencia a la consulta del pediatra (Rask et al., 2013). Este alto nivel de atención médica no sólo es costoso para las familias y la sociedad, sino que también puede dar lugar a visitas innecesarias y procedimientos médicos peligrosos (Beck, 2008; Rask et al., 2013).

En los estudios epidemiológicos, si bien la información es limitada, sin embargo se señala un aumento de la prevalencia de las quejas somáticas (Kozłowska, 2013; Saps et al., 2009; Van der Veek et al., 2012a; Weiss et al., 2013). Al hablar de quejas somáticas en general, se indica que entre el 5% y el 30% de niños de 8-16 años se ven afectados por dichas quejas (Gini et al., 2009; López et al., 2010; Petersen, Brulin & Bergström, 2006; Rask et al., 2013; Rieffe et al., 2004).

Sin embargo, los resultados de quejas somáticas específicas son más controvertidos. Rieffe et al. (2004), señalaban que las quejas somáticas más

frecuentes entre 8-14 años son dolor de cabeza, dolor de estómago y fatiga, referidos por el 30% de los participantes. Gini et al., (2009) observaron que entre el 5% y el 30% de los niños entre 8-16 años se veían afectados por dolores de cabeza y gastrointestinales. En este sentido, existen trabajos que señalan el dolor gastrointestinal como la queja más común en la infancia, con una prevalencia entre el 8% y el 25% en edad escolar (Duffon, Dunn & Compas, 2009; Rieffe et al., 2004). Sin embargo, otros estudios señalan la fatiga como la queja más prevalente (12,1%), seguida del dolor de cabeza (10.4%), y los dolores gastrointestinales (6.8%) (Barkmann et al., 2011). Según Zolog et al. (2011), el dolor de cabeza tiene prevalencia del 58.5% entre preadolescentes y adolescentes. Así, aunque las cifras son diversas, parece que las quejas somáticas más comunes en edad escolar son dolor de cabeza, dolor abdominal y fatiga (Lohre et al., 2010; Campo, 2012; Freyler et al., 2013).

La severidad de la queja o la intensidad del dolor se ha indicado como determinante para valorar el impacto en la vida del niño (Beck, 2008), aunque el factor más importante parece ser el número de quejas presentadas. En este sentido, es común que las quejas ocurran de forma simultánea, por ejemplo, es frecuente la asociación de dolor abdominal y dolor de cabeza (Gini et al., 2009; Perquin et al., 2000; Rieffe et al., 2004). Aunque los pacientes y las familias suelen centrarse en un único síntoma en el momento de la presentación clínica, la presencia de una queja somática predice otra (Campo 2012). Estas combinaciones son particularmente comunes en atención primaria pediátrica, y se han asociado con niveles más altos de uso de los servicios de salud y problemas escolares (Campo, 2012). En el estudio de Rask et al., (2009) aproximadamente el 40 % de los niños con quejas somáticas informó de varios síntomas. En otro estudio reciente, se ha observado que el 31.1% de los niños

con quejas somáticas son multisintomáticos, es decir, tienen más de un síntoma (Rask et al., 2013).

En las últimas décadas, las investigaciones sobre quejas somáticas han aumentado (Freyler et al., 2013; Górriz, Prado-Gascó, Villanueva & González, 2015; Kozłowska, 2013; Serra et al., 2013; Rask et al., 2013). Sin embargo, siguen predominando las investigaciones transversales, en población clínica, con adolescentes y adultos. Mientras que con escasas las investigaciones longitudinales, en población normativa (comunitaria o escolar) y en la infancia (Barkmann et al., 2011; Hart et al., 2013; Murberg & Bru. 2007).

Considerar al niño desde una perspectiva funcional e integral de cara a sus problemas, y a su relación con diferentes contextos, es un criterio práctico y operativo, que ofrece mayor información que el estudio de rasgos aislados (Hernández-Guanir, 2009). En la infancia, los problemas son comunes, muchos son parte del desarrollo normal, pero algunos pueden interferir en la vida cotidiana e impedir el logro de hitos evolutivos y la adaptación (Slobodskaya & Akmetova, 2010).

Las investigaciones sobre **inadaptación** en la infancia y la adolescencia son abundantes debido a las interferencias que ocasiona en el desarrollo de los menores (Berzenski, Bennett, Marini, Sullivan & Lewis, 2014; de Nijs, Van Lier, Verhulst & Ferdinand, 2007; Hoglund, Lalonde & Leadbeater, 2008; Milan & Pinderhughes, 2006; Raya, Pino & Herruzo, 2011; Resurrección, Salguero & Ruiz-Aranda, 2014; Yaban, Sayil & Tepe, 2014), utilizándose también conceptos como desajustes, conductas disruptivas y problemas.


Así, la inadaptación hace referencia a la incapacidad del niño para ajustarse de forma adecuada a la sociedad y sentirse bien en su ambiente. El

término inadaptación engloba aspectos físicos, psíquicos y sociales, aludiendo a la característica por la cual un individuo es incapaz de integrarse de forma normativa en un contexto determinado, mostrando un comportamiento discrepante con respecto a las pautas consideradas normales (Llopis, 2004). De esta forma, los mecanismos del individuo resultan insuficientes, innecesarios o inconvenientes para alcanzar sus objetivos (García, Pérez & Nebot, 2010).

Generalmente, se puede distinguir entre inadaptación personal, social, escolar y familiar, que son los contextos más significativos en el desarrollo del niño, y que se encuentran interrelacionados ente sí (Hernández-Guanir, 2009). Por ello, es importante definir a qué se refiere exactamente cada tipo de inadaptación (García et al., 2010; Hernández-Guanir, 2009; Llopis, 2004):

- 📖 **Inadaptación personal.** Está referida al desajuste que el niño tiene consigo mismo, así como la dificultad para aceptar la realidad tal como es. Se manifiesta a través de baja autoestima, infravaloración, miedo, culpabilidad, depresión, somatización, regresión, evasión de la realidad, ansiedad, timidez, y autodesprecio.
- 📖 **Inadaptación social.** Indica el grado de incapacidad o de problemas que suponen las relaciones sociales, así como reducción de las relaciones o actitudes de recelo y desconfianza. Se manifiesta a través de conductas como la falta de control, respeto y consideración a los demás y a las normas establecidas, peleas, mentiras, desconfianza, agresiones físicas, agresividad, hostilidad y aislamiento.
- 📖 **Inadaptación escolar.** Engloba la insatisfacción y comportamiento inadecuado respecto al contexto escolar. Se manifiesta a través de baja laboriosidad, conductas disruptivas en el aula, actitud desfavorable

hacia el aprendizaje, los profesores y la institución, absentismo escolar, no hacer los deberes, no participar en clase, y bajo desempeño académico.

 **Inadaptación familiar.** Está referida al grado de insatisfacción en cuanto al clima del hogar y la relación de los padres entre sí. Se manifiesta a través insatisfacción con el clima familiar o con la relación parento-filial, celos, peleas, y conflictos.

Para explicar y entender los problemas de inadaptación en la infancia, es necesario adoptar una perspectiva multifactorial, atendiendo a factores biopsicosociales (Tabla 5.1) (Barraca & Fernández, 2006):

Tabla 5. 1. Antecedentes y consecuentes de la inadaptación infantil.

MOMENTO TEMPORAL	FACTORES IMPLICADOS
ANTECEDENTES	<p>Factores del sujeto: historia de aprendizaje, destrezas y habilidades, determinantes biológicos, salud, rasgos de personalidad, valores, creencias, actitudes, expectativas.</p> <p>Factores del ambiente: composición familiar, educación parental, conflictos parentales, situación familiar, contexto educativo, grupo de iguales.</p>
INADAPTACIÓN	<p>Personal: infravaloración, miedo, culpabilidad, depresión, somatización, regresión, evasión de la realidad.</p> <p>Social: peleas, mentiras, problemas de disciplina, desconfianza, agresiones físicas, problemas de relación.</p> <p>Escolar: absentismo escolar, conductas disruptivas en el aula, no hacer los deberes, no participar en clase, bajo desempeño.</p> <p>Familiar: celos, peleas, conflictos, insatisfacción con el clima familiar, relación parento-filial.</p>
CONSECUENCIAS	<p>Para el sujeto: conductas disruptivas, quejas somáticas, problemas psicopatológicos, aislamiento, abandono escolar, delincuencia, consumo de sustancias.</p> <p>Para el ambiente: tensión familiar, problemas escolares, marginación social, intervención de instancias comunitarias.</p>

Extraído y modificado de Barraca & Fernández, 2006.

5.2. Incidencia de la edad y sexo en las quejas somáticas y la inadaptación.

Con respecto a la relación entre quejas somáticas y **edad**, existen trabajos en los que a medida que aumenta la edad se indica un incremento en la prevalencia de quejas somáticas en la primera infancia, con un pico en la mitad de la infancia y la adolescencia, acompañada por mayor utilización de los servicios sanitarios (Jellesma, Rieffe, Meerum-Terwogt & Kneepkens, 2006). En concreto, antes de la escuela primaria los niños rara vez se quejan de dolor de cabeza, pero la prevalencia aumenta con la edad, en la pubertad el 15% informan de dolor de cabeza, mientras que más de la mitad de los estudiantes de secundaria informan de episodios de dolor de cabeza (Lohre et al., 2010). El dolor abdominal también es frecuente entre niños, informando prevalencias entre el 10% y el 45%, sin embargo, la prevalencia autoinformada en la adolescencia supera el 50% (Lohre et al., 2010). Así, se señala un aumento de la frecuencia y la heterogeneidad con la edad, siendo el dolor de cabeza el más común en los niños mayores (Barkmann et al., 2011; Zolog et al., 2011). Sin embargo, también se ha señalado la relación contraria, es decir, los niños informan de más quejas abdominales que los adolescentes, disminuyendo las quejas somáticas al inicio de la adolescencia (Vila et al., 2009). En esta línea, recientemente Hart et al. (2013) observaron en niños entre 8 y 13 años, una relación negativa entre las quejas somáticas autoinformadas y la edad.

En cuanto a las quejas somáticas, en general se observan puntuaciones más altas en las **niñas** que en los niños (Barkman et al., 2011; Crawley et al., 2014; Duffon et al., 2009; Górriz et al., 2015; Henriksen & Murberg, 2009; Serra et al., 2013; Wangby, 2000). Sin embargo, existen contradicciones, algunos

estudios indican una superioridad femenina en la presencia de quejas somáticas, mientras que en otros se informa de prevalencias femeninas más altas tanto en la infancia como en la adolescencia (Campo et al., 2012). Así, en ocasiones no existen diferencias entre niñas y niños prepúberes, ó estas se dan a favor de los niños (Serra et al., 2013; Vila et al., 2009). En este sentido, Lohre et al. (2010) observaron una mayor prevalencia de dolor de cabeza en los niños que en las niñas, pero después de la pubertad, la prevalencia era mayor entre las niñas, siendo las diferencias entre adolescentes mucho más marcadas que en la infancia. En un estudio reciente con muestra española se ha observado una prevalencia de quejas somáticas funcionales del 29.9% en niñas, y del 18.5% en niños, siendo las diferencias significativas (Serra et al., 2013).

La mayoría de estudios sobre inadaptación se centran en la adolescencia (Nishina, 2012; Underwood, Beron & Rosen, 2011), debido a que en ésta etapa evolutiva son más visibles los problemas de desajuste y conflictos que en la infancia. Sin embargo, entre el 17- 22% de niños en edad escolar presentan problemas de inadaptación (Kazdin, 1992), aunque estudios más recientes señalan el 15% cuando se trata de inadaptación escolar y un 13% de inadaptación personal (Jaurequizar, Bernaras, Ibabe & Sarasa, 2012).

Con respecto al **patrón evolutivo** de la inadaptación, Siverio y García (2007), observaron que los niños, en comparación con los adolescentes, tienen menos problemas de inadaptación social y escolar, mientras que no observaron diferencias en inadaptación personal. En el mismo sentido, se ha observado que durante la segunda infancia, la inadaptación personal y social aumentan durante los años previos a la adolescencia (11-12 años) (Martín, García & Siverio, 2012). Apareciendo diferencias significativas entre chicos y chicas a los 12 años en


desajuste clínico y personal, pero no antes de los 11 años (Bernaras, Jaureguizar, Soroa, Ibabe & de las Cuevas, 2013).


En cuanto al **sexo**, se observa una pequeña tendencia de las niñas a mostrarse más inadaptadas personalmente (insatisfechas consigo mismas, más tímidas y sobre todo con mayores sentimientos de tristeza, pena, angustia, vergüenza...) y los niños más inadaptados socialmente (indisciplina y agresividad) (López-Soler, Puerto, López-Pina & Prieto, 2009; Siverio & García, 2007). En la misma línea, los estudios señalan que las niñas muestran más síntomas internalizantes, mientras que los niños presentan más problemas de tipo externalizantes (Jaureguizar et al., 2012; Lozano & García-Cueto, 2000; Rieffe et al., 2009). En la línea opuesta, también se ha observado los niños obtienen puntuaciones más altas que las niñas en inadaptación personal, social y escolar, entre los 8 y 11 años de edad (Martín, García & Siverio, 2012).

Sin embargo, en contra de lo expuesto anteriormente, también existen estudios que señalan que la inadaptación en la infancia no está relacionada ni con la edad ni con el sexo (Chen, Deater-Deckard & Bell, 2014; López-Soler et al., 2009), pues dichas diferencias aparecen a partir de la adolescencia.


5.3. Evaluación de las quejas somáticas y la inadaptación.


En la literatura revisada se ha comprobado que no existe homogeneidad entre los estudios sobre cómo evaluar las quejas somáticas. En este sentido, las investigaciones centradas en la temática obtienen dicha información a partir de diferentes técnicas: subescalas de cuestionarios de screening, cuestionarios creados ad-hoc, preguntando a la madre o a la enfermera escolar, utilizando preguntas incluidas en las encuestas estatales sobre salud, y mediante autoinformes. De todos ellos el método más utilizado es el autoinforme, aunque no es el método que ofrece mayor información (Ruchkin & Schwab-Stone, 2014). Así, se exponen las características principales los principales autoinformes observados en la literatura:


 ***Children's Somatization Inventory*** (CSI; Walker & Greene, 1989; Lichter et al., 2001). Es un autoinforme sobre síntomas psicofisiológicos. Se administra a sujetos entre los 8 y los 18 años de edad. Está compuesto por 35 ítems, que los participantes responden en una escala tipo Likert de cinco puntos, pensando en si han sufrido los síntomas en las últimas 2 semanas. Los análisis factoriales señalan cuatro factores: Síntomas de conversión, Síntomas cardiovasculares, Síntomas gastrointestinales y Debilidad. Ha demostrado excelente fiabilidad ($\alpha=.90$) y validez.

 ***Somatic Complaints*** (SC; Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels & Verloove-Vanhorick, 2006). Es una escala diseñada para evaluar quejas en niños y adolescentes (a partir de los 9 años), se pregunta a los participantes con qué frecuencia han experimentado en el último mes

quejas somáticas específicas (dolor de cabeza, cansancio, dolor de estómago, falta de apetito, insomnio). Tiene tres alternativas de respuesta (1-3), correspondiendo una alta puntuación con una mayor frecuencia de quejas. Se obtiene una única puntuación total. La fiabilidad ($\alpha = .81$) y la validez son buenas.


 **Listado de quejas somáticas (SCL; Jellesma et al., 2007).** El autoinforme evalúa la frecuencia con que los niños han experimentado dolor en las últimas cuatro semanas, y se puede aplicar entre los 8 y 16 años. Formado por 11 ítems, con tres alternativas de respuesta (1=Nunca; 2=A veces; 3=A menudo) que ofrecen una puntuación global de la frecuencia de quejas somáticas. La fiabilidad es adecuada, con un alpha de Cronbach de .83.


 ***Somatic Complaints Scale (SCS; Gini, 2008).*** Es un instrumento desarrollado en Italia para evaluar las quejas somáticas en niños y adolescentes (9-15 años). La escala consiste en 6 síntomas comunes en dichas edades, como dolor de cabeza, dolor de tripa, o cansancio. Para cada síntoma, el evaluado tiene que responder en una escala tipo Likert, teniendo en cuenta la cantidad de veces que durante los últimos 3 meses ha tenido el síntoma. La consistencia interna de la escala es .75 (alpha de Cronbach).

 ***Giessen Physical Complaints Inventory for Children and Adolescents (GBC-KJ; Barkmann, Mack, Brähler & Schulte-Markwort, 2008).*** Fue diseñado para edades comprendidas entre los 9 y los 15 años. Está compuesto por 5 escalas: Agotamiento, Problemas gástricos, Dolor en las extremidades, Problemas cardiovasculares y Resfriado común.


También se puede obtener una puntuación total. Está formado por una lista de 59 ítems, presentados como palabras clave, que el evaluado responde de forma individual en una escala Likert de 5 puntos, de acuerdo a los síntomas aparecidos en los últimos 6 meses. La consistencia interna de las escalas varía entre .74 y .90 (alpha de Cronbach).


Con respecto a la inadaptación, en general se evalúa el ajuste infantil utilizando baterías de amplio espectro o *screening*, que evalúan diversas áreas contextuales del niño, desajustes e inadaptaciones, para detectar problemáticas en los primeros momentos de su aparición. En este sentido, las más utilizadas son las baterías clásicas, cómo:

 ***Child behavior checklist* (CBCL; Achenbach, 1978; Achenbach & Edelbrock, 1978, 1983).** Es aplicable tanto a población clínica como normativa, para evaluar problemas de conducta y emocionales. Además de la versión autoinforme, cuenta con versiones para maestros y para padres. El comportamiento del niño se compara con la frecuencia de esa conducta en los demás niños de su grupo. Está compuesto por 171 ítems, las opciones de respuesta son una escala tipo Likert de 3 puntos (de 0 a 2). La fiabilidad y la validez de la prueba son adecuadas, tanto en su versión original como en población española (alpha de Cronbach alrededor de .80).


 ***Cuestionario de salud y bienestar en niños y adolescentes* (KIDSCREEN; Walker & Greene, 1989; Lichter et al., 2001).** Es un autoinforme sobre síntomas psicofisiológicos. Se administra a sujetos entre los 8 y los 18 años de edad. Los análisis factoriales señalan cuatro

factores: Síntomas de conversión, Síntomas cardiovasculares, Síntomas gastrointestinales y Debilidad. Está compuesto por 35 ítems, que los participantes responden en una escala tipo Likert de cinco puntos, pensando en si han sufrido los síntomas en las últimas 2 semanas. Ha demostrado excelente fiabilidad ($\alpha=.90$) y validez.

 **Batería de socialización (BAS; Silva & Martorell, 1989).** Elaborado para detectar aspectos variados de la conducta social en niños y adolescentes (6-19 años). Tiene versión para padres, maestros y autoinforme. Permite obtener un perfil de socialización con cuatro escalas de aspectos facilitadores: Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto-autocontrol. Y tres escalas de aspectos inhibidores o perturbadores: Agresividad-terquedad, Apatía-retraimiento, y Ansiedad-timidez. También permite obtener una puntuación total. Tiene 75 ítems dicotómicos (Verdadero o Falso). La fiabilidad de la prueba es adecuada, entre .60 y .82 (alpha de Cronbach), dependiendo de las escalas.

 ***Behavior assessment system for children (BASC-2; Reynolds & Kamphaus, 2004; adaptación española de González, Fernández, Pérez & Santamaría, 2004).*** Evalúa una amplia gama de dimensiones patológicas y adaptativas, como problemas psicológicos y personalidad, que pueden resultar útiles para conocer al individuo. Se utiliza desde los 2 hasta los 21 años, existiendo versiones destinadas a padres, profesores y autoinforme. El autoinforme tiene cuatro dimensiones globales: Desajuste escolar, Desajuste clínico, Ajuste personal, y un Índice general sobre síntomas emocionales. Además, proporciona

información sobre escalas clínicas (estrés social, ansiedad, somatización, depresión...) y escalas adaptativas (relaciones interpersonales, autoestima...). El autoinforme contiene 146 ítems de dos alternativas de respuesta (Verdadero o Falso). La fiabilidad se ha mostrado adecuada.

 **Test de autoevaluación multifactorial de adaptación infantil (TAMAI; Hernández-Guanir, 2009).** Está dirigido a menores entre los 8 y 18 años de edad, y está formado por 175 ítems, con formato de respuesta dicotómico (0=No, 1=Si), indicando la ausencia o presencia de cada uno de los enunciados. Evalúa distintos tipos de inadaptación en sus factores principales: general, personal, social, escolar y familiar. La fiabilidad de las escalas utilizadas se ha mostrado adecuada (alpha de Cronbach entre .74 y .87).

CAPÍTULO 6. RELACIONES ENTRE VARIABLES.

En este capítulo se expondrán las relaciones existentes entre los diferentes conceptos presentados en capítulos anteriores, atendiendo sobre todo a las investigaciones más relevantes, así como a los estudios realizados en la última década. Por este orden, se desarrollarán primero las relaciones entre las variables emocionales y las personales; segundo, las relaciones entre las variables emocionales y familiares; tercero, las relaciones entre las variables emocionales y las variables de desajuste; cuarto, las relaciones entre las variables personales y familiares; quinto, las relaciones entre las variables personales y las variables de desajuste; y sexto, las relaciones entre las variables familiares y las variables de desajuste.

6.1. Variables emocionales y personales.

La relación entre conciencia emocional y personalidad informa de implicaciones en la experiencia afectiva y en el funcionamiento interpersonal (Gresham & Gullone, 2012). Sin embargo, la investigación es escasa, y todavía no se ha señalado que exista relación entre la personalidad y la conciencia emocional (Lahaye, Van Broeck, Bodart & Luminet, 2013), como ocurre con otros constructos afines como las emociones, la inteligencia emocional o las habilidades emocionales (Downey, Lomas, Billings, Hansen & Stough, 2014; Gresham & Gullone, 2012; Pérez-González & Sánchez-Ruiz, 2014).

Así, se ha observado que la inteligencia emocional está relacionada de forma positiva con el rasgo extraversión (Ferrando et al., 2011). En concreto, tanto la inteligencia emocional rasgo, como la inteligencia emocional considerada como un conjunto de habilidades, se han relacionado de forma positiva con los cinco grandes rasgos de personalidad, excepto con el neuroticismo, que lo hacen en negativo (Davis & Humphrey, 2012; Pérez-González & Sánchez-Ruiz, 2014; Russo et al., 2012).

El rasgo de personalidad neuroticismo está relacionado de forma negativa con la felicidad, y de forma positiva con las emociones y estados de ánimo negativos, como la ansiedad y vulnerabilidad, siendo predictor de síntomas emocionales como la depresión y la ansiedad (Knyazev & Wilson, 2004; Slobodskaya & Akhmetova, 2010). Mientras que los rasgos de extraversión y conciencia están asociados con experimentar emociones positivas, como la felicidad (Furnham & Christoforou, 2007; Holder, Coleman & Singh, 2012; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton & Osborne, 2012).

6.2. Variables emocionales y familiares.

La familia tiene una importancia fundamental en la socialización de los niños, ya que las relaciones y pautas que en el grupo familiar se establecen son necesarias para el desarrollo socio-emocional de los menores (McFarlane et al., 2010; Richaud et al., 2013). Los estilos parentales son un componente esencial en la educación del niño porque contribuyen a la formación de su perspectiva sobre el mundo y sobre sí mismos (Grusec, 2011; Sartaj & Aslam, 2010). Poniendo de manifiesto la importancia de la familia en el desarrollo del niño, sobre todo en la necesidad de integrar la estructura y la complejidad familiar para mejorar el bienestar de los menores (Alegre, 2010; Brown, Manning & Stykes, 2015; Grusec, 2011).

Los estudios señalan la relación positiva entre los estilos parentales adaptativos, como el autoritativo o el equilibrado, con el ajuste emocional y psicológico, la estabilidad emocional, la comprensión emocional, la regulación emocional y la empatía (Henao & García, 2009; Jabaghourian et al., 2014; Kazemi, Eftekhar Ardabili & Solokian, 2010; Musitu & García, 2004; Sartaj & Aslam, 2010). En concreto, la expresión y comunicación de emociones positivas por parte de los padres a sus hijos, predice la respuesta empática de los últimos (Kochanska, Forman & Coy, 1999; Mestre, Tur & Del Barrio, 2004; Mestre et al., 2006). También, se ha observado en niños en edad escolar que el establecimiento de un apego seguro con los progenitores está relacionado con una mayor habilidad de regular emociones, así como con estrategias de regulación emocional más complejas (Colle & Del Giudice, 2010). Los estudios también señalan la relación positiva entre la promoción por parte de los padres

de las relaciones sociales, con la promoción de la empatía y la conducta prosocial en los hijos, así como mejores relaciones entre iguales (Tariq & Masood, 2011; Yoo, Feng & Day, 2013).

Mientras que los estilos parentales negativos, como el autoritario, el negligente, o el permisivo, se relacionan de forma positiva con una baja autoestima, emociones negativas, enfado, hostilidad, inestabilidad emocional y pobres habilidades socioemocionales (Lansford et al., 2014; McCoy & Cybele, 2011; Naghavi & Redzuan, 2012; Piko & Balázs, 2012; Sartaj & Aslam, 2010). Así, se señala que la permisividad, la hostilidad y el rechazo materno se asocia con inestabilidad emocional y la experimentación de emociones negativas (Mestre, Tur, Samper & Latorre, 2010; Park, Kim, Cheung & Kim, 2010; Van der Bruggen, Stams, Bögels & Paulussen-Hoogeboom, 2010). También que aquellos niños con un apego inseguro o desorganizado tienen menos desarrolladas las habilidades de regulación emocional (Colle & Del Giudice, 2010). Mientras que el estilo indiferente o negligente se relaciona con un mayor desinterés por los otros y las relaciones sociales (Richaud de Minzi, Lemos & Mesurado, 2011). Un estilo parental autoritario ejercido en las interacciones diarias aumenta las emociones negativas, como la angustia, la ansiedad, la tristeza y la depresión (Oliva, Parra, Sánchez-Queija & López, 2007; Aunola, Tolvanen, Viljaranta & Nurmi, 2013).

La investigación indica que este tipo de prácticas y actitudes también tienen efectos beneficiosos sobre los niños cuando son implantadas de forma artificial a partir de la implantación de programas de intervención. Así, los padres que completan este tipo de programas muestran cambios positivos, tanto en sus prácticas como en sus actitudes parentales. Además, sus hijos/as muestran

mayores niveles de éxito en competencias emocionales y sociales (Cullen, Ownbey & Ownbey, 2010).

Así, estudios recientes señalan que para un correcto desarrollo emocional de niños y adolescentes son necesarios patrones de relación basados en la cercanía, la comunicación y la confianza, sin embargo, es necesario que los hijos/as conserven su propia autonomía emocional con respecto a sus padres, para que puedan desarrollarse de forma adaptativa (Parra, Oliva & Sánchez-Queija, 2015). Además, se ha señalado que los estilos parentales considerados tradicionalmente están relacionados con problemas emocionales, como depresión y ansiedad al llegar a la adolescencia, mientras que no se observaron dichas asociaciones con un nuevo estilo basado en los principios de la atención plena (Geurtzen, Scholte, Engels, Tak, & Van Zundert, 2015). Este nuevo enfoque estaría basado en escuchar con atención plena, compasión hacia el niño, aceptación incondicional, no reactividad emocional, conciencia emocional del niño y autoconciencia emocional.

6.3. Variables emocionales e indicadores de desajuste.

La relación entre conciencia emocional y estados de ánimo con quejas somáticas ha recibido gran atención en los últimos años (Hart et al., 2013; et al., 2009; Van der Veek et al., 2012b). En niños, se ha observado la asociación de la conciencia emocional con el miedo, el enfado, y las quejas somáticas (Górriz et al., 2015; Rieffe et al., 2004; Rieffe et al., 2008; Van der Veek et al., 2012b). Observándose que los estados de ánimo negativos (tristeza, enfado, miedo) están asociados a niveles de estrés prolongado, generando quejas somáticas (Jellesma, Rieffe, Meerum-Terwogt & Westenberg, 2011).

Se ha puesto de manifiesto que dos aspectos atencionales de la conciencia emocional, la incapacidad para diferenciar entre distintas emociones y una fuerte conciencia de síntomas corporales durante la experiencia emocional, contribuyen de forma independiente a la predicción de quejas somáticas (Rieffe et al., 2008, 2009). También Rieffe y De Rooij (2012) observaron que las habilidades de diferenciar emociones y conciencia corporal están relacionadas con la presencia de síntomas internalizantes, como las quejas somáticas. En este sentido, Van der Veek et al. (2012a), sugirieron que los niños con una pobre conciencia emocional tienen dificultades para reconocer las emociones que están experimentando y, en consecuencia, tienen dificultades para afrontarlas de forma eficaz. Una baja conciencia de emociones puede derivar en el uso de estrategias de afrontamiento desadaptativas, que a su vez puede conducir a experimentar más síntomas somáticos como respuesta ante un conflicto emocional no resuelto (Hart et al., 2013; Van der Veek et al., 2012b).

Así, se considera que los estados de ánimo modulan la relación entre la conciencia emocional y las quejas somáticas (Górriz, Prado-Gascó, Villanueva,

Ordóñez & González, 2013). En esta misma línea, también se ha señalado que una mayor atención al cuerpo y una mayor conciencia corporal son procesos paralelos al desarrollo puberal normativo, pero al asociarse con sentimientos y estados emocionales negativos se convierten en potenciales procesos somáticos (Freyler et al., 2013; Ruchkin & Schwab-Stone, 2014). También podría comprenderse como una creciente necesidad de entender cómo funciona el cuerpo (desarrollo cognitivo) y una mayor apertura a la información externa (Freyler et al., 2013).

Los estados de ánimo positivos se asocian con la felicidad, ayudan al crecimiento, el bienestar y la promoción de la salud (Ryff & Singer, 2003; Górriz et al., 2013; Vázquez et al., 2009). Mientras que los estados ánimo negativos se han asociado con problemas somáticos, y síntomas de ansiedad y depresión (Jellesma, Rieffe, Meerum-Terwogt & Westenberg, 2009; López et al., 2010; Ruchkin & Schwab-Stone, 2014). Tradicionalmente las investigaciones sobre estados de ánimo se han centrado en los estados de ánimo negativos (Vázquez et al., 2009), aunque recientemente la investigación comienza a focalizarse en los estados de ánimo positivos (Górriz et al., 2013).

También se ha señalado la importancia de la conciencia emocional en la infancia, asociándose con la inadaptación (Shin & Ang, 2007), bajos niveles de agresividad (Robertson, Daffern & Bucks, 2012), fracaso escolar (Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson & Whiteley, 2012), problemas de conducta (Davis & Humphrey, 2012), inadaptación social (Oskis et al., 2013), y problemas internalizantes (Eastabrook et al., 2014; Rieffe & De Rooij, 2012). Así, el déficit en conciencia emocional está relacionado de forma positiva con los problemas internalizantes, mientras que la falta de regulación emocional se asocia con

pobres relaciones con los iguales, problemas a nivel social y de conducta (Katz, Hessler & Anest, 2007). También se han relacionado déficit en conciencia emocional con inadaptación social y personal, problemas escolares y agresividad (Veirman et al., 2011; Villanueva et al., 2014). Por el contrario, los niños con mayor conciencia emocional, presentan mayor popularidad entre sus iguales, conductas empáticas y prosociales, así como relaciones sociales más positivas (Garner, 2010; Von Salisch et al., 2014). En la misma línea, un meta-análisis reciente ha observado la asociación negativa entre la inteligencia emocional y la inadaptación personal (Resurrección, Salguero & Ruiz-Aranda, 2014).

En cuanto a la relación entre estados de ánimo y la inadaptación, la investigación está menos consolidada, y es escasa en población infantil (Salguero, Palomera & Fernández-Berrocal, 2012; Siverio & García, 2007). En concreto, se ha observado que un estado de ánimo triste y deprimido se asocia con una mayor inadaptación social y escolar (Aluja & Blanch, 2004; Boman & Yates 2001; Chen & Li, 2000). También que la expresión de enfado está vinculada también con la internalización de dificultades (Sanz, Schenider, Santan & Soteras, 2008). Además, tanto un estado de ánimo triste como enfadado se han relacionado con problemas externalizantes (Park et al., 2010). Mientras que el optimismo se ha mostrado como moderador de la adaptación infantil, actuando como protector de síntomas internalizantes y conflictos interparentales (Howe, 2009). En la infancia, sobre todo se ha estudiado las consecuencias de un estado de ánimo triste y/o ansioso, observándose que está relacionado positivamente con baja autoestima y confianza, conductas disruptivas, así como con desajustes a nivel personal, clínico y escolar (Bernarás, Jaureguizar, Soroa, Ibabe & Cuevas, 2013; Reinke, Eddy, Dishion & Reid, 2012).

6.4. Variables personales y familiares.

Aunque las investigaciones sobre esta temática son escasas, se ha observado una relación entre la personalidad y los estilos parentales desarrollados por los padres, defendiéndose que dicha relación es de carácter bidireccional (Ato et al., 2007), aunque algunos autores señalan que los estilos parentales tiene un efecto único e independiente de otras variables sobre la personalidad del niño (Kitamura et al., 2009). Estudios longitudinales también han señalado una relación bidireccional entre el temperamento del niño y los estilos parentales, en concreto con el estilo autoritario (Lee, Zhou, Eisenberg & Wang, 2012).

Se ha observado que un estilo parental de control negativo (basado en la disciplina, castigos y rechazo) se relaciona de forma negativa con los rasgos amabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura, mientras que un estilo parental de apoyo (positivo, normas adecuadas y autonomía) se relaciona de forma positiva (Meunier et al., 2011). Se ha señalado un mayor afecto negativo o neuroticismo en los niños que crecen en un ambiente familiar negativo (Chen et al., 2014). Y también, menos rasgos de extraversión, amabilidad y estabilidad emocional en niños sobreprotegidos por sus padres, mientras que se observan mayores niveles de estabilidad emocional y apertura en niños educados en ambientes cálidos (Van den Akker et al., 2014). Además, los rasgos amabilidad, conciencia y apertura se relacionan de forma positiva con el calor emocional que los niños perciben en el estilo educativo de sus padres (Egberts et al., 2015).

Estudios recientes, a partir de los cinco grandes, clasifican a los niños en tres grupos según sus rasgos de personalidad: resilientes, super-reactivos y bajo-

reactivos (De Haan, Dekovic, Van den Akker, Stoltz & Prinzie, 2013; Van den Akker et al., 2013). Los resilientes son aquellos que puntúan alto en los cinco grandes rasgos, son niños educados en un ambiente cálido y afectivo; los super-reactivos, puntúan bajo en extraversión, estabilidad emocional y apertura, en un ambiente familiar indulgente y sobreprotector; y los bajo-reactivos, quienes puntúan bajo en amabilidad y conciencia, son educados en ambientes rígidos, autoritarios e impulsivos.

6.5. Variables personales e indicadores de desajuste.

Los rasgos de personalidad del niño funcionan como precursores de la personalidad adulta, así como del desarrollo y el funcionamiento adaptativo (Caspi et al., 2005; Kavcic et al., 2012). En este sentido, la personalidad se relaciona con el bienestar personal, social y somático, en niños y adolescentes (Hansell et al., 2012; Henriksen & Murberg, 2009; Markovic, Rose-Krasnor & Coplan, 2013; Slobodskaya et al., 2014).

Por un lado, en estudios longitudinales, se ha observado que una puntuación alta en el rasgo conciencia a la edad de cuatro años se relacionaba con un bajo nivel de quejas somáticas autoinformadas en la adultez (Hampson, Goldberg, Vogt & Dubanoski, 2006). También, se han observado relaciones positivas entre el bienestar físico (ausencia de quejas y dolor) y los rasgos de personalidad, exceptuando el neuroticismo que se relaciona de forma negativa (Petrides et al., 2010). Dicho rasgo tiene mayores implicaciones en las quejas somáticas y la salud que los otros, aunque en ocasiones su influencia está sobreestimada (Hansell et al., 2012; Klimstra, Crocetti, Hale, Fermani & Meeus, 2011; Murberg & Bru, 2007).

Por otro lado, se ha observado una relación entre la personalidad y variables de ajuste, como la conducta agresiva (Carrasco & Del Barrio, 2007), las dificultades en la vida cotidiana (Molina, Inda & Fernández, 2009), el bullying (Book, Volk & Hosker, 2012), la conducta antisocial (Mottus, Guljajev, Allik, Laidra & Pullmann, 2012), o el rendimiento académico (Downey et al., 2014). En concreto, que aunque la estabilidad emocional, la apertura y la conciencia están relacionados de forma positiva con el rendimiento académico en edad

escolar, sólo la apertura en sentido positivo y la extraversión en sentido negativo contribuyen a su predicción utilizando modelos de ecuaciones estructurales (Neuenschwander et al., 2013). Además, la extraversión, la conciencia y la apertura se relacionan de forma negativa con las dificultades y de forma positiva con el rendimiento académico, mientras que el neuroticismo se relaciona de forma contraria (Slobodskaya et al., 2014). Siendo predictores de la inadaptación académica bajos niveles tanto de apertura como de conciencia (Giluk & Postlethwaite, 2015). Recientemente se ha clasificado a los niños en tres grupos según sus rasgos de personalidad en los cinco grandes, señalando que los niños resilientes tienden a presentar pocos problemas, los super-reactivos suelen presentar problemas internalizantes, mientras que los bajo-reactivos se caracterizan por problemas externalizantes, como agresión y ruptura de normas sociales (De Haan et al., 2013; Van den Akker, Dekovic, Asscher, Shiner & Prinzie, 2013). Observándose que los rasgos amabilidad y conciencia se relacionan de forma negativa con la agresividad y la ruptura de normas, y la estabilidad emocional con problemas emocionales (De Haan et al., 2013). Además, se ha señalado que bajos niveles de amabilidad y responsabilidad, así como altos en neuroticismo y extraversión, contribuyen a la predicción de la conducta antisocial (Garaigordobil et al., 2013). Mientras que alto neuroticismo y baja conciencia personal predicen dificultades en las relaciones sociales (Slobodskaya et al., 2014). De esta forma, los rasgos de personalidad contribuyen a predecir el ajuste psicosocial del niño, al poder identificar el equilibrio entre las tendencias positivas de los rasgos y los recursos que utiliza (Goldner & Scharf, 2013; Slobodskaya et al., 2014).

6.6. Variables familiares e indicadores de desajuste.

Determinados estilos y pautas parentales influyen de forma significativa en el desarrollo y mantenimiento de desajustes, conductas disruptivas y alteraciones emocionales, tanto en la infancia como en la adolescencia (Franco et al., 2014; Grusec, 2011; Oliva, Parra & Arranz, 2008; Torío et al., 2008b).

Por un lado, la literatura señala que los estilos autoritario y negligente están relacionados con mayor nivel de desajuste psicológico, implicando hostilidad, agresividad, inestabilidad emocional, y baja autoestima (Gracia, Murillo & García, 2008). Así, el estilo autoritario predice la inadaptación personal y social (López-Soler et al., 2009), y también está relacionado con problemas alimentarios y con el desarrollo de conductas desadaptativas frente a la comida (Topham et al., 2011). En estudios longitudinales durante la edad escolar, se ha observado que la sobreprotección parental está relacionada con mayores niveles de agresividad, ruptura de normas, ansiedad y aislamiento (De Haan et al., 2013). Además, se ha observado que los conflictos familiares, y la resolución negativa de los conflictos por parte de los padres, influyen en la inadaptación del niño, así como problemas internalizantes, agresividad, y problemas somáticos (Siffert & Schwarz, 2011). Señalándose que una educación parental negativa, sobre todo por parte de la madre, está relacionada con problemas de inadaptación del niño (Chen et al., 2014).

Por otro lado, los estilos parentales, tanto del padre como de la madre, basados en el apoyo, la satisfacción, el compromiso, la comunicación y la disciplina, se relacionan de forma negativa con la agresividad del niño, incluso la predicen (Raya et al., 2009). De forma que la calidez emocional en las relaciones

parentales es el mejor predictor para un buen ajuste en la infancia, mientras que el rechazo predice problemas de agresión, delincuencia e inatención (Buschgens et al., 2010). Así, la calidez emocional, está relacionada con las conductas prosociales de los hijos (Carlo et al., 2010), y con una mejor adaptación escolar y social, al contrario que un estilo parental hostil (McFarlane et al., 2010). Observándose que el estilo parental desarrollado por los padres en la educación de sus hijos puede servir como factor protector ante conductas disruptivas y/o antisociales, cuando dicho estilo es cálido, emocional y positivo (Vera, Granero & Ezpeleta, 2012). Además, cuando el niño percibe un estilo educativo autorizativo o basado en el apoyo, muestra mayor adaptación personal, mayor adaptación académica y competencias sociales (Jabaghourian et al., 2014; Stright & Yeo, 2014; Tani, Ponti & Smorti, 2014).

CAPÍTULO 7. SÍNTESIS DEL MARCO TEÓRICO Y CONCLUSIÓN.

En este último capítulo del marco teórico, se va a presentar en primer lugar un resumen de las ideas principales de la literatura previa que han sido expuestas hasta el momento en este trabajo. A continuación se expondrá una breve conclusión.

7.1. Síntesis del marco teórico.

El Capítulo 1 se ha centrado en describir la segunda infancia, la etapa evolutiva enmarcada entre los 6 y los 12 años de edad, en la que los factores físicos, cognitivos y psicosociales se combinan para dar paso al desarrollo. Es un período de crecimiento, en el que los niños se muestran saludables y felices. En cuanto al desarrollo cognitivo, se alcanza el estadio de las operaciones concretas, que permite al niño avanzar en la comprensión y organización del mundo, con un pensamiento más flexible y lógico. En relación al desarrollo emocional, la conciencia emocional se hace más compleja, a la vez que se consolidan de las emociones autoevaluativas, las estrategias de autorregulación se perfeccionan, y se desarrolla la ambivalencia afectiva. La personalidad del niño está basada en el reconocimiento de su propia existencia, y en la progresiva adquisición de una identidad propia. Los juicios acerca del yo se vuelven más conscientes, realistas, equilibrados y generales a medida que los niños forman sistemas representacionales. En el contexto familiar, los niños pasan por un extenso período de buenas relaciones con las figuras paternas, mientras que las relaciones fraternales se caracterizan por el compartir, la confianza, el apoyo, las peleas, la competitividad y la reconciliación. Aunque la familia es el primer medio (y más importante) de socialización, a esta edad el grupo de pares emerge con fuerza como referente social, alcanzando un equilibrio entre las fuerzas de ambos medios en la socialización del niño. De esta forma, el desarrollo social se caracteriza por la importancia del grupo y el aumento del tiempo que pasan con sus iguales, caracterizándose la amistad por la cooperación, confianza mutua y la ayuda recíproca.

En el Capítulo 2, se han descrito la conciencia emocional y los estados de ánimo. La conciencia emocional se considera que es un aspecto central de la inteligencia emocional y la competencia emocional más importante. Tiene la función de filtrar y procesar la información emocional y está referida a las diferencias individuales en la habilidad de ser consciente de las propias emociones y las de los demás, así como percibir el clima emocional. Niveles altos de conciencia emocional permiten al individuo interactuar de manera efectiva dentro de su entorno social. Con la edad se ha observado que aumenta la conciencia emocional, adquiriéndose durante la segunda infancia los componentes de no esconder emociones y conciencia corporal. También existe acuerdo en considerar que las chicas presentan mayor nivel de conciencia emocional que los chicos. Los estados de ánimo se refieren a diferencias en reactividad y regulación emocional y modulan la respuesta de un individuo a desafíos emocionales, disposiciones conductuales y procesos cognitivos relevantes. Son estados difusos, que aparecen sin motivo específico, como si fueran reminiscencias de emociones. Aunque la infancia se caracteriza por la felicidad, a partir de la preadolescencia comienzan a predominar las emociones y estados emocionales negativos. En general, las chicas perciben con más frecuencia y más intensidad los estados de ánimo negativos que los chicos, mientras que los chicos sobresalen en felicidad, hostilidad, irritabilidad y enfado. Las técnicas para la evaluación de variables emocionales en la infancia son diversas, utilizándose pruebas de ejecución, técnicas de reconocimiento facial, preguntas sobre emociones creadas ad-hoc, escalas de cuestionarios globales, cuestionarios dirigidos a adultos. Sin embargo, los autoinformes son los más utilizados, como las Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes, la entrevista afectiva Kusche Revisada, el *Children's Depression*

Inventory-Short, el Cuestionario de inteligencia emocional, el Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo para Niños, el *Level of Emotional Awareness Scale for Children*, el Intelligence Questionnaire-Child Form, el *Emotional skills and competence questionnaire*, el Cuestionario de estados de ánimo, y el Cuestionario de conciencia emocional.

El Capítulo 3, se ha centrado en la personalidad, y en concreto sobre cómo el modelo de los cinco grandes es el más utilizado en el estudio y la investigación de la personalidad en la infancia, proporcionando una descripción integral y un marco único de referencia. El concepto de temperamento se ha utilizado ampliamente en la infancia para describir diferencias individuales, sin embargo, a partir de los tres años podemos referirnos a la personalidad infantil, momento en que el niño muestra mediante su oposición la dualidad del yo frente al otro. Parece que conforme aumenta la edad, aumentan los rasgos de conciencia, extraversión y amabilidad, y disminuye la inestabilidad emocional. Sin embargo, los resultados no son concluyentes, ya que difieren según las investigaciones consultadas. Con respecto al sexo, se ha señalado que las chicas superan a los chicos en los rasgos de conciencia, amabilidad y neuroticismo, pero las investigaciones tampoco son concluyentes. Señalándose que las diferencias aparecen a partir de la adolescencia. Las técnicas utilizadas en la evaluación de la personalidad infantil, como los cuestionarios clínicos de personalidad, las pruebas proyectivas y los autoinformes. Entre estos últimos destacan el Cuestionario de Personalidad de Eysenck, el Inventario psicológico de California, el Cuestionario de personalidad para niños, el *The Inventory of Child Individual Differences*, y el Cuestionario “Big Five” de personalidad para niños y adolescentes.

En el capítulo 4, se han presentado los estilos educativos parentales como variables familiares relevantes en el desarrollo infantil. El sistema familiar desempeña un papel imprescindible en la socialización, ya que los padres son figuras de gran influencia en sus hijos. Así, la forma en que los niños se relacionan con sus cuidadores tiene un impacto significativo en su funcionamiento diario. Los estilos educativos parentales están referidos al funcionamiento familiar y la interacción establecida entre padres e hijos, y se consideran bidireccionales, es decir, son causa pero al mismo tiempo consecuencia hijos. Las propuestas de clasificación de los estilos parentales son diversas, destacando la de Baumrind (1966), quien estableció la primera clasificación y la más reconocida actualmente: autoritario, autoritativo (equilibrado) y permisivo. No existe acuerdo sobre cuál es el estilo más adecuado, aunque se sostiene la idea de que el estilo autoritativo es el óptimo para el ajuste psicosocial de los hijos. Sobre las diferencias según la edad, parece que los niños mayores perciben a sus padres más autoritarios, mientras que los de menor edad los perciben más permisivos. En cuanto al sexo, en general se indica que sí que existen diferencias entre niños y niñas, los niños perciben a sus padres más permisivos, mientras que las niñas perciben una mayor supervisión y control que los niños. La evaluación de los estilos parentales ha pasado de ser cualitativa a cuantitativa, utilizándose tanto instrumentos dirigidos a los padres como a los hijos. La percepción de los niños sobre el estilo parental de sus progenitores suele evaluarse mediante pruebas de ejecución o autoinformes, destacando el *Inventory of parent and peers attachment*, el Cuestionario de Aceptación- Rechazo Parental, el *Parental Authority Questionnaire*, el *Parent-Child Relationship Inventory*, las Escalas de Identificación de prácticas educativas familiares, y el *Alabama parenting questionnaire*.

El capítulo 5, se ha focalizado en el desajuste infantil, concretizándose en las quejas somáticas y la inadaptación. Se han definido las quejas somáticas como sensaciones o percepciones desagradables experimentadas subjetivamente en el cuerpo, a las que no siempre se encuentra etiología orgánica. Las sufren entre el 5 y el 30% de los niños, y pueden incluir: dolor de cabeza, dolor abdominal, vómitos, fatiga, dolor de espalda, o mareos. Las quejas molestas y persistentes en el tiempo pueden interferir tanto con el desarrollo psicosocial como con el funcionamiento diario del niño. La severidad de la queja y la intensidad del dolor se han indicado como determinantes para valorar el impacto en la vida del niño. Se ha señalado un aumento de la frecuencia y la heterogeneidad de las quejas con la edad, sin embargo, existen discrepancias al respecto. Si se atiende al sexo, en general se observan puntuaciones más altas en las niñas que en los niños, pero no está claro si dichas diferencias aparecen desde la infancia o a partir de la adolescencia. Es importante considerar al niño desde una perspectiva funcional e integral de cara a sus problemas, por ello las investigaciones sobre inadaptación en la infancia son abundantes, debido a las interferencias que ocasiona en el desarrollo de los menores. También se han utilizado conceptos como desajustes, conductas disruptivas y problemas. La inadaptación hace referencia a la incapacidad del niño para ajustarse de forma adecuada a la sociedad y sentirse bien en su ambiente, englobando tanto aspectos físicos como psíquicos y sociales. Se pueden distinguir distintos tipos de inadaptación, dependiendo del contexto: personal, social, escolar y familiar. Con respecto a la edad, se ha observado que la inadaptación personal y social aumentan durante la preadolescencia. Atendiendo al sexo, se observa una tendencia de las niñas a mostrarse más inadaptadas personalmente, y los niños más inadaptados socialmente. En la literatura no existe homogeneidad sobre

cómo evaluar las quejas somáticas, utilizándose subescalas de cuestionarios de *screening*, cuestionarios creados ad-hoc, preguntando a la madre o a la enfermera escolar, utilizando preguntas incluidas en las encuestas estatales sobre salud, y mediante autoinformes. Destacando, el Children's Somatization Inventory, el Somatic Complaints, el Listado de quejas somáticas, el Somatic Complaints Scale, y el Giessen Physical Complaints Inventory for Children and Adolescents. Con respecto a la inadaptación, se evalúa mediante baterías de amplio espectro, cómo: el Child behavior checklist, el Cuestionario de salud y bienestar en niños y adolescentes, la Batería de socialización, el Behavior assessment system for children, y el Test de autoevaluación multifactorial de adaptación infantil.

Por último, en el Capítulo 6, se han expuesto las relaciones entre los distintos conceptos presentados en los capítulos anteriores. La investigación sobre la relación entre las variables emocionales y la personalidad es escasa. Así, todavía no se ha señalado que exista relación entre la personalidad y la conciencia emocional, como ocurre con otros constructos afines. Sin embargo, se ha señalado la relación entre el neuroticismo y los estados de ánimo negativos, así como la relación de la extraversión y la conciencia con las emociones positivas. Respecto a la relación entre las variables emocionales y las familiares, los estudios señalan la relación positiva entre los estilos parentales adaptativos con el ajuste emocional, la estabilidad emocional, la comprensión emocional, la regulación emocional, la empatía, la comunicación de emociones positivas. Mientras que los estilos parentales negativos, se relacionan de forma positiva con una baja autoestima, emociones negativas, enfado, hostilidad, inestabilidad emocional y pobres habilidades socioemocionales. La relación entre variables emocionales e indicadores de desajuste está consolidada, sobre todo con respecto a las quejas somáticas, considerándose que los estados de ánimo modulan la

relación entre la conciencia emocional y las quejas somáticas. Así, los estados de ánimo positivos se asocian con la felicidad, mientras que los estados ánimo negativos se asocian con síntomas somáticos, ansiedad y depresión. Atendiendo a la inadaptación, se han relacionado déficits en conciencia emocional con inadaptación social y personal, problemas escolares y agresividad. También el estado de ánimo triste y/o enfadado con mayor inadaptación personal, social y escolar. Respecto a la relación entre personalidad y variables familiares, la investigación es escasa, pero se ha señalado que la relación existe, defendiéndose que es de carácter bidireccional. En concreto se ha observado que los estilos parentales negativos se relacionan de forma negativa con los rasgos amabilidad, conciencia, estabilidad emocional y apertura, mientras que un estilo parental de apoyo y calidez se relaciona de forma positiva. En cuanto a la relación entre variables personales e indicadores de ajuste, se ha señalado que la personalidad se relaciona con el bienestar personal, social y somático. Por un lado, se ha observado que el rasgo neuroticismo tiene mayores implicaciones que el resto de rasgos sobre la salud y las quejas somáticas. Por otro lado, se ha observado una relación entre la personalidad y variables de ajuste, como la conducta agresiva, las dificultades en la vida cotidiana, el bullying, la conducta antisocial o el rendimiento académico. Para finalizar, con respecto a las variables familiares e indicadores de desajuste, se ha señalado que determinados estilos y pautas parentales influyen de forma significativa en el desarrollo. Así, la literatura señala que los estilos autoritario y negligente están relacionados con mayor nivel de desajuste, implicando hostilidad, agresividad, inestabilidad emocional, baja autoestima, inadaptación personal y social y problemas internalizantes. Mientras que los estilos parentales positivos se relacionan de forma positiva con la adaptación personal, la adaptación académica, y las competencias sociales.

7.2. Conclusión.

Como conclusión, teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, es importante continuar profundizando en el estudio de la conciencia emocional y los estados de ánimo en la infancia, pues dichos constructos han demostrado tener un papel relevante en el funcionamiento y bienestar de los menores. La literatura muestra que su investigación en la infancia es aún escasa e incipiente.

Sin embargo, dicho estudio no se puede conceptualizar atendiendo de forma única a las variables emocionales. El niño es un ente dinámico, en continuo cambio, fruto de múltiples factores que se relacionan e integran entre sí. Por ello, es importante atender también a otro tipo de variables, como la personalidad y los estilos parentales. Que informan del desarrollo adaptativo del niño y de su entorno, proporcionando información relevante que incluye tanto fortalezas como vulnerabilidades, que pueden ayudar al niño en su equilibrio y funcionamiento diario.

Así, es importante también atender a las variables que nos señalan las dificultades de los niños, antes de que se conviertan en grandes problemas, como las quejas somáticas y la inadaptación. En este sentido, identificar los déficits y desequilibrios que influyen en los desajustes del menor, puede contribuir a comprender al niño, y a diseñar intervenciones eficaces partiendo de sus propios recursos, que le ayuden a superar las dificultades de forma adaptativa.

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO.


CAPÍTULO 8. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.


En este capítulo, teniendo en cuenta lo revisado en la literatura previa y expuesto en la Parte I, se describen los objetivos específicos de esta tesis. También, se concretarán las hipótesis de trabajo asociadas a cada uno de los objetivos. Tanto los objetivos las hipótesis guiarán la estructuración de los apartados siguientes.

8.1. Objetivos de la investigación e hipótesis asociadas.


El objetivo general de esta investigación es estudiar la importancia de las emociones para un desarrollo positivo en la infancia. Para ello se han tenido en cuenta la conciencia emocional, los estados de ánimo, la personalidad y los estilos parentales, por su importancia en la infancia, así como las quejas somáticas y la inadaptación, como indicadores de desajuste en dicha etapa evolutiva. A continuación se presentan los seis objetivos específicos del estudio, así como las hipótesis asociadas a cada uno de ellos.

Objetivo 1. Estudiar las diferencias en edad y sexo en variables emocionales, personales, familiares e indicadores de desajuste. En relación a este objetivo, se realizarán análisis de comparación de medias entre grupos de edad y sexo.


 **Hipótesis 1.1.** A medida que aumente la edad de los niños las puntuaciones serán mayores en conciencia emocional, estados de ánimo, personalidad, e inadaptación. Mientras que disminuirán las puntuaciones en quejas somáticas y estilos parentales.


 **Hipótesis 1.2.** Las niñas puntuarán más alto que los niños en conciencia emocional, estados de ánimo y quejas somáticas. No existirán diferencias en personalidad, estilos parentales, ni inadaptación.

Objetivo 2. Analizar las relaciones existentes entre las variables incluidas en la investigación, así como el sentido y la potencia de éstas. En relación a este objetivo, se llevarán a cabo análisis correlacionales primero entre los distintos tipos de variables, emocionales, personales, familiares y de desajuste.


 **Hipótesis 2.1.** Existirá relación entre las variables emocionales y personales, emocionales y familiares, emocionales y desajuste, personales y familiares, personales y desajuste, y familiares y desajuste.


Objetivo 3. Estudiar si existen diferencias entre los niños que tienen un nivel bajo y alto de conciencia emocional y felicidad, y analizar qué variables predicen la pertenencia a los grupos. En relación a este objetivo, se realizarán análisis de comparación de medias, así como análisis discriminantes y clasificaciones para cada caso, conciencia emocional y felicidad.

 **Hipótesis 3.1.** Existirán diferencias entre los niños que tienen un nivel bajo y alto de conciencia emocional en todas las variables evaluadas. Contribuyendo los estados de ánimo, la personalidad, los estilos parentales, las quejas somáticas y la inadaptación a la discriminación entre los niños con baja y alta conciencia emocional.


 **Hipótesis 3.2.** Existirán diferencias entre los niños que tienen un nivel bajo y alto de felicidad en todas las variables evaluadas. Contribuyendo la conciencia emocional, la personalidad, los estilos parentales, las quejas somáticas y la inadaptación a la discriminación entre los niños con baja y alta conciencia emocional.


Objetivo 4. Identificar los predictores de desajuste en la infancia. En relación a este objetivo se llevarán a cabo regresiones lineales para distintos grupos de variables, así como para el conjunto de las variables evaluadas sobre las quejas somáticas y la inadaptación.


 **Hipótesis 4.1.** La conciencia emocional, los estados de ánimo, la personalidad y los estilos parentales serán predictores de forma independiente de las quejas somáticas y la inadaptación.

 **Hipótesis 4.2.** Del conjunto de variables predictoras sobre las quejas somáticas y la inadaptación, serán la conciencia emocional y los estados de ánimo las variables con mayor peso.

Objetivo 5. Analizar la fiabilidad y la estructura factorial de los siguientes autoinformes: Cuestionario de conciencia emocional (EAQ), Cuestionario de estados de ánimo (MOOD) y Listado de quejas somáticas (SCL). Estos cuestionarios han demostrado su fiabilidad y validez en estudios internacionales, pero es necesario estudiar sus propiedades psicométricas en población española, para proceder a su adaptación. En relación a este objetivo, se realizarán análisis de fiabilidad, análisis factoriales exploratorios, y análisis factoriales confirmatorios.

 **Hipótesis 5.1.** La fiabilidad del Cuestionario de conciencia emocional será adecuada, tanto en la escala general, como en sus factores. Además se replicará la estructura factorial original, compuesta por 6 factores relacionados y 30 ítems.

 **Hipótesis 5.2.** La fiabilidad del Cuestionario de estados de ánimo será aceptable, tanto en la escala general, como en sus factores. También se replicará la estructura factorial original, compuesta por 4 factores independientes y 16 ítems.

 **Hipótesis 5.3.** La fiabilidad del Listado de quejas somáticas será adecuada, y se replicará la estructura factorial original, compuesta por un único factor y 11 ítems.

CAPITULO 9. MÉTODO.

En este capítulo se presentarán los aspectos metodológicos de la investigación. Primero, se describirán las características sociodemográficas de los participantes. A continuación, se expondrán las variables objeto de estudio y los instrumentos utilizados para su evaluación. Después, se describirá el procedimiento, detallando todos los pasos seguidos en el diseño de la investigación, y en la recogida y almacenamiento de datos. En último lugar, se explicará el tratamiento estadístico de los datos, detallando los análisis estadísticos utilizados para estudiar los datos recogidos.

9.1. Participantes.

Participaron en la investigación un total de 1423 niños, con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años de edad ($M=9.88$; $DT=1.20$). Distribuidos de forma homogénea (Tabla 9.1) según edad ($n=231$ de 8 años; $n=310$ de 9 años; $n=390$ de 10 años; $n=378$ de 11 años; $n=114$ de 12 años) (Figura 9.1) y sexo (52.4% chicas, 47.6% chicos) (Figura 9.2).

Tabla 9. 1. Distribución de los participantes según edad y sexo.

	Sexo					
	Niñas		Niños		Total	
	N	%	n	%	n	%
Edad						
8 años	104	7.3	127	8.9	231	16.2
9 años	165	11.6	145	10.2	310	21.8
10 años	218	15.3	172	12.1	390	27.4
11 años	205	14.4	173	12.2	378	26.6
12 años	54	3.8	60	4.2	114	8.0
Total	746	52.4	677	47.6	1423	100%
Media edad	9.92		9.84		9.88	
D. T. edad	1.15		1.24		1.20	

Figura 9. 1. Distribución de los participantes según edad y sexo.

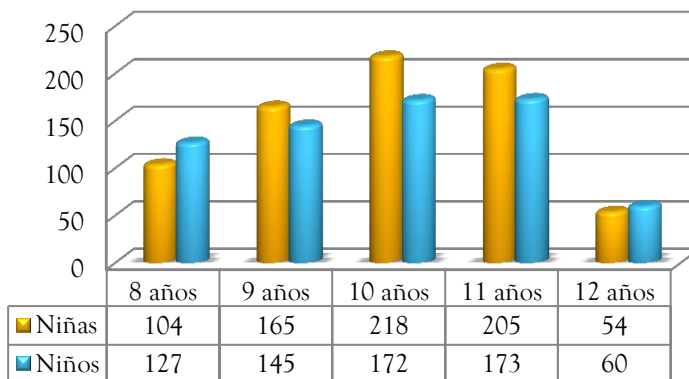
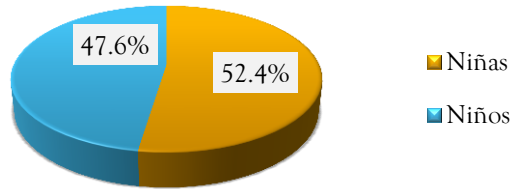


Figura 9. 2. Distribución de los participantes según el sexo.



Los centros educativos que participaron en la investigación, fueron en su mayoría pertenecientes a la red pública (n=858), y concertada (n=565) (Figura 9.3). Todos los participantes estaban matriculados en los cursos de 3º a 6º de Educación Primaria (Tabla 9.2, y Figura 9.4).

Figura 9. 3. Distribución de los participantes según el tipo de centro escolar.

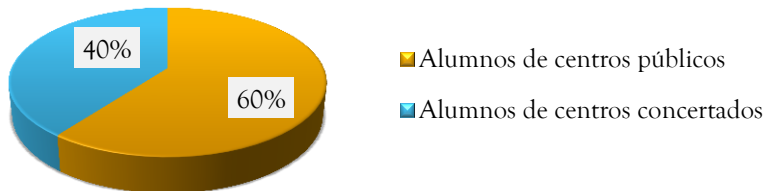
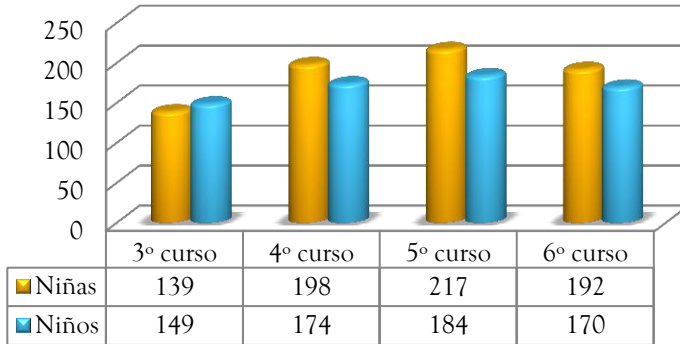


Tabla 9. 2. Distribución de los participantes según curso y sexo.

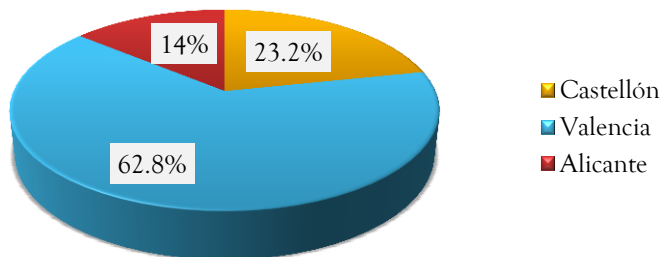
	Curso	Sexo				Total	
		Niñas		Niños		n	%
		n	%	n	%		
	3º curso	139	9.8	149	10.5	288	20.2
	4º curso	198	13.9	174	12.2	372	26.1
	5º curso	217	15.2	184	12.9	401	28.2
	6º curso	192	13.5	170	11.9	362	25.4
	Total	746	52.4	677	47.6	1423	100%
	Media edad	9.92		9.84		9.88	
	D. T. edad	1.15		1.24		1.20	

Figura 9. 4. Distribución se los participantes según curso académico y sexo.



Con respecto a la procedencia de los participantes, señalar que todos pertenecían a centros educativos de la Comunidad Valenciana, distribuidos en las tres provincias, 330 de Castellón, 915 de Valencia, y 199 de Alicante, aunque mayoritariamente de la provincia de Valencia (Figura 9.5). La aportación de participantes de cada centro educativo también fue dispar, dependiendo de su tamaño.

Figura 9. 5. Distribución de los participantes según la provincia de procedencia.




9.2. Variables e instrumentos de evaluación.

Las variables que operativizan los objetivos e hipótesis de este trabajo son: sociodemográficas, emocionales, personales, familiares, e indicadores de desajuste. A continuación, pueden observarse las áreas de evaluación, así como las variables concretas y los instrumentos utilizados (Tabla 9.6).


Tabla 9. 3. Áreas de evaluación, variables e instrumentos utilizados en el estudio.

ÁREAS	VARIABLES	INSTRUMENTOS
Sociodemográficas	Sexo	Cuadernillo de evaluación, creado ad-hoc.
	Edad	
	Curso	
	Lugar de procedencia	
Emocionales	Rendimiento académico	Cuestionario de estados de ánimo (MOOD; Rieffe et al., 2004).
	Felicidad	
	Enfado	
	Miedo	
	Tristeza	
Personales	Diferenciar emociones	Cuestionario de conciencia emocional (EAQ; Rieffe et al., 2008).
	Comunicar verbalmente	
	No esconder emociones	
	Conciencia corporal	
	Atender emociones otros	
	Análisis emociones propias	
Familiares	Conciencia	Cuestionario de personalidad para niños y adolescentes (BFQ-NA; Del Barrio et al., 2006).
	Apertura	
	Extraversión	
	Amabilidad	
Indicadores de desajuste	Inestabilidad emocional	Escalas de identificación de prácticas educativas familiares (PEF; Alonso & Román, 2003)
	Autoritario	
	Equibrado	
Indicadores de desajuste	Permisivo	Listado de quejas Somáticas (SCL; Jellesma et al., 2007).
	Quejas somáticas	
	Inadaptación personal	
	Inadaptación social	
Indicadores de desajuste	Inadaptación familiar	Test de autoevaluación multifactorial de adaptación infantil (TAMAI; Hernández-Guanir, 2009).
	Inadaptación escolar	

Para la evaluación se creó un cuadernillo compuesto por distintos autoinformes, al que se añadió una encuesta en la primera página. A continuación se detallan cada grupo de variables, así como los instrumentos empleados en la evaluación de dichas variables:

 **Variables socio-demográficas.** Las variables socio-demográficas evaluadas han sido la edad, el sexo, el curso académico, el lugar de procedencia, y el rendimiento escolar.

- ✓ Todas las variables sociodemográficas fueron recogidas a partir de los datos de una encuesta creada ad-hoc, incorporada en la primera hoja del cuadernillo de evaluación realizado para la evaluación.

 **Variables emocionales.** Las variables emocionales evaluadas han sido la conciencia emocional y los estados de ánimo.


- ✓ La conciencia emocional se evaluó con el **Cuestionario de conciencia emocional** (EAQ; Rieffe et al., 2008). El origen del cuestionario se encuentra en el intento que hicieron Rieffe et al., (2006) de crear un cuestionario que midiera la alexitimia en niños, adaptando el cuestionario *Toronto Alexithymia Scale* (TAS-20; Bagby, Parker & Taylor, 1994). El TAS-20 original es un instrumento dirigido a adultos y basado en la alexitimia, concepto propuesto por Sifneos (1972) tras observar que los pacientes que sufrían quejas somáticas tenían dificultades para identificar y describir sus sentimientos. Sin embargo, los autores no quedaron satisfechos con el resultado, pues observaron que la conciencia emocional incluía más aspectos que los reflejados por los cuestionarios tradicionales de alexitimia. Por ello, crearon un autoinforme para evaluar

la conciencia emocional en todos sus aspectos, que se puede aplicar a niños y adolescentes (8-16 años), y consta de 30 ítems (ver en Anexos), con tres alternativas de respuesta (1=No es verdad; 2=A veces; 3=Es verdad). Así, el Cuestionario de conciencia emocional evalúa seis dimensiones: Diferenciar emociones (7 ítems), se refiere a la capacidad de identificar, discriminar y comprender la causa de las emociones; Compartir emociones verbalmente (3 ítems), es la capacidad de comunicar los sentimientos propios a los demás de forma verbal; No esconder emociones (5 ítems), refleja la expresión abierta y adecuada de emociones; Conciencia corporal (5 ítems), refiere la capacidad de conectar las sensaciones físicas del cuerpo con las emociones; Atender emociones de otros (5 ítems), se refiere al interés por escuchar y/o percibir las emociones de los demás; y Análisis de las propias emociones (5 ítems), indica el interés por percibir y comprender las propias emociones. A mayor puntuación en cada dimensión, se supone un nivel más alto de dicha habilidad. En este sentido, hay que señalar que se procedió de forma similar a otros trabajos previos con este autoinforme (Lahaye, Luminet, Van Broeck, Bodart & Mikolajczak, 2010; Van der Veek et al., 2012b), en los cuáles con la finalidad de homogeneizar la interpretación de los análisis con respecto a todos los aspectos de la conciencia emocional, se decidió puntuar la escala de Conciencia corporal sin invertir los ítems. Mientras que en la escala original, para obtener la puntuación del factor Conciencia corporal se utilizan los ítems inversos, y ese factor se interpreta de forma inversa al resto. Además, igual que en trabajos previos, a partir del promedio de los seis factores se ha obtenido una puntuación total del cuestionario, referida a

Conciencia emocional (Lahaye et al., 2010; Powell Coll, Trotter, Thobro, & Haas, 2011), este promedio tampoco está contemplado en la escala original, pero resultaba insuficiente un cuestionario sobre conciencia emocional en el que no se obtuviera una medida de dicha habilidad. Ha demostrado una fiabilidad aceptable en estudios previos, no obstante ésta es mejor en adolescentes que en niños: Diferenciar emociones $\alpha=.67$ y $\alpha=.74$, Comunicar verbalmente $\alpha=.68$ y $\alpha=.77$, No esconder emociones $\alpha=.68$ y $\alpha=.76$, Conciencia corporal $\alpha=.64$ y $\alpha=.74$, Atender emociones otros $\alpha=.65$ y $\alpha=.77$, y Análisis emociones propias $\alpha=.65$ y $\alpha=.77$, para niños y adolescentes, respectivamente (Rieffe et al., 2008). También ha demostrado validez convergente con la inteligencia emocional rasgo, y su validez discriminante con las quejas somáticas, la depresión, la ansiedad y la preocupación (Rieffe et al., 2008).


- ✓ Los estados de ánimo fueron evaluados con el **Cuestionario de estados de ánimo** (MOOD; Rieffe et al., 2004). El cuestionario fue diseñado con la intención de cubrir un vacío existente en la evaluación de los estados de ánimo en población infantil. Rieffe, Meerum-Terwogt & Bosch (2002) observaron la escasez de cuestionarios para estudiar éste constructo en la infancia, en comparación con la gran cantidad de escalas existentes para su estudio en la adolescencia y la adultez. Así, este autoinforme evalúa la frecuencia de distintos estados de ánimo en niños y adolescentes (8-16 años de edad). Está formado por un total de 20 ítems, y se responde con tres alternativas de respuesta (1=No es verdad; 2=A veces; 3=Es verdad), según los estados emocionales experimentados en las últimas cuatro semanas. Del total de ítems, 16 de ellos representan

cuatro estados de ánimo, Miedo (4 ítems), Tristeza (4 ítems), Felicidad (4 ítems) y Enfado (4 ítems). Los cuatro restantes son ítems adicionales de distracción, formulados en tono positivo con la finalidad de que la prueba no impresione de negativismo al evaluado. No existe una puntuación total. La fiabilidad de las escalas se ha mostrado buena en estudios previos: Tristeza $\alpha=.80$, Miedo $\alpha=.77$, Enfado $\alpha=.77$, y Felicidad $\alpha=.81$ (Rieffe et al., 2006). Y ha demostrado su validez criterial con las quejas somáticas (Rieffe et al., 2004).

 **VARIABLES PERSONALES.** Las variables personales consideradas en este trabajo ha sido la personalidad, a través de los rasgos propuestos por el modelo de los cinco grandes.


- ✓ Se ha evaluado la personalidad, mediante el **Cuestionario “Big Five” de personalidad para niños y adolescentes** (BFQ-NA; Del Barrio et al., 2006). Este cuestionario procede del *Big Five Questionnaire* diseñado para adultos (Caprara, Barbaranelli & Borgogni, 1993), sin embargo, no se trata de una mera adaptación del instrumento adulto a población infantil, sino de un diseño específico que incorpora las peculiaridades evolutivas de los cinco factores de personalidad en niños y adolescentes. Este autoinforme es adecuado para edades comprendidas entre los 8 y los 15 años. Está formado por 65 ítems, con cinco alternativas de respuesta (1=Casi nunca; 2=Pocas veces; 3=Algunas veces; 4=Casi siempre; 5=Casi siempre). Puesto que está basado en el modelo de los cinco grandes de personalidad, los factores que evalúa son: Conciencia (20 ítems), referido a la autonomía, el orden, la precisión y el cumplimiento de normas y compromisos; Apertura (8 ítems), referido intereses culturales, fantasía,

creatividad e interés en otras gentes o culturas; Extraversión (10 ítems), señala aspectos como actividad, entusiasmo, asertividad y autoconfianza; Amabilidad (10 ítems), entendida como preocupación y sensibilidad hacia otros y sus necesidades; e Inestabilidad emocional (11 ítems), relativa a sentimientos de ansiedad, depresión, descontento o ira. La fiabilidad de los factores es adecuada: Conciencia $\alpha=.88$, Apertura $\alpha=.84$, Extraversión $\alpha=.74$, Amabilidad $\alpha=.80$, e Inestabilidad emocional $\alpha=.78$ (Carrasco et al., 2005). La validez ha sido demostrada mediante la correlación de los factores con la depresión, la agresividad, la autoeficacia y la ira.

 **Variables familiares.** Las variables familiares tenidas en cuenta han sido los estilos educativos parentales.

- ✓ Se evaluaron los estilos educativos parentales mediante el cuestionario **Escalas de Identificación de prácticas educativas familiares** (PEF; Alonso & Román, 2003). Tiene distintas versiones: heteroinforme y autoinforme, amplio y abreviado. En esta investigación se ha utilizado la versión de autoinforme para hijos en su formato abreviado. Esta versión se puede utilizar a partir de los 6 años, evaluando la percepción infantil sobre el estilo educativo más frecuentemente utilizado por los padres a partir de una serie de situaciones hipotéticas. Para ello, se presentan distintas situaciones basadas en cuando los niños inician algo nuevo, cuando hay ruptura de rutinas, o cuando cuentan o muestran algo; tres ejemplos, uno para cada estilo parental que contempla la prueba; y tres tipos de conflictos, externo, interno y de transgresión de normas. Teniendo esto en cuenta, la escala está compuesta por 27 ítems, de cinco

alternativas de respuesta (0=Nunca, 1=Pocas veces, 2=Algunas veces, 3=Bastantes veces, 4=Muchas veces, 5=Siempre). Las conductas de los padres se clasifican en tres estilos: autoritario, caracterizado por una expresión de afecto controlado, escasa sensibilidad y empatía, centrado en la perspectiva del adulto, prioriza el cumplimiento de las normas, y con disciplina coercitiva; equilibrado, caracterizado por valores altos de afecto y comunicación, una expresión abierta de afecto e interés, existen normas claras, y disciplina inductiva; y permisivo, caracterizado por una alta expresión de afecto, bajos niveles de exigencia y control, sobreprotección, indulgencia y poca consistencia en las normas. La fiabilidad de la versión para hijos abreviada es menor que la versión para padres o la completa (alpha de Cronbach por debajo de .60), pero se decidió utilizar esta versión debido al menor número de ítems. Con respecto a la validez, se ha demostrado con la correlación positiva del estilo equilibrado con la autoestima, y negativa con el estilo autoritario (Alonso & Román, 2003).

 **Variables indicadoras de desajuste.** En esta investigación, como variables indicadoras de desajuste en la infancia, se han evaluado las quejas somáticas y la inadaptación.

- ✓ Para la evaluación de las quejas somáticas se utilizó el **Listado de quejas somáticas** (SCL; Jellesma et al., 2007). Dicho cuestionario se diseñó a partir de las limitaciones observadas en el *Children's Somatization Inventory* (CSI; Walker & Greene, 1989, Jellesma et al., 2007), que ponían de manifiesto: la necesidad de crear un cuestionario que pudiera ser cumplimentado por los propios niños y no por sus padres, compuesto

por ítems específicos para niños que incluyeran las quejas más frecuentes en los menores y no en los adultos, y que fuera corto, de forma que fuera rápida su cumplimentación por parte de los menores. El autoinforme evalúa la frecuencia con que los niños han experimentado dolor en las últimas cuatro semanas, y se puede aplicar entre los 8 y 16 años. Está formado por 11 ítems, con tres alternativas de respuesta (1=Nunca; 2=A veces; 3=A menudo) que ofrecen una puntuación global de la frecuencia de quejas somáticas. De los 11 ítems que componen la escala, 1 se refiere a dolor general y 8 son referidos a quejas propiamente dichas: cansancio, dolor de estómago, debilidad, mareo, dolor de cabeza, vómito, desmayo y dolor de pecho. Dos ítems son de contraste, y están referidos a bienestar. La fiabilidad es adecuada, con un alpha de Cronbach de .83, y la validez fue demostrada con la somatización autoinformada y heteroinformada (concurrente), así como con los estados de ánimo (criterial).

- ✓ Para evaluar la inadaptación se utilizó el **Test de autoevaluación multifactorial de adaptación infantil** (TAMAI; Hernández-Guanir, 2009). Este autoinforme permite detectar un amplio espectro de problemas tanto en la infancia como en la adolescencia, siendo una de las pruebas más utilizadas a nivel nacional. Está dirigido a menores entre los 8 y 18 años de edad, y está formado por 175 ítems, con formato de respuesta dicotómico (0=No, 1=Si), indicando la ausencia o presencia de cada uno de los enunciados. Evalúa distintos tipos de inadaptación en sus factores principales: general, personal, social y escolar. Además sus subescalas permiten detectar problemáticas diversas como, depresión, somatización, aversión al aprendizaje, agresividad, introversión, estilos

parentales, insatisfacción con padres y hermanos. En esta investigación se han utilizado cuatro de sus escalas: Inadaptación personal, refiere el desajuste que el niño tiene consigo mismo, así como con la realidad general o dificultad para aceptar la realidad tal como es (35 ítems); Inadaptación social, engloba el grado de incapacidad o de problemas que supone la relación social, falta de control, respeto y consideración a los demás y a las normas establecidas, así como reducción de las relaciones o actitudes de recelo y desconfianza (35 ítems); Inadaptación escolar, referida a la insatisfacción y comportamiento inadecuado respecto a la realidad escolar, baja laboriosidad en el aprendizaje, conductas disruptivas en el aula, actitud desfavorable hacia el aprendizaje, los profesores y la institución (30 ítems); e Inadaptación familiar, indica el grado de insatisfacción en cuanto al clima del hogar y la relación de los padres entre sí (5 ítems). En todas las dimensiones, a mayor puntuación mayor nivel de inadaptación. La fiabilidad de las escalas utilizadas se ha mostrado adecuada: Inadaptación personal $\alpha=.87$, Inadaptación social $\alpha=.74$, Inadaptación escolar $\alpha=.83$, e Inadaptación familiar $\alpha=.78$ (Hernández-Guanir, 2009). También ha demostrado su validez, relacionándose los distintos tipos de inadaptación con el bienestar subjetivo, el rendimiento académico, la personalidad y los estilos educativos parentales (Hernández-Guanir, 2009).

Todos los autoinformes presentados están diseñados para la evaluación de niños a partir de 8 años, edad en la que ya se considera al menor buen informador de sus sentimientos y experiencias (DiBartolo & Grills, 2006; Waters, Henry, Mogg, Bradley & Pine, 2010).

9.3. Diseño y procedimiento.

El estudio utilizó una metodología descriptiva y correlacional de corte transversal. Por una parte, se empleó una metodología descriptiva y comparativa, con el fin de analizar si existían diferencias significativas según la edad, el sexo, y en función de la conciencia emocional y la felicidad. Por otra parte, se utilizó una metodología correlacional para analizar tanto las relaciones entre las diferentes variables evaluadas, así como analizar cuáles son las variables que permiten diferenciar entre los grupos de baja y alta conciencia emocional y felicidad, y cuáles son las variables que más se relacionan con los indicadores de desajuste en la infancia.

Con respecto al procedimiento, el estudio fue aprobado por el comité ético de la *Conselleria d'Educació de la Comunitat Valenciana* y por la *Universitat de València*. Además, se cumplió con los valores éticos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki, en sus actualizaciones, y en las normativas vigentes: consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases.

Se realizó un primer contacto con los centros educativos telefónico o por correo, y después se concertaron citas con los centros interesados para exponer los objetivos de la investigación, promover su colaboración y solicitar su participación. Posteriormente, se envió una carta a los padres para explicarles el estudio y así mismo, solicitar el consentimiento informado de los participantes.

Sólo participaron en la investigación, aquellos niños cuyos padres habían firmado previamente la autorización.





La batería de evaluación fue administrada por el tutor/a de forma colectiva en horario escolar, en tres sesiones de 45 minutos. Al inicio de la primera sesión, se les explicaron los fines del estudio, y se requirió su participación, enfatizando que ésta era totalmente anónima y voluntaria. El comportamiento de los niños fue correcto en todos los casos, y los tutores se mostraron agradables y colaboradores. Para mantener el anonimato, al introducir los datos en la base de datos se insertó un código numérico para identificar a cada niño.

Para agradecer la participación a los centros, se realizó un informe a cada centro educativo, detallando los resultados obtenidos en las distintas variables en cada clase que había participado, y comparando los resultados con los globales del centro y de la muestra total. Este informe se entregó a cada centro en mano, en una reunión informativa con todos los profesores. En dicha reunión, además de explicar los datos del informe, se ofreció una pequeña charla sobre la importancia de las emociones para el desarrollo positivo en la infancia, así como de atender a la educación emocional desde el marco escolar y familiar.


9.4. Análisis estadístico.


Se creó una base de datos con el programa SPSS 21.0 para almacenar los datos recogidos en los cuadernillos de evaluación. Después, el análisis de los resultados se ha realizado en su mayor parte con el programa SPSS (versión 21.0), no obstante también se utilizó el programa EQS (versión 6.1.) para realizar los análisis factoriales confirmatorios. Así, se han utilizado los siguientes procedimientos estadísticos en el análisis de datos (Field, 2013) (se exponen por orden de aparición en este trabajo):

- **Estadísticos descriptivos.** Se han utilizado medias, desviaciones típicas y rangos en las variables cuantitativas, y distribuciones de frecuencias y porcentajes en las variables nominales o categóricas.
- **Alfa de Cronbach (α).** Esta prueba ha sido utilizada para el estudio de la fiabilidad de las escalas utilizadas, y consistencia interna de los factores. También se han calculado los índices correlación ítem-total, y alpha de Cronbach si se elimina el elemento, de cada uno de los ítems que componen las escalas.
- **Análisis factorial exploratorio (AFE).** Es una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos, que consiste en buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos. Se ha utilizado el método de componentes principales con rotación Varimax, determinando la adecuación de los datos mediante la prueba Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett. Se ha utilizado para analizar el número de factores de los cuestionarios objeto de estudio.

-  **Análisis factorial confirmatorio (AFC).** Se utiliza para contrastar hipótesis basadas en conocimientos previos sobre la relación entre indicadores y dimensiones latentes en una medida, evaluando el ajuste de un modelo (Batista-Foguet, Coenders & Alonso, 2004; Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2011). Se ha utilizado la estimación por máxima verosimilitud (ML) con la corrección robusta de Satorra-Bentler (Bentler, 1995), para comprobar la normalidad de los datos. Se ha utilizado para confirmar la estructura factorial propuesta para los autoinformes objeto de estudio.
-  **Coefficiente de correlación de Pearson (R_{xy}).** Es una medida de asociación lineal entre dos variables, se ha utilizado para el estudio de las relaciones entre las variables estudiadas. Señalar que el hecho de que exista una relación entre dos variables, no indica que ésta sea de causalidad.
-  **Prueba t de Student para muestras independientes.** Compara las medias de dos grupos de casos, entre variables dicotómicas y continuas. Se han comprobado los supuestos necesarios, teniendo en cuenta la prueba de Levene sobre igualdad de varianzas, y las distintas versiones del estadístico T . Se ha utilizado para estudiar las diferencias de medias según el sexo, la conciencia emocional y la felicidad.
-  **Análisis de varianza de un factor (ANOVA).** Es una prueba paramétrica, que se utiliza para el contraste de hipótesis de medias y varianzas de varianzas cuantitativas. Se han comprobado los supuestos necesarios de normalidad y homocedasticidad (asimetría, curtosis y

prueba de Levene). Se ha utilizado para estudiar las diferencias de medias según la edad.

 **Análisis discriminante.** Es una técnica estadística capaz de decirnos qué variables permiten diferenciar a los grupos, y cuántas de estas variables son necesarias para alcanzar la mejor clasificación posible. Se han tenido en cuenta los estadísticos necesarios para la comprobación de los datos: M de Box, autovalor, correlación canónica, lambda de Wilks, chi cuadrado y centroides. Se ha utilizado para analizar qué variables de estudio permiten diferenciar los grupos de baja y alta conciencia emocional y felicidad.

 **Análisis de regresión lineal.** Ésta prueba se utiliza para explorar y cuantificar la relación entre una variable criterio y otra predictora, así como para desarrollar una ecuación lineal con fines predictivos. Se ha utilizado el método paso a paso, para comprobar el aumento de la varianza explicada que provocaba cada una de las variables incluidas en el análisis.

CAPÍTULO 10. RESULTADOS.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos, y serán expuestos según los objetivos planteados en el capítulo 5. Primero, las diferencias según la edad y el sexo. Después, se presentarán las relaciones entre las variables de estudio. Se continuará con las diferencias según el nivel de Conciencia emocional y de Felicidad, y los análisis discriminantes sobre la pertenencia a los grupos de baja o alta conciencia emocional y felicidad. A continuación, se mostrarán los resultados de los análisis predictivos para la conciencia emocional, los estados de ánimo, la personalidad y los estilos parentales sobre las quejas somáticas y la inadaptación (personal, social, escolar y familiar). Por último, se expondrán la validación del Cuestionario de conciencia emocional (EAQ), del Cuestionario de estados de ánimo (MOOD), y del Listado de quejas somáticas (SCL).

10.1. Diferencias en función de la edad y el sexo.

Previo al estudio de las diferencias según edad y sexo, se calcularon los estadísticos descriptivos para todas las variables estudiadas. Y a continuación, se muestran las diferencias estadísticamente significativas existentes entre los grupos edad en las variables de estudio (punto 10.1.1), y las diferencias entre niños y niñas (punto 10.1.2).

Atendiendo a los estadísticos descriptivos, se pueden observar el rango, mínimo, máximo, media y desviación típica, para cada una de las variables evaluadas en la Tabla 10.1. En conciencia emocional, se observó que las mayores puntuaciones fueron en las variables Atender emociones otros ($M=2.58$, $DT=.40$), Análisis emociones propias ($M=2.36$, $DT=.43$) y Diferenciar emociones ($M=2.31$, $DT=.44$). Mientras que las puntuaciones obtenidas en Conciencia corporal ($M=2.14$, $DT=.51$), No esconder emociones ($M=2.08$, $DT=.53$) y Comunicar verbalmente ($M=2.05$, $DT=.56$) fueron menores. La puntuación total en Conciencia emocional fue de 2.25 ($DT=.23$). Los rangos de las puntuaciones obtenidas coincidieron con los valores mínimos y máximo de las variables (1-3).

En estados de ánimo, se observó que la puntuación obtenida en Felicidad ($M=2.76$, $DT=.35$) fue mayor que las obtenidas por los estados de ánimo negativos, Tristeza ($M=1.35$, $DT=.39$), Miedo ($M=1.51$, $DT=.42$), y Enfado ($M=1.51$, $DT=.45$). Aquí, también coincidieron los rangos de las puntuaciones obtenidas con los valores mínimos y máximo de las variables (1-3).

Tabla 10. 1. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas (N=1423).

	Variables	Rango	Mínimo	Máximo	M	DT
EMOCIONALES						
EAQ	Diferenciar emociones	1-3	1	3	2.31	.44
	Comunicar verbalmente	1-3	1	3	2.05	.56
	No esconder emociones	1-3	1	3	2.08	.53
	Conciencia corporal	1-3	1	3	2.14	.51
	Atender emociones otros	1-3	1	3	2.58	.40
	Análisis emociones propias	1-3	1	3	2.36	.43
	Conciencia emocional	1.21-2.91	1	3	2.25	.23
MOOD	Tristeza	1-3	1	3	1.35	.39
	Miedo	1-3	1	3	1.51	.42
	Enfado	1-3	1	3	1.51	.45
	Felicidad	1-3	1	3	2.76	.35
PERSONALES						
BFQ-NA	Conciencia	29-100	20	100	74.49	11.13
	Apertura	8-40	8	40	28.82	5.63
	Extraversión	15-50	10	50	40.88	5.21
	Amabilidad	14-50	10	50	37.16	5.83
	Inestabilidad emocional	11-53	11	55	24.93	7.62
FAMILIARES						
PEF	Autoritario	0-45	0	45	19.89	8.32
	Equilibrado	0-45	0	45	28.97	7.21
	Permisivo	0-43	0	45	14.16	6.87
DESAJUSTE						
SCL	Quejas somáticas	11-32	11	33	15.46	3.63
TAMAI	Inadaptación personal	0-32	0	35	10.05	5.52
	Inadaptación social	0-30	0	35	7.53	4.57
	Inadaptación escolar	0-29	0	35	7.49	5.62
	Inadaptación familiar	0-5	0	5	.62	1.09

M= Media; DT= Desviación típica.

En cuanto personalidad, las puntuaciones obtenidas en Conciencia (M=74.49, DT=11.13), Apertura (M=28.82, DT=5.63) y Amabilidad (M=37.16, DT=5.83) fueron similares entre sí, a pesar de las diferencias existentes en rangos, mínimos y máximo. Destacando la puntuación superior en el rasgo

Extraversión ($M=40.88$, $DT=5.21$), y la puntuación inferior en el rasgo Inestabilidad emocional ($M=24.93$, $DT=7.62$).

En estilos parentales, las puntuaciones más altas se obtuvieron en el estilo Equilibrado ($M=28.97$, $DT=7.21$), seguido de Autoritario ($M=19.89$, $DT=8.32$), y por último Permisivo ($M=14.16$, $DT=6.87$).

En la variable Quejas somáticas la puntuación obtenida fue de 15.46 ($DT=3.63$), situándose hacia la mitad del rango de puntuaciones observadas.

Por último, en inadaptación, se obtuvieron las mayores puntuaciones en Inadaptación personal ($M=10.05$, $DT=5.52$) e Inadaptación social ($M=7.53$, $DT=4.57$), y las menores en Inadaptación escolar ($M=7.49$, $DT=5.62$) e Inadaptación familiar ($M=.62$, $DT=1.09$), teniendo en cuenta las diferencias en las puntuaciones mínimas y máximas de las variables.

10.1.1. Diferencias en función de la edad.

Con la finalidad de analizar si existían diferencias en función de la edad en las variables evaluadas se realizaron análisis de la varianza univariantes (ANOVA) (Tabla 10.2 y 10.3), y se realizó la prueba post-hoc de Tukey para analizar entre qué grupos aparecían dichas diferencias. Se comprobaron los supuestos necesarios de normalidad y homocedasticidad (asimetría, curtosis y prueba de Levene), y se calculó el tamaño del efecto para las diferencias, pero éste fue bajo en todos los casos.

En conciencia emocional, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en Diferenciar emociones [$F(4,1398)=7.65$,

$p \leq .001$], Comunicar verbalmente [$F(4,1398)=2.39, p \leq .05$], Atender emociones otros [$F(4,1398)=4.79, p \leq .001$], y Conciencia emocional [$F(4,1398)=2.94, p \leq .05$]. Si atendemos a las medias de las puntuaciones, y a los estadísticos post-hoc, se observa que en este grupo de variables, en general, las puntuaciones aumentan conforme aumenta la edad. De forma que, atendiendo a la puntuación total de Conciencia emocional, son los niños de 11 y 12 años quienes obtuvieron la mayor puntuación.

En estados de ánimo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las variables Tristeza [$F(4,1398)=8.26, p \leq .001$], Miedo [$F(4,1398)=3.16, p \leq .05$] y Felicidad [$F(4,1398)=10.41, p \leq .001$]. En concreto, los estadísticos post-hoc señalaron que la Tristeza y el Miedo disminuyen a medida que aumenta la edad, mientras que la Felicidad aumenta. Así, son los niños de 11 y 12 años los que obtuvieron mayores puntuaciones en Felicidad.

En personalidad, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en Conciencia [$F(4,1398)=6.60, p \leq .001$], Extraversión [$F(4,1398)=3.30, p \leq .01$], e Inestabilidad emocional [$F(4,1398)=4.19, p \leq .01$]. Los estadísticos post-hoc señalan que la Conciencia y la Inestabilidad emocional disminuyen con la edad, mientras que la Extraversión aumenta. Además, los niños de 9 años obtuvieron las mayores puntuaciones en Conciencia y Extraversión.

Tabla 10. 2. Diferencias según edad en las variables evaluadas.

Variables	Edad					
	8 años M (DT)	9 años M (DT)	10 años M (DT)	11 años M (DT)	12 años M (DT)	
EMOCIONALES						
EAQ	1	2.21 (.49)	2.28 (.44)	2.31 (.42)	2.40 (.41)	2.35 (.42)
	2	1.99 (.55)	2.05 (.57)	2.00 (.54)	2.10 (.57)	2.10 (.57)
	3	2.12 (.52)	2.05 (.56)	2.06 (.54)	2.09 (.51)	2.07 (.54)
	4	2.13 (.49)	2.18 (.50)	2.16 (.52)	2.10 (.52)	2.13 (.56)
	5	2.50 (.45)	2.53 (.41)	2.60 (.38)	2.63 (.36)	2.59 (.44)
	6	2.34 (.47)	2.36 (.46)	2.39 (.40)	2.35 (.42)	2.40 (.42)
	7	2.21 (.24)	2.24 (.25)	2.25 (.21)	2.28 (.22)	2.28 (.22)
MOOD	8	1.46 (.45)	1.36 (.37)	1.37 (.42)	1.29 (.35)	1.26 (.28)
	9	1.57 (.45)	1.51 (.39)	1.54 (.44)	1.46 (.39)	1.47 (.43)
	10	1.50 (.48)	1.49 (.44)	1.55 (.47)	1.49 (.43)	1.54 (.43)
	11	2.64 (.42)	2.74 (.35)	2.76 (.34)	2.82 (.30)	2.82 (.35)
PERSONALES						
BFQ-NA	12	75.26 (10.72)	76.18 (10.70)	75.17 (11.05)	72.80 (11.26)	71.60 (11.82)
	13	28.98 (5.50)	29.39 (5.29)	28.83 (5.75)	28.41 (5.75)	28.35 (5.89)
	14	39.90 (5.44)	41.42 (4.89)	41.17 (5.35)	40.76 (4.93)	40.71 (5.74)
	15	36.50 (6.13)	37.56 (6.21)	37.45 (5.62)	37.02 (5.37)	36.92 (6.22)
	16	25.99 (8.22)	25.06 (7.78)	25.53 (7.65)	23.75 (7.35)	24.31 (6.11)
FAMILIARES						
PEF	17	18.70 (8.75)	18.89 (8.9)	19.61 (8.01)	21.26 (7.75)	21.39 (8.0)
	18	28.48 (7.12)	28.94 (7.98)	29.22 (7.22)	29.18 (6.66)	28.44 (6.93)
	19	16.95 (7.55)	14.65 (7.05)	14.03 (6.34)	12.68 (6.35)	12.46 (6.47)
DESAJUSTE						
SCL	20	16.18 (4.10)	15.73 (3.59)	15.54 (3.81)	14.92 (3.09)	14.77 (3.45)
	21	11.62(5.38)	10.54 (5.79)	10.50 (5.53)	8.85 (5.17)	7.99 (4.83)
TAMAI	22	7.74(4.80)	7.53 (4.79)	7.85 (4.38)	6.95 (4.26)	7.99 (5.03)
	23	6.45(5.21)	7.22 (5.34)	7.65 (5.56)	7.84 (5.68)	8.62 (6.81)
	24	.87(1.20)	.65 (1.16)	.63 (1.06)	.51 (1.01)	.41 (.92)

M= Media; DT= Desviación típica; n^2_p =tamaño del efecto; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

EAQ: 1.Diferenciar emociones. 2.Comunicar verbalmente. 3.No esconder emociones. 4.Conciencia corporal. 5.Atender emociones otros 6.Análisis emociones propias. 7.Conciencia emocional. MOOD: 8.Tristeza. 9.Miedo. 10.Enfado. 11. Felicidad. BFQ-NA: 12.Conciencia. 13.Apertura. 14.Extraversión. 15.Amabilidad. 16.Inestabilidad emocional. PEF: 17.Autoritario. 18.Equilibrado. 19.Permisivo. SCL: 20.Quejas somáticas. TAMAI: 21.Inadaptación personal. 22.Inadaptación social. 23. Inadaptación escolar. 24. Inadaptación familiar.

Tabla 10. 3. Diferencias según edad en las variables evaluadas (continuación).

	Variables	F(1422)	Post-Hoc	n_p^2
EMOCIONALES				
EAQ	1	7.65***	8,9,10<11	.02
	2	2.39*	~	~
	3	.68	~	~
	4	1.30	~	~
	5	4.79***	8<10,11; 9<11	.04
	6	.76	~	~
	7	2.94*	8,9<11	.01
MOOD	8	8.26***	8>9,11,12; 10>11	.02
	9	3.16*	8>11	.02
	10	1.08	~	~
	11	10.41***	8<9,10,11,12; 9<11	.03
PERSONALES				
BFQ-NA	12	6.60***	8,9,10>12;9,10>11	.02
	13	1.53	~	~
	14	3.30**	8<9,10	.01
	15	1.46	~	~
	16	4.19**	8,10>11	.02
FAMILIARES				
PEF	17	5.93***	8,9<11,12;10<11	.03
	18	.61	~	~
	19	16.75***	8>9,10,11,12; 9>11,12; 10>11	.06
DESAJUSTE				
SCL	20	5.90***	8>11,12;9>11	.02
	21	14.88***	8,9,19>11,12	.04
TAMAI	22	2.40*	10>11	.02
	23	3.78**	8<11,12	.05
	24	5.18**	8>11,12	.01

M= Media; DT= Desviación típica; n_p^2 =tamaño del efecto; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

EAQ: 1.Diferenciar emociones. 2.Comunicar verbalmente. 3.No esconder emociones. 4.Conciencia corporal. 5.Atender emociones otros 6.Análisis emociones propias. 7.Conciencia emocional. MOOD: 8.Tristeza. 9.Miedo. 10.Enfado. 11. Felicidad. BFQ-NA: 12.Conciencia. 13.Apertura. 14.Extraversión. 15.Amabilidad. 16.Inestabilidad emocional. PEF: 17.Autoritario. 18.Equilibrado. 19.Permisivo. SCL: 20.Quejas somáticas. TAMAI: 21.Inadaptación personal. 22.Inadaptación social. 23. Inadaptación escolar. 24. Inadaptación familiar.

En estilos parentales, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las variables Autoritario [$F(4,1398)=5.93, p\leq.001$] y Permisivo [$F(4,1398)=16.75, p\leq.001$]. En concreto, los estadísticos post-hoc mostraron que, conforme aumenta la edad, los niños perciben a sus padres más autoritarios y menos permisivos.

En la variable Quejas somáticas, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas [$F(4,1398)=5.90, p\leq.001$]. En este sentido, la prueba post-hoc señalaron que los niños de mayor edad presentan menos Quejas somáticas que los niños de menor edad.

Por último, en inadaptación se observaron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables. En concreto en: Inadaptación personal [$F(4,1398)=14.88, p\leq.001$], Inadaptación social [$F(4,1398)=2.40, p\leq.05$], Inadaptación escolar [$F(4,1398)=3.78, p\leq.01$], e Inadaptación familiar [$F(4,1398)=5.18, p\leq.01$]. Además, la prueba post-hoc mostró que la Inadaptación personal y la Inadaptación familiar disminuyen con la edad, siendo los niños de 8 años quienes presentan mayores problemáticas en este sentido. Además, la Inadaptación escolar aumenta con la edad, siendo mayor su nivel a los 12 años. Por último, en cuanto a la Inadaptación social, es difícil señalar un patrón según la edad, aunque se observó que el mayor nivel aparece a los 12 años.

10.1.2. Diferencias en función del sexo.

Para analizar la existencia de diferencias en función del sexo en las variables evaluadas se realizaron análisis univariantes (prueba t) (Tabla 10.4),

comprobandose los supuestos necesarios (prueba de Levene). Además, se calculó el tamaño del efecto para las diferencias, pero éste fue bajo en todos los casos.

Tabla 10. 4. Diferencias según sexo en las variables evaluadas.

Variables	Sexo		T	n ² _p	
	Niñas M (DT)	Niños M (DT)			
EMOCIONALES					
EAQ	Diferenciar emociones	2.30 (.44)	2.33 (.43)	-1.36	~
	Comunicar verbalmente	2.04 (.55)	2.06 (.57)	-.66	~
	No esconder emociones	2.08 (.52)	2.08 (.54)	.06	~
	Conciencia corporal	2.23 (.50)	2.04 (.51)	6.74***	.03
	Atender emociones otros	2.64 (.36)	2.50 (.44)	6.40***	.02
	Análisis emociones propias	2.40 (.42)	2.33 (.45)	2.90**	.00
	Conciencia emocional	2.28 (.22)	2.22 (.23)	4.55	~
MOOD	Tristeza	1.35 (.38)	1.35 (.40)	-.22	~
	Miedo	1.55 (.42)	1.47 (.42)	3.48***	.00
	Enfado	1.49 (.43)	1.53 (.47)	-1.39	~
	Felicidad	2.77 (.33)	2.74 (.37)	1.95*	.00
PERSONALES					
BFQ-NA	Conciencia	75.43 (10.38)	73.46 (11.82)	3.32***	.00
	Apertura	28.72 (5.50)	28.94 (5.77)	-.74	~
	Extraversión	40.91 (4.87)	40.83 (5.56)	.28	~
	Amabilidad	37.80 (5.49)	36.46 (6.11)	4.33***	.00
	Inestabilidad emocional	24.82 (7.77)	25.05 (7.46)	-.54	~
FAMILIARES					
PEF	Autoritario	18.90 (8.09)	20.99 (8.44)	-4.74***	.01
	Equilibrado	29.75 (6.94)	28.11 (7.40)	4.29***	.01
	Permisivo	13.69 (6.88)	14.67 (6.83)	-2.67**	.00
DESAJUSTE					
SCL	Quejas somáticas	15.69 (3.66)	15.21 (3.59)	-2.50*	.00
TAMAI	Inadaptación personal	10.11 (5.62)	9.98 (5.41)	.42	~
	Inadaptación social	7.12 (4.45)	7.99 (4.67)	-3.58***	.00
	Inadaptación escolar	6.47 (5.03)	8.61 (6.01)	-7.28***	.03
	Inadaptación familiar	.59 (1.08)	.66 (1.10)	-1.21	~

M= Media; DT= Desviación típica; n²_p=tamaño del efecto; *p≤.05, **p≤.01, ***p≤.001.

En conciencia emocional, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas a favor de las niñas en, Conciencia corporal [$t(1,1421)=6.74, p\leq.001$], Atender emociones otros [$t(1,1421)=6.40, p\leq.001$] y Análisis emociones propias [$t(1,1421)=2.90, p\leq.01$]. En el resto de variables del grupo las puntuaciones fueron similares entre niñas y niños.

En estados de ánimo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en Miedo [$t(1,1421)=3.48, p\leq.001$] y Felicidad [$t(1,1421)=1.95, p\leq.05$]. Obteniendo las niñas puntuaciones superiores a los niños.

En personalidad, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en Conciencia [$t(1,1421)=3.32, p\leq.001$] y Amabilidad [$t(1,1421)=4.33, p\leq.001$]. En ambos casos, las niñas tuvieron puntuaciones superiores que los niños.

En estilos parentales, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las tres variables, Autoritario [$t(1,1421)=-4.74, p\leq.001$], Equilibrado [$t(1,1421)=4.29, p\leq.001$] y Permisivo [$t(1,1421)=-2.67, p\leq.001$]. En concreto, las niñas percibieron a sus padres con un estilo más Equilibrado que los niños, mientras que los niños percibieron a sus padres con estilos Autoritarios y Permisivos en mayor medida que las niñas.

En la variable Quejas somáticas, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas [$F(1,1421)=-2.50, p\leq.05$] a favor de las niñas. Es decir, las niñas obtuvieron puntuaciones mayores que los niños en Quejas somáticas.

Por último, en inadaptación, se observaron diferencias estadísticamente en las variables Inadaptación social [$F(1,1421)=-3.58, p\leq.001$] e Inadaptación escolar [$F(1,1421)=-7.28, p\leq.001$]. En ambos casos los niños obtuvieron puntuaciones mayores que las niñas.

10.2. Relaciones entre las variables evaluadas.

En este apartado, se analizan mediante correlaciones, primero la relación entre las variables emocionales y las personales; después, las relación entre las variables emocionales y familiares; a continuación, la relación entre las variables emocionales y las variables de desajuste; para continuar con la relación entre variables personales y familiares; después la relación entre variables personales y variables de desajuste; y por último, la relación entre variables familiares y variables de desajuste.

En primer lugar, se calculó una correlación bivariada de Pearson para estudiar las relaciones de las variables emocionales (conciencia emocional y estados de ánimo) con las variables personales (personalidad).

Así, en cuanto a la relación de la conciencia emocional con la personalidad (Tabla 10.5), se observó que la mayoría de variables correlacionan con un nivel de significación de $p \leq .001$, aunque las correlaciones fueron bajas (r entre .10 y .30). Las relaciones fueron en sentido positivo con todos los rasgos de personalidad, excepto con el rasgo Inestabilidad emocional, que fueron en negativo. La Conciencia corporal fue la variable menos relacionada con la personalidad, haciéndolo sólo con el rasgo Inestabilidad emocional ($r = .10$; $p \leq .001$), y en sentido positivo.

Atendiendo a la relación entre estados de ánimo y personalidad (Tabla 10.13), se observó que todos los estados de ánimo negativos (Tristeza, Miedo y Enfado) se relacionaron de forma significativa ($p \leq .001$), y en sentido negativo con todos los rasgos de personalidad evaluados, excepto con el rasgo Inestabilidad emocional, que lo hizo de forma positiva. Además, señalar que la Felicidad presentó relaciones significativas ($p \leq .001$) en el sentido opuesto, es

decir, se relacionó de forma positiva con todos los rasgos de personalidad, excepto con Inestabilidad emocional, que lo hizo de forma negativa.

Tabla 10. 5. Correlación de Pearson ente las variables emocionales y las variables personales.

VARIABLES EMOCIONALES		VARIABLES PERSONALES				
		BFQ-NA				
		Conciencia	Apertura	Extraversión	Amabilidad	Inestabilidad emocional
EAQ	Diferenciar emociones	.08**	.15***	.04	.06*	-.22***
	Comunicar verbalmente	.11***	.12***	.13***	.21***	-.19***
	No esconder emociones	.07*	.09***	.05*	.13***	-.16***
	Conciencia corporal	.06*	.01	.04	.05*	.10***
	Atender emociones otros	.21***	.19***	.23***	.29***	-.13***
	Análisis emociones propias	.27***	.23***	.23***	.27***	-.09***
	Conciencia emocional	.27***	.27***	.24***	.34***	-.24***
MOOD	Tristeza	-.11***	-.16***	-.11***	-.16***	.35***
	Miedo	-.07**	-.12***	-.07**	-.10***	.32
	Enfado	-.22***	-.17***	-.16***	-.24***	.20***
	Felicidad	.20***	.20***	.22***	.20***	-.20***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

En segundo lugar, se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson para estudiar la relación entre las variables emocionales (conciencia emocional y estados de ánimo) y las variables familiares (estilos educativos parentales) (Tabla 10.6).

Si atendemos a la relación entre la conciencia emocional y los estilos parentales, se observó que ésta es prácticamente nula, reduciéndose a la relación de Conciencia corporal ($r = .14$; $p \leq .001$), Atender emociones otros ($r = .22$; $p \leq .001$), Análisis emociones propias ($r = .26$; $p \leq .001$), y Conciencia emocional ($r = .22$; $p \leq .001$), con Equilibrado, todas en sentido positivo.

La relación entre los estados de ánimo y los estilos parentales, fue prácticamente inexistente. Sólo se observaron las relaciones de Tristeza ($r = .12$;

$p \leq .001$) y Miedo ($r = .06$; $p \leq .05$) con Permisivo, y de Enfado ($r = -.06$; $p \leq .05$) y Felicidad ($r = .19$; $p \leq .001$) con Equilibrado.

Tabla 10. 6. Correlación de Pearson entre variables emocionales y variables familiares.

VARIABLES EMOCIONALES		VARIABLES FAMILIARES		
		Autoritario	Equilibrado	Permisivo
EAQ	Diferenciar emociones	-.05	-.03	-.09***
	Comunicar verbalmente	-.01	.05	-.02
	No esconder emociones	-.07**	.02	-.05
	Conciencia corporal	.01	.14***	.01
	Atender emociones otros	-.02	.22***	-.04
	Análisis emociones propias	.02	.26***	.01
	Conciencia emocional	-.04	.22**	-.06*
MOOD	Tristeza	-.00	-.05	.12***
	Miedo	.01	.01	.06*
	Enfado	.01	-.06*	.02
	Felicidad	.03	.19***	-.04

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

En tercer lugar, se calculó una correlación bivariada de Pearson para estudiar las relaciones de las variables emocionales (conciencia emocional y estados de ánimo) con las variables de desajuste (quejas somáticas e inadaptación) (Tabla 10.7).

La correlación de las variables de conciencia emocional con las Quejas somáticas mostró, en su mayoría, relaciones bajas (r entre .10 y .30), en sentido negativo, y con un nivel de significación de $p \leq .001$. Señalar que la Conciencia corporal se relacionó de forma positiva con las Quejas somáticas. Sobre la relación de la conciencia emocional con la inadaptación, se observó que la mayoría de dimensiones correlacionaban con los distintos tipos de inadaptación, con un nivel de significación de $p \leq .001$, aunque las correlaciones fueron bajas (r

entre .10 y .30). Las relaciones fueron en sentido negativo en todos los casos, excepto para la Conciencia corporal.

Los estados de ánimo presentaron relaciones moderadas con las Quejas somáticas: Tristeza ($r=.51$; $p\leq.001$), Miedo ($r=.44$; $p\leq.001$), Enfado ($r=.43$; $p\leq.001$) y Felicidad ($r=.33$; $p\leq.001$). Todas en sentido positivo, excepto la relación con Felicidad. Por último, se observó que los estados de ánimo tienen una relación estadísticamente significativa con la inadaptación, con un nivel de significación de $p\leq.001$. Las relaciones de los estados de ánimo negativos (Tristeza, Miedo y Enfado) con los distintos tipos de inadaptación fueron positivas, mientras que las relaciones de Felicidad fueron negativas. Las relaciones establecidas fueron moderadas en casi todos los casos.

Tabla 10. 7. Correlación de Pearson entre variables emocionales y variables de desajuste.

VARIABLES EMOCIONALES	VARIABLES DE DESAJUSTE					
	SCL Quejas somáticas	Inadaptación personal	Inadaptación social	Inadaptación escolar	Inadaptación familiar	
EAQ	Diferenciar emociones	-.31***	-.30***	-.18***	-.14***	-.16***
	Comunicar verbalmente	-.27***	-.33***	-.26***	-.16***	-.12***
	No esconder emociones	-.15***	-.23***	-.19***	-.14***	-.06
	Conciencia corporal	.22***	.16***	.02	.00	-.00
	Atender emociones otros	-.15***	-.23***	-.30***	-.23***	-.09***
	Análisis emociones propias	-.08**	-.14***	-.20***	-.21***	-.07***
	Conciencia emocional	-.25***	-.37***	-.37***	-.29***	-.17***
MOOD	Tristeza	.51***	.44***	.35***	.24***	.25***
	Miedo	.44***	.39***	.27***	.17***	.11***
	Enfado	.43***	.37***	.20***	.33***	.19***
	Felicidad	-.33***	-.36***	-.31***	-.22***	-.16***

* $p\leq.05$, ** $p\leq.01$, *** $p\leq.001$.

En cuarto lugar, se calculó una correlación bivariada de Pearson para estudiar las relaciones de las variables personales (personalidad) con las variables familiares (estilos educativos parentales) (Tabla 10.8).

La correlación de las variables de personalidad con los estilos parentales, ha mostrado en su mayoría relaciones bajas-moderados (r entre .10 y .40), y con un nivel de significación de $p \leq .001$. Señalar que el estilo Equilibrado correlaciona en sentido positivo con todos los rasgos, excepto con Inestabilidad emocional. Mientras que el estilo Permisivo, sólo correlaciona con Conciencia e Inestabilidad emocional, también en sentido positivo. El estilo Autoritario no se relaciona con ninguno de los rasgos de personalidad evaluados.

Tabla 10. 8. Correlación de Pearson entre variables personales y variables familiares.

VARIABLES PERSONALES		VARIABLES FAMILIARES		
		PEF		
		Autoritario	Equilibrado	Permisivo
BFQ-NA	Conciencia	.02	.35***	.11***
	Apertura	.03	.25***	.04
	Extraversión	.04	.32***	.05
	Amabilidad	.00	.32***	.04
	Inestabilidad emocional	.02	-.07*	.12***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

En quinto lugar, se calculó una correlación bivariada de Pearson para estudiar las relaciones de las variables personales (personalidad) con las variables de desajuste (quejas somáticas e inadaptación) (Tabla 10.9).

Los resultados de la correlación señalan que todos los rasgos de personalidad están relacionados con las quejas somáticas (relaciones bajas) y los distintos tipos de inadaptación (relaciones moderadas), con un nivel de significación de $p \leq .001$. Todos los rasgos de personalidad evaluados se relacionan de forma negativa tanto con las quejas somáticas, como con la inadaptación personal, social, escolar y familiar. Excepto el rasgo inestabilidad emocional, que lo hace en sentido positivo.

Tabla 10. 9. Correlación de Pearson entre variables personales y variables de desajuste.

VARIABLES PERSONALES		SCL Quejas somáticas	VARIABLES DE DESAJUSTE TAMAI			
			Inadaptación personal	Inadaptación social	Inadaptación escolar	Inadaptación familiar
BFQNA	Conciencia	-.13***	-.30***	-.46***	-.57***	-.11***
	Apertura	-.16***	-.35***	-.39***	-.51***	-.18***
	Extraversión	-.12***	-.24***	-.32***	-.22***	-.07**
	Amabilidad	-.13***	-.31***	-.41***	-.22***	-.10***
	Inestabilidad emocional	.31***	.50***	.49***	-.38***	.26***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

En sexto lugar, se calculó una correlación bivariada de Pearson para estudiar las relaciones de las variables familiares (estilos educativos parentales) con las variables de desajuste (quejas somáticas e inadaptación) (Tabla 10.10).

Los resultados señalan que sólo los estilos Equilibrado y Permisivo están relacionados con las Quejas somáticas y la Inadaptación, mostrando relaciones bajas, aunque con un nivel de significación de $p \leq .001$. El estilo Equilibrado se relaciona de forma negativa con todas las variables de desajuste evaluadas. Mientras que el estilo Permisivo, se relaciona en sentido positivo con las Quejas somáticas, la Inadaptación personal y la Inadaptación social. El estilo Autoritario no se relaciona con ninguna de las variables de desajuste evaluadas.

Tabla 10. 10. Correlación de Pearson entre variables familiares y variables de desajuste.

VARIABLES FAMILIARES		SCL Quejas somáticas	VARIABLES DE DESAJUSTE TAMAI			
			Inadaptación personal	Inadaptación social	Inadaptación escolar	Inadaptación familiar
PEF	Autoritario	-.03	.01	.05	.05	.01
	Equilibrado	-.07**	-.16***	-.22***	-.24***	-.09**
	Permisivo	.12***	.07**	.06*	.03	.06*

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

10.3. Diferencias de medias y análisis discriminante en función de Conciencia emocional y Felicidad.

En este apartado se presentan, primero las diferencias estadísticamente significativas existentes entre los grupos de baja y alta Conciencia emocional y el análisis discriminante correspondiente (punto 10.3.1). Y a continuación, las diferencias de medias entre los grupos de baja y alta Felicidad, y el análisis discriminante correspondiente (punto 10.3.2).

Previo al estudio de las diferencias, se dividió al total de participantes en dos grupos, según la puntuación obtenida en la variable Conciencia emocional del Cuestionario de conciencia emocional (EAQ), y en la variable Felicidad del Cuestionario de estados de ánimo (MOOD). Se eligió dicha variable Conciencia emocional para realizar los grupos, porque es la puntuación total que se puede obtener del cuestionario EAQ, y que representa a todos los componentes de la conciencia emocional. Se escogió también la variable Felicidad para realizar los grupos porque, al no existir una puntuación total sobre el estado de ánimo, se consideró que dicha variable era la más representativa, por ser la única variable positiva, y relacionarse con el resto de variables en el mismo sentido que la Conciencia emocional. En ambos casos, para establecer los dos grupos se utilizó como punto de corte la media de las puntuaciones en dicha variable.

10.3.1. Diferencias de medias y análisis discriminante en función de la Conciencia emocional.

Para analizar la existencia de diferencias en función del nivel de Conciencia emocional en el resto de variables evaluadas se realizaron análisis univariantes (prueba t) (Tabla 10.11). Se comprobaron los supuestos necesarios (prueba de Levene). Y también, se calculó el tamaño del efecto para las diferencias, pero éste fue bajo en todos los casos.

En el resto de variables de conciencia emocional, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en, Diferenciar emociones [$t(1,1421)=-12.64$, $p\leq.001$], Comunicar verbalmente [$t(1,1421)=-20.76$, $p\leq.001$], No esconder emociones [$t(1,1421)=-18.99$, $p\leq.001$], Conciencia corporal [$t(1,1421)=-7.94$, $p\leq.001$], Atender emociones otros [$t(1,1421)=-19.17$, $p\leq.001$] y Análisis emociones propias [$t(1,1421)=-15.31$, $p\leq.001$], es decir, en todas las variables. Obteniendo las puntuaciones mayores el grupo de alta conciencia emocional, como era de esperar.

En estados de ánimo, se observaron diferencias estadísticamente significativas también en todas las variables: Tristeza [$t(1,1421)=8.28$, $p\leq.001$], Miedo [$t(1,1421)=4.85$, $p\leq.001$], Enfado [$t(1,1421)=6.06$, $p\leq.001$] y Felicidad [$t(1,1421)=-7.34$, $p\leq.001$]. El grupo de baja conciencia emocional tuvo puntuaciones mayores en los estados de ánimo negativos (Tristeza, Miedo y Enfado) que el grupo de alta conciencia emocional, mientras que en Felicidad fue el grupo de alta conciencia emocional el que obtuvo una puntuación mayor.

Tabla 10. 11. Diferencias según el nivel de conciencia emocional (N=1423).

Variables	Conciencia emocional (EAQ)		t	n_p^2	
	Baja M (DT)	Alta M (DT)			
EMOCIONALES					
EAQ	Diferenciar emociones	2.17 (.44)	2.46 (.39)	-12.64***	.10
	Comunicar verbalmente	1.78 (.49)	2.32 (.48)	-20.76***	.24
	No esconder emociones	1.84 (.49)	2.32 (.45)	-18.99***	.20
	Conciencia corporal	2.03 (.51)	2.25 (.49)	-7.94***	.04
	Atender emociones otros	2.39 (.44)	2.76 (.25)	-19.17***	.20
	Análisis emociones propias	2.20 (.46)	2.53 (.34)	-15.31***	.14
MOOD	Tristeza	1.44 (.44)	1.27 (.32)	8.28***	.03
	Miedo	1.57 (.44)	1.46 (.39)	4.85***	.01
	Enfado	1.58 (.48)	1.44 (.41)	6.06***	.02
	Felicidad	2.69 (.39)	2.83 (.29)	-7.34***	.00
PERSONALES					
BFQ-NA	Conciencia	72.42 (11.17)	76.56 (10.70)	-7.13***	.02
	Apertura	27.63 (5.74)	30.02 (5.26)	-8.17***	.03
	Extraversión	40.01 (5.43)	41.75 (4.83)	-6.37***	.02
	Amabilidad	35.77 (6.08)	38.55 (5.21)	-9.27***	.04
	Inestabilidad emocional	26.29 (7.72)	23.57 (7.27)	6.84***	.02
FAMILIARES					
PEF	Autoritario	20.30 (8.32)	19.49 (8.31)	1.82	~
	Equilibrado	27.90 (7.38)	30.04 (6.87)	-5.65***	.02
	Permisivo	14.79 (7.32)	13.53 (6.32)	3.46***	.00
DESAJUSTE					
SCL	Quejas somáticas	16.11 (3.87)	14.80 (3.26)	6.86***	.02
	TAMAI	Inadaptación personal	10.56 (5.57)	8.53 (5.03)	10.77***
Inadaptación social		8.78 (4.83)	6.28 (3.93)	10.68***	.06
Inadaptación escolar		8.64 (5.80)	6.33 (5.19)	7.93***	.03
Inadaptación familiar		.77 (1.19)	.47 (.95)	5.07***	.01

M= Media; DT= Desviación típica; n_p^2 =tamaño del efecto; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

En personalidad, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en Conciencia [$t(1,1421)=-7.13$, $p \leq .001$], Apertura [$t(1,1421)=-8.17$, $p \leq .001$], Extraversión [$t(1,1421)=-6.37$, $p \leq .001$], Amabilidad [$t(1,1421)=-9.27$, $p \leq .001$] e Inestabilidad emocional [$t(1,1421)=6.84$, $p \leq .001$], es decir, en todos los

rasgos evaluados. En todos los rasgos el grupo de alta conciencia emocional obtuvo mayores puntuaciones que el grupo de baja conciencia emocional, excepto en el rasgo Inestabilidad emocional.

En estilos parentales, se observaron diferencias estadísticamente significativas en Equilibrado [$t(1,1421)=-5.65$, $p\leq.001$] y Permisivo [$t(1,1421)=3.46$, $p\leq.001$], pero no en Autoritario. En concreto, los niños del grupo alta conciencia emocional percibieron a sus padres con un estilo Equilibrado en mayor medida que los niños del grupo baja conciencia emocional. Mientras que en Permisivo, fueron los niños del grupo baja conciencia emocional los que puntuaron más alto.

En quejas somáticas, se observó la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la variable evaluada [$t(1,1421)=6.86$, $p\leq.001$], siendo el grupo de baja conciencia emocional el que obtuvo una puntuación mayor en Quejas somáticas.

Por último, en inadaptación, se observaron diferencias estadísticamente en las cuatro variables evaluadas: Inadaptación personal [$t(1,1421)=10.77$, $p\leq.001$], Inadaptación social [$t(1,1421)=10.68$, $p\leq.001$], Inadaptación escolar [$t(1,1421)=7.93$, $p\leq.001$] e Inadaptación familiar [$t(1,1421)=5.07$, $p\leq.001$]. En todos los casos, fue el grupo de baja conciencia emocional el que obtuvo las mayores puntuaciones.

Una vez comprobada la existencia de diferencias significativas en las variables evaluadas según el nivel de Conciencia emocional, se procedió a realizar el análisis discriminante. Dicho análisis se realizó con estimación separada de la matriz de varianzas-covarianzas, puesto que no se pudo comprobar la igualdad de varianzas (M de Box=268.55, $p\leq.001$). Además, se siguió el

método de inclusión por pasos, porque en análisis previos se observó que no todas las variables independientes discriminaban por igual.

En la Tabla 10.12 se presentan los coeficientes estandarizados de la función discriminante canónica, la matriz de estructura de las correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Puesto que se consideraron 17 variables independientes y una variable dependiente con dos grupos, se obtiene una única función. El análisis señala que sólo nueve variables poseen suficiente fuerza para discriminar entre los grupos de baja y alta conciencia emocional. El autovalor es difícil de interpretar porque tiene un mínimo de 0, pero no tiene máximo, en este caso fue de .16. La correlación canónica tuvo un valor de .38, cuanto más alto es su valor mejor permiten diferenciar entre los grupos las variables independientes. El estadístico lambda de Wilks fue .85, valores próximos a 1 indican un gran parecido entre los grupos. Los valores observados en el autovalor, la correlación canónica y el lambda de Wilks, señalaron que las variables independientes utilizadas no discriminaban demasiado bien entre los dos grupos. Sin embargo, el valor transformado de lambda ($\chi^2=209.90$), tiene asociado, con 9 grados de libertad, un nivel crítico de .00, lo que permitió rechazar la hipótesis nula de que los grupos baja y alta conciencia emocional tuvieran medias iguales en las variables independientes.

Después de analizar la capacidad discriminante de la función, es de interés conocer la contribución de cada variable discriminante a esta función. La matriz de estructura señala las correlaciones entre las variables discriminantes y la función discriminante estandarizada. Mientras que los coeficientes estandarizados indican la contribución neta de cada variable independiente a la

función discriminante. Así, se observó que las variables con más peso a la hora de predecir el grupo de pertenencia de conciencia emocional fueron: Inadaptación social, Amabilidad, Inadaptación personal, Tristeza, Permisivo, Equilibrado, Autoritario, Apertura y Felicidad.

Tabla 10. 12. Análisis discriminante para la función 1, mediante el método de inclusión por pasos, para la identificación de variables asociadas a la pertenencia a grupos bajos y altos en conciencia emocional.

Variables		Función 1 Coeficientes de estructura	Coeficientes estandarizados	Lambda de Wilks
EMOCIONALES				
MOOD	Tristeza	.53	.22	.87 (4)
	Miedo	.34*	~	~
	Enfado	.44*	~	~
	Felicidad	-.49	-.16	.85 (9)
PERSONALES				
BFQ-NA	Conciencia	-.56*	~	~
	Apertura	-.54	-.18	.85 (8)
	Extraversión	-.41*	~	~
	Amabilidad	-.61	-.28	.90 (2)
	Inestabilidad emocional	.46*	~	~
FAMILIARES				
PEF	Autoritario	.11	.18	.86 (7)
	Equilibrado	-.39	-.25	.86 (6)
	Permisivo	.21	.27	.87 (5)
DESAJUSTE				
SCL	Quejas somáticas	.42*	~	~
TAMAI	Inadaptación personal	.70	.25	.88 (3)
	Inadaptación social	.72	.24	.92 (1)
	Inadaptación escolar	.56*	~	~
	Inadaptación familiar	.29*	~	~

*Esta variable no ha sido incluida en el análisis.

() Entre paréntesis la posición dentro del análisis paso a paso.

Para interpretar los signos de las ponderaciones resulta útil atender a la ubicación de los centroides de cada grupo. Utilizando el centroide de cada grupo en la función discriminante se conoce la posición de los dos grupos de conciencia emocional (baja y alta) con respecto a la función. A mayor distancia entre los grupos, corresponden mayores diferencias. Las funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en los centroides de los grupos señalan una clara discriminación, con valores de .41 para el grupo de baja conciencia emocional, y de -.41 para el grupo de alta conciencia emocional. Así, en la función, las puntuaciones de los niños con baja conciencia emocional se alejan del centro en sentido contrario que las de los niños con alta conciencia emocional.

Tabla 10. 13. Resultados de la clasificación discriminante con método de inclusión paso a paso, y porcentaje de clasificación luego de la validación cruzada.

Conciencia emocional		Grupo de pertenencia pronosticado			
		Grupo 1: Baja	Grupo 2: Alta	Total	
Original	Recuento	Grupo 1: Baja	398	304	702
		Grupo 2: Alta	171	525	696
		Casos desagrupados	0	0	0
	%	Grupo 1: Baja	56.7	43.3	100
		Grupo 2: Alta	24.6	75.4	100
		Casos desagrupados	0	0	0

Clasificados correctamente el 66.0% de los casos agrupados originales

Una vez obtenida la función discriminante, se realizó una clasificación de los mismos casos utilizados para obtener la función, lo que permitió comprobar el grado de eficacia de la función desde el punto de vista de la clasificación. En la

Tabla 10.13. se presentan los resultados de la clasificación obtenida con el análisis discriminante para la estimación de la pertenencia a un grupo o a otro. Se observa que el 66% de casos totales han sido clasificados correctamente, con respecto a su agrupación original. Un 56.7% de verdaderos positivos para el grupo de baja conciencia emocional, y un 75.4% para el grupo de alta conciencia emocional.

10.4.2. Diferencias de medias y análisis discriminante en función de la Felicidad.

A continuación, con la finalidad de estudiar la existencia de diferencias en función del nivel de Felicidad en el resto de variables evaluadas se realizaron análisis univariantes (prueba t) (Tabla 10.14). Se comprobaron los supuestos necesarios (prueba de Levene). Además, se calculó el tamaño del efecto para las diferencias, pero éste resultó bajo en todos los casos analizados.

En conciencia emocional, se observaron diferencias estadísticamente significativas según el nivel de Felicidad en las variables: Diferenciar emociones [$t(1,1421)=-3.18$, $p\leq.001$], Comunicar verbalmente [$t(1,1421)=-5.00$, $p\leq.001$], Atender emociones otros [$t(1,1421)=-7.55$, $p\leq.001$], Análisis emociones propias [$t(1,1421)=-8.38$, $p\leq.001$], y en Conciencia emocional [$t(1,1421)=-9.13$, $p\leq.001$]. Obteniendo las puntuaciones mayores el grupo de alta felicidad, tanto en las variables significativas como en las que no lo fueron.

En estados de ánimo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables: Tristeza [$t(1,1421)=10.15$, $p\leq.001$], Miedo [$t(1,1421)=4.68$, $p\leq.001$], y Enfado [$t(1,1421)=6.62$, $p\leq.001$]. El grupo de baja

felicidad obtuvo puntuaciones mayores en todos los casos (Tristeza, Miedo y Enfado).

En personalidad, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en Conciencia [$t(1,1421)=-7.18$, $p\leq.001$], Apertura [$t(1,1421)=-7.32$, $p\leq.001$], Extraversión [$t(1,1421)=-7.68$, $p\leq.001$], Amabilidad [$t(1,1421)=-7.91$, $p\leq.001$] e Inestabilidad emocional [$t(1,1421)=5.74$, $p\leq.001$]. En todos los rasgos el grupo de alta felicidad obtuvo puntuaciones mayores que el grupo de baja felicidad, excepto en el rasgo Inestabilidad emocional, que el grupo baja felicidad obtuvo la mayor puntuación.

En estilos parentales, sólo se han observado diferencias estadísticamente significativas en Equilibrado [$t(1,1421)=-6.61$, $p\leq.001$]. De forma que los niños del grupo alta felicidad percibieron a sus padres con un estilo educativo Equilibrado, en mayor medida que los niños del grupo baja felicidad.

En quejas somáticas, se observaron diferencias estadísticamente significativas en la variable evaluada [$t(1,1421)=9.76$, $p\leq.001$], siendo el grupo de baja felicidad el que puntuó más alto en Quejas somáticas.

Por último, en inadaptación se observaron diferencias estadísticamente en todas las variables evaluadas: Inadaptación personal [$t(1,1421)=11.03$, $p\leq.001$], Inadaptación social [$F(1,1421)=9.59$, $p\leq.001$], Inadaptación escolar [$F(1,1421)=6.60$, $p\leq.001$] e Inadaptación familiar [$t(1,1421)=4.58$, $p\leq.001$]. En todos los casos, el grupo de baja felicidad fue el que obtuvo las puntuaciones mayores.

Tabla 10. 14. Diferencias según el nivel de felicidad (MOOD).

Variables	Felicidad (MOOD)		t	n_p^2	
	Baja M (DT)	Alta M (DT)			
EMOCIONALES					
EAQ	Diferenciar emociones	2.27 (.44)	2.35 (.43)	-3.18**	.00
	Comunicar verbalmente	1.96 (.55)	2.11 (.56)	-5.00***	.00
	No esconder emociones	2.05 (.53)	2.10 (.53)	-1.74	~
	Conciencia corporal	2.12 (.50)	2.16 (.52)	-1.35	~
	Atender emociones otros	2.48 (.43)	2.64 (.37)	-7.55***	.02
	Análisis emociones propias	2.25 (.45)	2.44 (.41)	-8.38***	.02
	Conciencia emocional	2.19 (.22)	2.30 (.23)	-9.13***	.02
MOOD	Tristeza	1.48 (.46)	1.26 (.31)	10.15***	.07
	Miedo	1.58 (.44)	1.47 (.40)	4.68***	.01
	Enfado	1.60 (.50)	1.44 (.44)	6.62***	.03
PERSONALES					
BFQ-NA	Conciencia	72.00 (11.55)	76.29 (10.47)	-7.18***	.02
	Apertura	27.57 (5.67)	29.75 (5.41)	-7.32***	.02
	Extraversión	39.65 (5.52)	41.77 (4.78)	-7.68***	.03
	Amabilidad	35.75 (6.26)	38.18 (5.27)	-7.91***	.03
	Inestabilidad emocional	26.29 (8.04)	23.96 (7.16)	5.74***	.01
FAMILIARES					
PEF	Autoritario	19.52 (8.18)	20.19 (8.41)	-1.47	~
	Equilibrado	27.50 (7.46)	30.03 (6.82)	-6.61***	.02
	Permisivo	14.32 (7.11)	14.06 (6.69)	.70	~
DESAJUSTE					
SCL	Quejas somáticas	16.55 (4.06)	14.69 (3.08)	9.76***	.05
TAMAI	Inadaptación personal	11.89 (6.12)	8.74 (4.63)	11.03***	.06
	Inadaptación social	8.87 (5.16)	6.58 (3.84)	9.59***	.04
	Inadaptación escolar	8.64 (6.06)	6.67 (5.13)	6.60***	.01
	Inadaptación familiar	.78 (1.21)	.51 (.99)	4.58***	.01

M= Media; DT= Desviación típica; n_p^2 =tamaño del efecto; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

El análisis discriminante se realizó con estimación separada de la matriz de varianzas-covarianzas, y el método de inclusión por pasos. Ya que no se pudo comprobar la igualdad de varianzas (M de Box=135.40, $p \leq .001$), y en análisis previos se observó que no todas las variables independientes discriminaban por

igual. Puesto que se consideraron 19 variables independientes y una variable dependiente con dos grupos, se obtuvo una única función. El análisis señaló que seis variables poseen suficiente fuerza para discriminar entre los grupos de baja y alta felicidad. Atendiendo a los valores obtenidos en el autovalor (.17), la correlación canónica (.38), y el estadístico lambda de Wilks (.84) las variables independientes utilizadas no discriminaban entre los dos grupos (baja y alta felicidad). Sin embargo, el valor transformado de lambda ($\chi^2=222.28$), tenía asociado un nivel crítico de .00 (6 grados de libertad), por lo que se pudo rechazar la hipótesis nula de que los grupos baja y alta felicidad tuvieran medias iguales en las variables independientes.

Después de analizar la capacidad discriminante de la función, resulta de interés conocer la contribución de cada variable discriminante a esta función. Como se observa (Tabla 10.15), las variables con más peso a la hora de predecir el grupo de pertenencia de conciencia emocional fueron: Inadaptación personal, Análisis emociones propias, Quejas somáticas, Extraversión, Atender emociones otros, y Equilibrado. Para interpretar los signos de las ponderaciones se debe atender a la ubicación de los centroides de cada grupo, con valor de -.51 para el grupo de baja felicidad, y de .35 para el grupo de alta felicidad. Así, en la función, los niños con baja felicidad se alejan del centro en sentido contrario que los niños con alta felicidad.

Tabla 10. 15. Análisis discriminante para la función 1, mediante el método de inclusión por pasos, para la identificación de variables asociadas a la pertenencia a grupos bajos y altos en felicidad.

Variables		Función 1		
		Coeficientes de estructura	Coeficientes estandarizados	Lambda de Wilks
EMOCIONALES				
EAQ	Diferenciar emociones	.16*	~	~
	Comunicar verbalmente	.28*	~	~
	No esconder emociones	.16*	~	~
	Conciencia corporal	-.01*	~	~
	Atender emociones otros	.50	.18	.85 (5)
	Análisis emociones propias	.54	.34	.88 (2)
PERSONALES				
BFQ-NA	Conciencia	.44*	~	~
	Apertura	.39*	~	~
	Extraversión	.50	.24	.85 (4)
	Amabilidad	.44*	~	~
	Inestabilidad emocional	-.38*	~	~
FAMILIARES				
PEF	Autoritario	.03*	~	~
	Equilibrado	.42	.17	.85 (6)
	Permisivo	-.03*	~	~
DESAJUSTE				
SCL	Quejas somáticas	-.62	-.39	.86 (3)
TAMAI	Inadaptación personal	-.71	-.40	.92 (1)
	Inadaptación social	-.57*	~	~
	Inadaptación escolar	-.42*	~	~
	Inadaptación familiar	-.25	~	~

*Esta variable no ha sido incluida en el análisis.

() Entre paréntesis la posición dentro del análisis paso a paso.

Una vez obtenida la función discriminante, se realizó una clasificación de los mismos casos, lo que permitió comprobar el grado de eficacia de la función (Tabla 10.16). Observándose que el 68.4% de casos totales fueron clasificados correctamente, con respecto a su agrupación original. Un 41.2% de verdaderos positivos para el grupo de baja felicidad, y un 87.6% para el grupo de alta felicidad.

Tabla 10. 16. Resultados de la clasificación discriminante con método de inclusión paso a paso, y porcentaje de clasificación luego de la validación cruzada.

Felicidad		Grupo de pertenencia pronosticado			
		Grupo 1: Baja	Grupo 2: Alta	Total	
Original	Recuento	Grupo 1: Baja	240	342	582
		Grupo 2: Alta	102	721	823
		Casos desagrupados	0	0	0
	%	Grupo 1: Baja	41.2	58.8	100
		Grupo 2: Alta	12.4	87.6	100
		Casos desagrupados	0	0	0

Clasificados correctamente el 68.4% de los casos agrupados originales

10.4. Análisis predictivos sobre indicadores de desajuste (Quejas e Inadaptación).

Con la finalidad de identificar variables predictoras sobre los indicadores de desajuste infantil, las Quejas somáticas y la Inadaptación, se procedió a realizar análisis de regresión lineal por el método de pasos sucesivos.

En los análisis realizados, se tomaron como variables criterio las Quejas somáticas, la Inadaptación personal, la Inadaptación social, la Inadaptación escolar y la Inadaptación familiar, de forma independiente. Y como variables predictoras un amplio conjunto de variables importantes en el desarrollo infantil (conciencia emocional, estados de ánimo, personalidad y estilos parentales), con la finalidad de estudiar qué variables tenían mayor peso y poder comparar las aportaciones de cada grupo de variables.

Así, en este apartado, primero se estudiarán las aportaciones independientes de la conciencia emocional, los estados de ánimo, la personalidad, y los estilos parentales sobre las quejas somáticas y la inadaptación. (punto 10.4.1) Y a continuación, las aportaciones del conjunto de variables independientes (punto 10.4.2) sobre las quejas somáticas y la inadaptación. Como se han indicado, los análisis realizados siguieron el método de inclusión por pasos, aunque en las tablas de éste apartado se han reorganizado los datos, para sintetizar los resultados y facilitar la comparación de los datos.

10.4.1. Análisis predictivos independientes sobre indicadores de desajuste.

En cuanto a la conciencia emocional (Tabla 10.17), los resultados señalaron que las Quejas somáticas fueron explicadas en un 17% por éste grupo de variables. Las variables predictoras estadísticamente significativas fueron (en orden): Diferenciar emociones ($\Delta R^2=.10$; $\beta=-.24^{***}$), Comunicar verbalmente ($\Delta R^2=.03$; $\beta=-.14^{***}$), Conciencia corporal ($\Delta R^2=.02$; $\beta=.17^{***}$), Atender emociones de otros ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.09^{***}$), y Análisis de las emociones propias ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.09^{***}$). La variable Diferenciar emociones es la que más peso tiene en la predicción, mientras que la variable No esconder emociones no influye en las Quejas somáticas.

La Inadaptación personal fue explicada en un 21% por la conciencia emocional. Todas las variables predictoras fueron estadísticamente significativas: Comunicar verbalmente ($\Delta R^2=.10$; $\beta=-.18^{***}$), Diferenciar emociones ($\Delta R^2=.05$; $\beta=-.22^{***}$), Atender emociones otros ($\Delta R^2=.03$; $\beta=-.14^{***}$), Análisis emociones propias ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.15^{***}$), Conciencia corporal ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.10^{***}$) y No esconder emociones ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.08^{***}$).

La Inadaptación social fue explicada en un 17% por la conciencia emocional. Del conjunto de variables predictoras, fueron significativas: Atender emociones otros ($\Delta R^2=.09$; $\beta=-.21^{***}$), Comunicar verbalmente ($\Delta R^2=.05$; $\beta=-.15^{***}$), Análisis emociones propias ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.14^{***}$), Diferenciar emociones ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.13^{***}$) y No esconder emociones ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.09^{***}$).

La Inadaptación escolar fue explicada en un 11% por la conciencia emocional. Las variables predictoras significativas fueron: Atender emociones

otros ($\Delta R^2=.05$; $\beta=-.13^{***}$), Diferenciar emociones ($\Delta R^2=.03$; $\beta=-.13^{***}$), Análisis emociones propias ($\Delta R^2=.02$; $\beta=-.18^{***}$), No esconder emociones ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.08^{**}$) y Comunicar verbalmente ($\Delta R^2=.00$; $\beta=-.06^*$).

Por último, la Inadaptación familiar fue explicada en un 4% por la conciencia emocional. Sólo hubo tres variables predictoras estadísticamente significativas: Diferenciar emociones ($\Delta R^2=.03$; $\beta=-.16^{***}$), Análisis emociones propias ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.10^{***}$) y Comunicar verbalmente ($\Delta R^2=.00$; $\beta=-.07^{**}$).

Tabla 10. 17. Regresión lineal paso a paso para la conciencia emocional sobre las quejas somáticas, y la inadaptación personal, social, escolar y familiar.

Variables predictoras	VARIABLES DE DESAJUSTE									
	SCL		TAMAI							
	Quejas somáticas		Inadaptación personal		Inadaptación social		Inadaptación escolar		Inadaptación familiar	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Diferenciar emociones	.10	-.24***	.05	-.22***	.01	-.13***	.03	-.13***	.03	-.16***
Comunicar verbalmente	.03	-.14***	.10	-.18***	.05	-.15***	.00	-.06*	.00	-.07**
No esconder emociones	~	~	.01	-.08***	.01	-.09***	.01	-.08**	~	~
Conciencia corporal	.02	.17***	.01	-.10***	~	~	~	~	~	~
Atender emociones otros	.01	-.09***	.03	-.14***	.09	-.21***	.05	-.13***	~	~
Análisis emociones propias	.01	-.09***	.01	-.15***	.01	-.14***	.02	-.18***	.01	-.10***
Total R ²	.17		.21		.17		.11		.04	
n	1423		1423		1423		1423		1423	

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Con respecto a los estados de ánimo (Tabla 10.18), las Quejas somáticas fueron explicadas en un 34% por dichas variables. Todas las variables predictoras fueron estadísticamente significativas (en orden): Tristeza ($\Delta R^2=.26$; $\beta=.26^{***}$), Miedo ($\Delta R^2=.04$; $\beta=.22^{***}$), Felicidad ($\Delta R^2=.03$; $\beta=-.18^{***}$) y Enfado ($\Delta R^2=.01$; $\beta=.13^{***}$).

La Inadaptación personal fue explicada en un 29% por los estados de ánimo. Todas las variables predictoras fueron estadísticamente significativas: Tristeza ($\Delta R^2=.20$; $\beta=.19^{***}$), Felicidad ($\Delta R^2=.05$; $\beta=-.23^{***}$), Miedo ($\Delta R^2=.04$; $\beta=.21^{***}$) y Enfado ($\Delta R^2=.00$; $\beta=.10^{***}$).

La Inadaptación social fue explicada en un 22% por los estados de ánimo. Todas las variables predictoras fueron significativas: Enfado ($\Delta R^2=.16$; $\beta=.27^{***}$), Felicidad ($\Delta R^2=.05$; $\beta=-.20^{***}$), Miedo ($\Delta R^2=.01$; $\beta=.08^{**}$) y Tristeza ($\Delta R^2=.00$; $\beta=.07^*$).

La Inadaptación escolar fue explicada en un 13% por los estados de ánimo. Sólo dos variables predictoras fueron significativas: Enfado ($\Delta R^2=.11$; $\beta=-.19^{***}$) y Felicidad ($\Delta R^2=.02$; $\beta=-.14^{***}$).

Por último, la Inadaptación familiar fue explicada en un 7% por los estados de ánimo. También fueron sólo dos las variables predictoras significativas: Tristeza ($\Delta R^2=.07$; $\beta=-.22^{***}$) y Felicidad ($\Delta R^2=.00$; $\beta=-.08^{**}$).

Tabla 10. 18. Regresión lineal paso a paso para los estados de ánimo sobre las quejas somáticas, y la inadaptación personal, social, escolar y familiar.

Variables predictoras	VARIABLES DE DESAJUSTE									
	SCL		TAMAI							
	Quejas somáticas		Inadaptación personal		Inadaptación social		Inadaptación escolar		Inadaptación familiar	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
EMOCIONALES (MOOD)										
Tristeza	.26	.26***	.20	.19***	.00	.07*	---	---	.07	.22***
Miedo	.04	.22***	.04	.21***	.01	.08**	---	---	---	---
Enfado	.01	.13***	.00	.10***	.16	.27***	.11	.19***	---	---
Felicidad	.03	-.18***	.05	-.23***	.05	-.20***	.02	-.14***	.00	-.08**
Total R ²	.34		.29		.22		.13		.07	
n	1423		1423		1423		1423		1423	

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Con respecto a la personalidad (Tabla 10.19), las Quejas somáticas fueron explicadas en un 11% por este grupo de variables. Las variables predictoras estadísticamente significativas fueron (en orden): Inestabilidad emocional ($\Delta R^2=.10$; $\beta=.28^{***}$), Apertura ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.07^{**}$) y Extraversión ($\Delta R^2=.00$; $\beta=-.06^*$).

La Inadaptación personal fue explicada en un 32% por la personalidad. Todas las variables predictoras fueron estadísticamente significativas: Inestabilidad emocional ($\Delta R^2=.25$; $\beta=.48^{***}$), Apertura ($\Delta R^2=.06$; $\beta=-.24^{***}$), Amabilidad ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.12^{***}$), Extraversión ($\Delta R^2=.00$; $\beta=-.09^{**}$), y Conciencia ($\Delta R^2=.00$; $\beta=.09^*$).

La Inadaptación social fue explicada en un 38% por la personalidad. Las variables estadísticamente significativas fueron: Inestabilidad emocional ($\Delta R^2=.24$; $\beta=.40^{***}$), Conciencia ($\Delta R^2=.13$; $\beta=-.26^{***}$), Extraversión ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.06^*$) y Amabilidad ($\Delta R^2=.00$; $\beta=-.13^{***}$).

La Inadaptación escolar fue explicada en un 38% por la personalidad. Cuatro de las variables predictoras resultaron significativas: Conciencia ($\Delta R^2=.33$; $\beta=-.50^{***}$), Inestabilidad emocional ($\Delta R^2=.03$; $\beta=.17^{***}$), Apertura ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.15^{***}$) y Extraversión ($\Delta R^2=.01$; $\beta=.12^{***}$).

Por último, la Inadaptación familiar fue explicada en un 8% la personalidad. Sólo dos de las variables predictoras resultaron estadísticamente significativas: Inestabilidad emocional ($\Delta R^2=.06$; $\beta=.23^{***}$) y Apertura ($\Delta R^2=.02$; $\beta=-.12^{***}$).

Tabla 10. 19. Regresión lineal paso a paso para la personalidad sobre las quejas somáticas, y la inadaptación personal, social, escolar y familiar.

Variables predictoras	VARIABLES DE DESAJUSTE									
	SCL		TAMAI							
	Quejas somáticas		Inadaptación personal		Inadaptación social		Inadaptación escolar		Inadaptación familiar	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
PERSONALES (BFC-NA)										
Conciencia	~	~	.00	.09*	.13	-.26***	.33	-.50***	~	~
Apertura	.01	-.07**	.06	-.24***	~	~	.01	-.15***	.02	-.12***
Extraversión	.00	-.06*	.00	-.09**	.01	-.06*	.01	.12***	~	~
Amabilidad	~	~	.01	-.12***	.00	-.13***	~	~	~	~
Inestabilidad emocional	.10	.28***	.25	.48***	.24	.40***	.03	.17***	.06	.23***
Total R ²	.11		.32		.38		.38		.08	
n	1423		1423		1423		1423		1423	

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Por último, atendiendo a los estilos parentales (Tabla 10.20), las Quejas somáticas fueron explicadas en un 2% dichos estilos. Las variables predictoras estadísticamente significativas fueron (en orden): Permisivo ($\Delta R^2 = .01$; $\beta = .14$ ***) y Equilibrado ($\Delta R^2 = .01$; $\beta = -.10$ ***).

La Inadaptación personal fue explicada en un 4% por los estilos parentales. Las variables predictoras estadísticamente significativas fueron: Equilibrado ($\Delta R^2 = .03$; $\beta = -.19$ ***), y Permisivo ($\Delta R^2 = .01$; $\beta = .13$ ***).

La Inadaptación social fue explicada en un 7% por los estilos parentales. Todas las variables predictoras fueron estadísticamente significativas: Autoritario ($\Delta R^2 = .05$; $\beta = .09$ ***), Equilibrado ($\Delta R^2 = .01$; $\beta = -.26$ ***) y Permisivo ($\Delta R^2 = .01$; $\beta = .13$ ***).

La Inadaptación escolar fue explicada en un 7% por los estilos parentales. Todas las variables predictoras resultaron significativas: Equilibrado ($\Delta R^2 = .06$; $\beta = -.27$ ***), Permisivo ($\Delta R^2 = .01$; $\beta = -.09$ ***) y Autoritario ($\Delta R^2 = .01$; $\beta = .08$ ***).

Por último, la Inadaptación familiar fue explicada en un 2% la personalidad. Sólo dos de las variables predictoras resultaron estadísticamente significativas: Equilibrado ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.11^{***}$) y Permisivo ($\Delta R^2=.01$; $\beta=.09^{***}$).

Tabla 10. 20. Regresión lineal paso a paso para los estilos parentales sobre las quejas somáticas, y la inadaptación personal, social, escolar y familiar.

Variables predictoras	VARIABLES DE DESAJUSTE										
	SCL		TAMAI								
	Quejas somáticas		Inadaptación personal		Inadaptación social		Inadaptación escolar		Inadaptación familiar		
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	
FAMILIARES (PEF)	Autoritario	~	~	~	~	.05	.09***	.01	.08***	~	~
	Equilibrado	.01	-.10***	.03	-.19***	.01	-.26***	.06	-.27***	.01	-.11***
	Permisivo	.01	.14***	.01	.13***	.01	.13***	.01	-.09***	.01	.09***
	Total R ²	.02		.04		.07		.07		.02	
	n	1423		1423		1423		1423		1423	

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

10.4.2. Análisis predictivos del conjunto de variables sobre indicadores de desajuste.

Las aportaciones del conjunto de variables independientes sobre las quejas somáticas y la inadaptación (Tabla 10.21) fueron diversas según la variable criterio. En concreto, la conciencia emocional, los estados de ánimo, la personalidad y los estilos parentales en conjunto explicaron un 39% de varianza explicada de las Quejas somáticas, un 46% de la Inadaptación personal, un 45% de la Inadaptación social, un 43% de la Inadaptación escolar, y un 11% de la Inadaptación familiar. También se puede observar ésta información de forma

gráfica al final del punto (Figura 10.1, Figura 10.2, Figura 10.3, Figura 10.4 y Figura 10.5).

Para las Quejas somáticas, las variables predictoras estadísticamente significativas fueron ocho (por orden de mayor a menor): Tristeza ($\Delta R^2=.27$; $\beta=.23^{***}$), Miedo ($\Delta R^2=.04$; $\beta=.17^{***}$), Felicidad ($\Delta R^2=.03$; $\beta=-.16^{***}$), Diferenciar emociones ($\Delta R^2=.02$; $\beta=-.13^{***}$), Conciencia corporal ($\Delta R^2=.01$; $\beta=.12^{***}$), Enfado ($\Delta R^2=.01$; $\beta=.12^{***}$), Análisis emociones propias ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.07^{***}$), Comunicar verbalmente ($\Delta R^2=.09$; $\beta=-.05^*$) y Permisivo ($\Delta R^2=.00$; $\beta=.05^*$).

Para la Inadaptación personal, las variables predictoras que resultaron estadísticamente significativas fueron once: Inestabilidad emocional ($\Delta R^2=.25$; $\beta=.27^{***}$), Tristeza ($\Delta R^2=.08$; $\beta=.11^{***}$), Apertura ($\Delta R^2=.05$; $\beta=-.15^{***}$), Comunicar verbalmente ($\Delta R^2=.03$; $\beta=-.10^{***}$), Felicidad ($\Delta R^2=.02$; $\beta=-.16^{***}$), Miedo ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.13^{***}$), Diferenciar emociones ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.07^{***}$), Atender emociones otros ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.07^{***}$), Amabilidad ($\Delta R^2=.00$; $\beta=-.07^{**}$) Conciencia corporal ($\Delta R^2=.00$; $\beta=.06^{**}$), y No esconder emociones ($\Delta R^2=.00$; $\beta=-.04^*$).

Para la Inadaptación social, un total de doce variables predictoras resultaron estadísticamente significativas: Inestabilidad emocional ($\Delta R^2=.24$; $\beta=.29^{***}$), Conciencia ($\Delta R^2=.13$; $\beta=-.25^{***}$), Atender emociones otros ($\Delta R^2=.03$; $\beta=-.12^{***}$), Enfado ($\Delta R^2=.02$; $\beta=.12^{***}$), Felicidad ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.09^{***}$), Comunicar verbalmente ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.07^{***}$), Amabilidad ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.06^*$), Miedo ($\Delta R^2=.00$; $\beta=.05^*$), No esconder emociones ($\Delta R^2=.00$; $\beta=-.04^*$), Permisivo ($\Delta R^2=.00$; $\beta=.05^{**}$), Autoritario ($\Delta R^2=.00$; $\beta=.05^*$), Equilibrado ($\Delta R^2=.00$; $\beta=-.04^*$).

Tabla 10. 21. Regresión lineal paso a paso para la conciencia emocional, los estados de ánimo, la personalidad y los estilos parentales sobre las quejas somáticas, y la inadaptación personal, social, escolar y familiar.

Variables predictoras	VARIABLES DE DESAJUSTE									
	SCL		TAMAI							
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
EMOCIONALES										
Diferenciar emociones	.02	-.13***	.01	-.07***	~	~	~	~	.01	-.08**
Comunicar verbalmente	.00	-.05*	.03	-.10***	.01	-.07***	~	~	~	~
No esconder emociones	~	~	.00	-.04*	.00	-.04*	.00	-.04*	~	~
Conciencia corporal	.01	.12***	.00	.06**	~	~	~	~	~	~
Atender emociones otros	~	~	.01	-.07***	.03	-.12***	.01	-.07***	~	~
Análisis emociones propias	.01	-.07***	~	~	~	~	~	~	~	~
MOOD										
Tristeza	.27	.23***	.08	.11***	~	~	~	~	.03	.19***
Miedo	.04	.17***	.01	-.13***	.00	.05*	~	~	.00	-.07*
Enfado	.01	.12***	~	~	.02	.12***	.04	.16***	~	~
Felicidad	.03	-.16***	.02	-.16***	.01	-.09***	~	~	~	~
PERSONALES										
Conciencia	~	~	~	~	.13	-.25***	.32	-.44***	~	~
Apertura	~	~	.05	-.15***	~	~	.02	-.15***	.01	-.09***
Extraversión	~	~	~	~	~	~	.01	.15***	~	~
Amabilidad	~	~	.00	-.07**	.01	-.06*	~	~	~	~
Inestabilidad emocional	~	~	.25	.27***	.24	.29***	.01	.10***	.06	.17***
FAMILIARES										
Autoritario	~	~	~	~	.00	.05*	.00	.05**	~	~
Equilibrado	~	~	~	~	.00	-.04*	.01	-.08***	.00	-.05*
Permisivo	.00	.05*	~	~	.00	.05**	.01	-.07***	~	~
Total R^2	.39		.46		.45		.43		.11	
n	1423		1423		1423		1423		1423	

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Para la Inadaptación escolar, del conjunto de variables predictoras fueron estadísticamente significativas once: Conciencia ($\Delta R^2=.32$; $\beta=-.44^{***}$), Enfado ($\Delta R^2=.04$; $\beta=.16^{***}$), Apertura ($\Delta R^2=.02$; $\beta=-.15^{***}$), Extraversión ($\Delta R^2=.01$; $\beta=.15^{***}$), Inestabilidad emocional ($\Delta R^2=.01$; $\beta=.10^{***}$), Equilibrado ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.08^{***}$), Atender emociones otros ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.07^{***}$), Permisivo ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.07^{***}$), Autoritario ($\Delta R^2=.00$; $\beta=.05^{**}$), y No esconder emociones ($\Delta R^2=.00$; $\beta=-.04^*$).

Para la Inadaptación familiar, sólo seis variables predictoras resultaron estadísticamente significativas: Inestabilidad emocional ($\Delta R^2=.01$; $\beta=.09^{***}$), Tristeza ($\Delta R^2=.03$; $\beta=.19^{***}$), Apertura ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.09^{***}$), Diferenciar emociones ($\Delta R^2=.01$; $\beta=-.08^{***}$), Miedo ($\Delta R^2=.00$; $\beta=-.07^{***}$) y Equilibrado ($\Delta R^2=.00$; $\beta=-.05^*$).

Figura 10. 1. Variables predictoras de las Quejas somáticas.

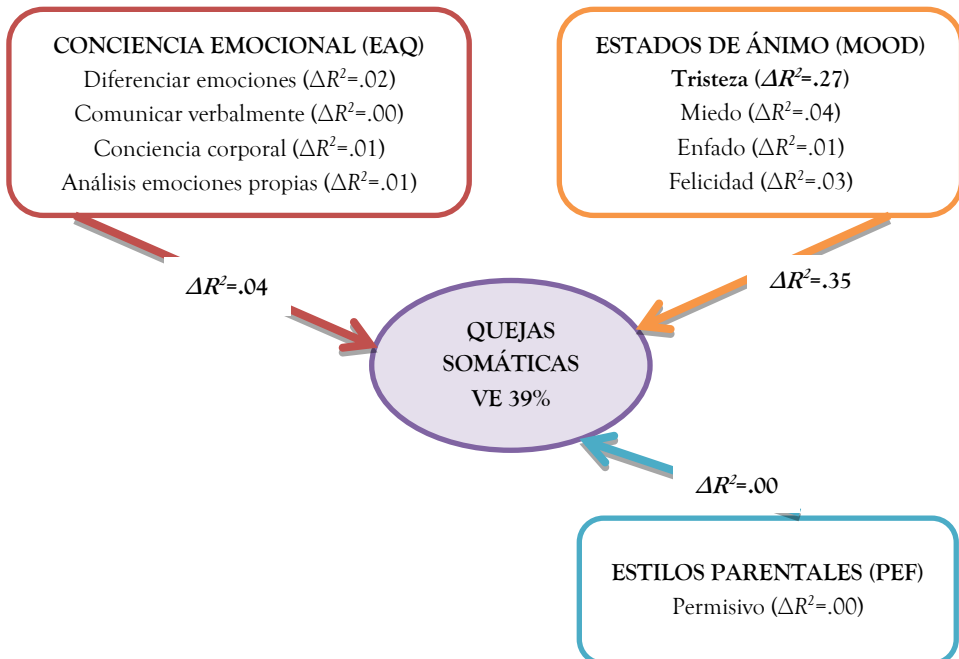


Figura 10. 2. Variables predictoras de la Inadaptación personal.

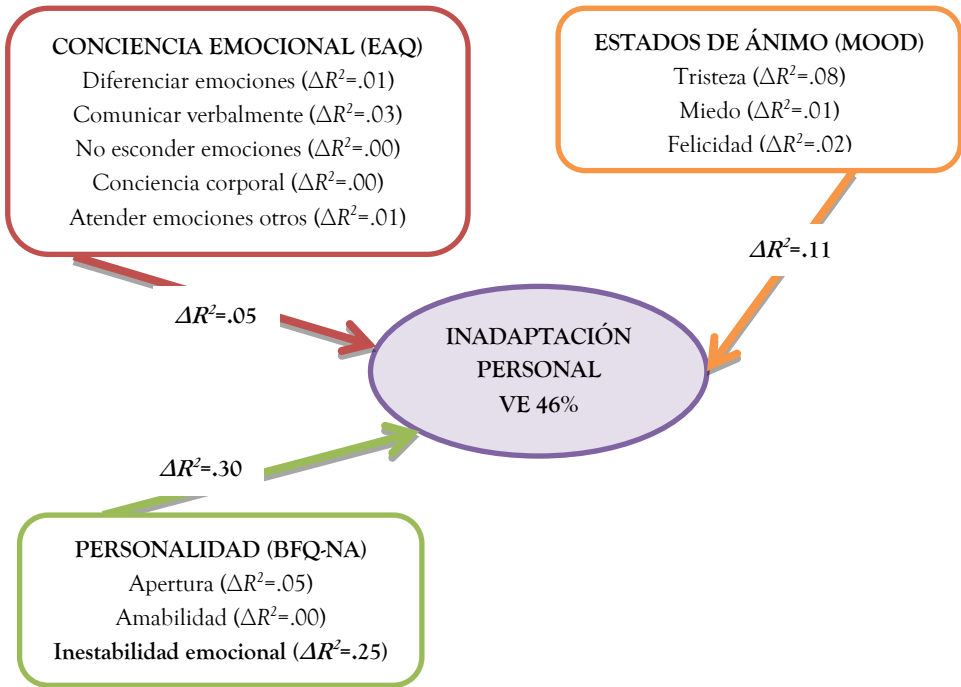


Figura 10. 3. Variables predictoras de la Inadaptación social.

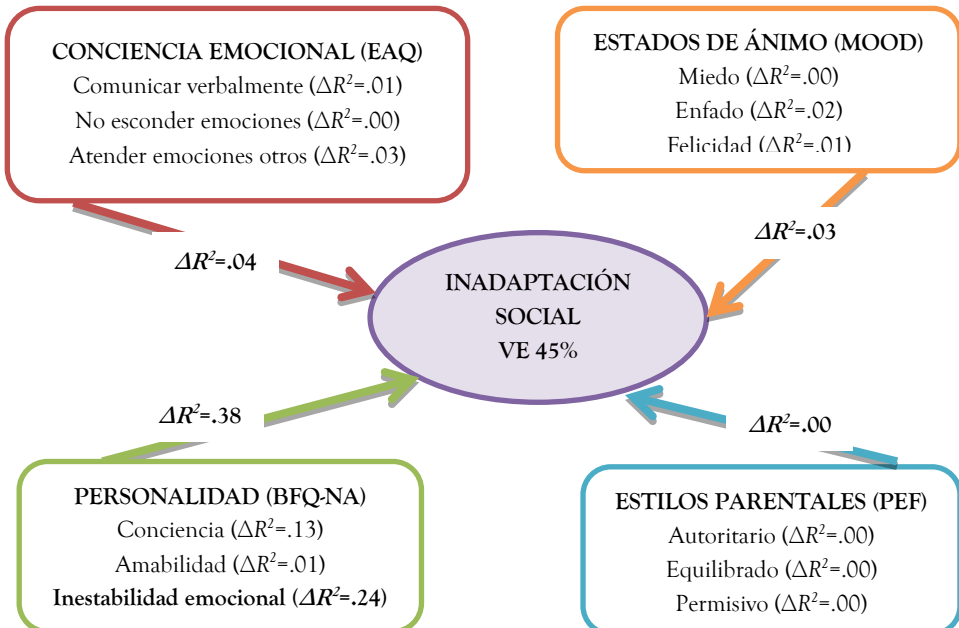


Figura 10. 4. Variables predictoras de la Inadaptación escolar.

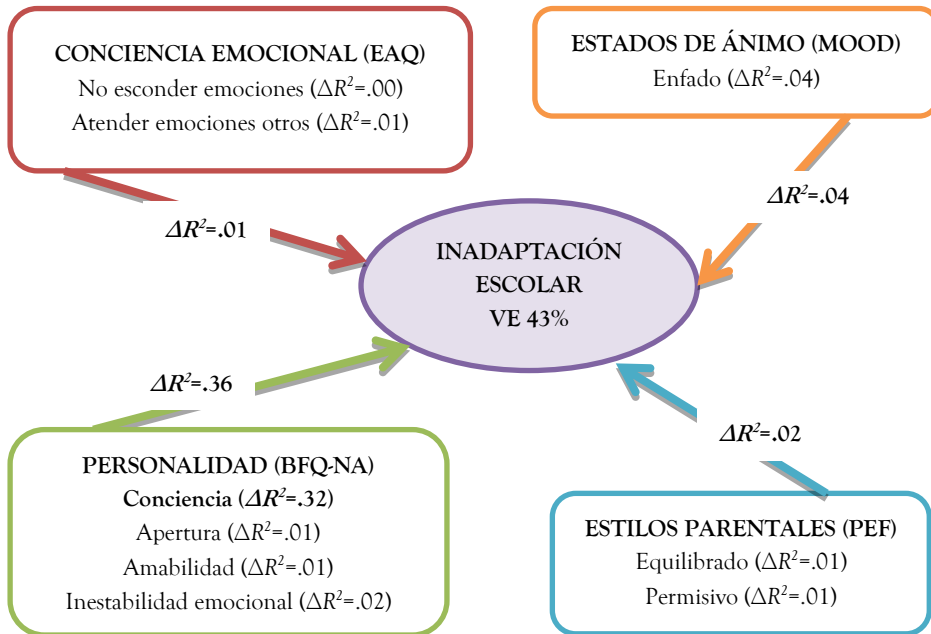
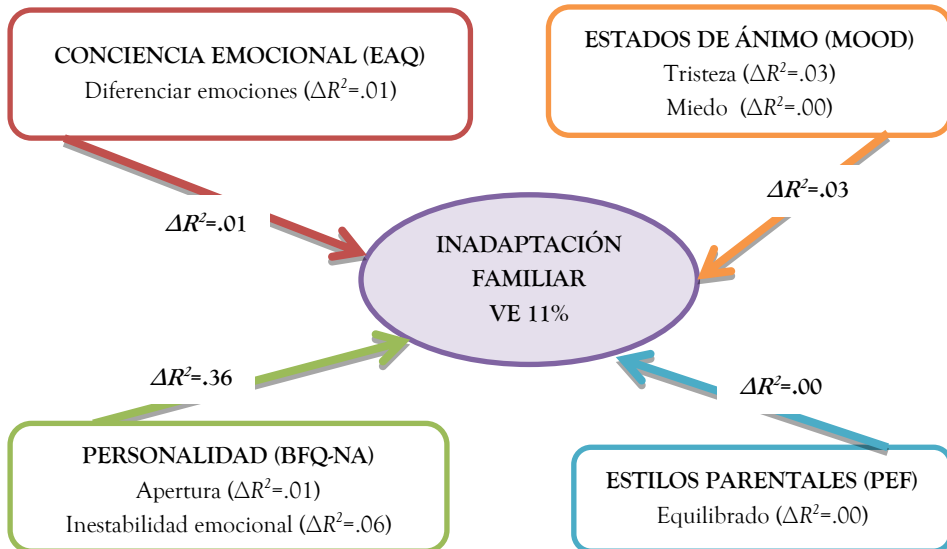


Figura 10. 5. Variables predictoras de la Inadaptación familiar.



10.5. Validación de autoinformes.

Para finalizar, en este apartado se presentarán los análisis de fiabilidad, análisis factoriales exploratorios (AFE), y análisis factoriales confirmatorios (AFC), primero para el Cuestionario de conciencia emocional (EAQ) (punto 10.5.1), después para el Cuestionario de estados de ánimo (MOOD) (punto 10.5.2), y por último para el Listado de quejas somáticas (SCL) (punto 10.5.3).

10.5.1. Validación del Cuestionario de conciencia emocional (EAQ).

Para la validación preliminar del Cuestionario de conciencia emocional (EAQ), se analizaron los 30 ítems que componen la adaptación de la escala. En la Tabla 10.22, se puede observar la redacción final de los ítems y, para cada ítem, su media, desviación típica, correlación ítem-total, y alpha de Cronbach si se elimina el elemento.

Con el objetivo de estudiar la fiabilidad de la escala, tanto para el conjunto como para los factores que la componen, se recurrió al índice alpha de Cronbach. En cuanto a la escala en general, la mayoría de los ítems contribuyeron adecuadamente al conjunto de la escala, siendo su fiabilidad .67 (alpha de Cronbach). No obstante, la fiabilidad de la escala mejoró al eliminar el ítem 30 ($\alpha=.70$), y aumentaba hasta .71 si también se eliminaba el ítem 16, que presentó una correlación baja con el resto de la escala. En lo referente a los diferentes factores, los resultados obtenidos fueron: Diferenciar emociones, $\alpha=.50$, que mejora hasta $\alpha=.65$ al eliminar el ítem 30 (No sé cuándo algo me va a disgustar o no); Comunicar verbalmente, $\alpha=.59$; No esconder emociones, $\alpha=.61$;

Conciencia corporal, $\alpha=.63$; Atender emociones otros, $\alpha=.65$; y Análisis emociones propias, $\alpha=.63$.

Tabla 10. 22. Análisis de ítems del EAQ: Media (M), desviación típica (DT), correlación ítem-total (r_{ix}) y alfa de Cronbach si se elimina el elemento ($\alpha-x$).

ÍTEMS Y FACTORES	M	DT	r _{ix}	$\alpha-x$
FACTOR 1: Diferenciar emociones $\alpha=.50$				
1. A menudo estoy confundido o extrañado por lo que estoy sintiendo.*	2.45	.62	.26	.45
7. Es difícil saber si me siento triste, enfadado o algo más.*	2.38	.75	.32	.42
13. Nunca sé exactamente qué clase de sentimiento estoy sintiendo.*	2.28	.71	.37	.40
19. Cuando estoy disgustado, no sé si estoy triste, asustado o enfadado.*	2.30	.76	.36	.40
24. A veces estoy disgustado, y no tengo ni idea de por qué.*	2.15	.77	.35	.40
29. A menudo no sé por qué estoy enfadado.*	2.31	.74	.37	.39
30. No sé cuándo algo me va a disgustar o no.	2.04	.78	-.24	.65
FACTOR 2: Comunicar verbalmente $\alpha=.59$				
2. Encuentro difícil explicarle a un amigo cómo me siento.*	2.09	.76	.44	.40
8. Me cuesta hablar con alguien de cómo me siento.*	2.06	.76	.41	.45
14. Puedo explicar fácilmente a un amigo cómo me siento por dentro.	1.98	.75	.32	.58
FACTOR 3: No esconder emociones $\alpha=.61$				
3. Las demás personas no necesitan saber cómo me siento.*	2.18	.76	.24	.61
9. Cuando estoy disgustado por algo, a menudo me lo guardo para mí mismo.*	1.97	.77	.40	.54
15. Cuando estoy enfadado o disgustado, intento esconderlo.*	2.15	.79	.44	.51
20. Cuando estoy disgustado, intento no mostrarlo.*	1.97	.79	.41	.53
25. Cuando me siento mal, no es asunto de nadie más.*	2.21	.77	.33	.57
FACTOR 4: Conciencia corporal $\alpha=.63$				
4. Cuando estoy asustado o nervioso, siento algo en la barriga.	1.99	.87	.41	.56
10. Cuando estoy disgustado, también puedo notarlo en mi cuerpo.	1.84	.80	.41	.56
16. No siento nada en mi cuerpo cuando estoy asustado o nervioso.*	1.59	.77	.26	.63
21. Noto mi cuerpo diferente cuando estoy disgustado con algo.	1.93	.81	.46	.53
26. Cuando estoy triste, noto mi cuerpo débil.	1.90	.80	.37	.63
FACTOR 5: Atender emociones otros $\alpha=.65$				
5. Es importante saber cómo se sienten mis amigos.	2.56	.66	.47	.56
11. No quiero saber cómo se sienten mis amigos.*	2.70	.59	.45	.59
17. Si un amigo está disgustado, intento entender por qué.	2.66	.58	.39	.60
22. No me importa cómo se sienten mis amigos por dentro.*	2.72	.58	.41	.59
27. Por lo general, sé cómo se sienten mis amigos.	2.24	.69	.30	.65
FACTOR 6: Análisis emociones propias $\alpha=.63$				
6. Cuando estoy enfadado o disgustado, intento saber por qué.	2.33	.72	.39	.56
12. Mis sentimientos me ayudan a entender qué ha pasado.	2.30	.69	.38	.57
18. Cuando tengo un problema, me ayuda saber cómo me siento ante el problema.	2.19	.70	.37	.57
23. Es importante conocer cómo me siento.	2.63	.61	.35	.58
28. Siempre quiero saber por qué me siento mal con algo.	2.38	.71	.39	.56

*Ítems inversos.

El siguiente paso que se realizó fue el estudio de las correlaciones entre los factores del instrumento (Tabla 10.23). En general, las correlaciones obtenidas fueron bajas, pero estadísticamente significativas al nivel de $p \leq .001$. La mayoría fueron positivas, a excepción de la relación de Conciencia corporal con Diferenciar emociones, Comunicar verbalmente y No esconder emociones, y de Análisis emociones propias con Diferenciar emociones, que fueron negativas. No se observó relación de la variable Atender emociones otros con Diferenciar emociones, tampoco de Análisis emociones propias con Comunicar verbalmente, ni No esconder emociones. Por último, señalar que las relaciones entre la puntuación total de Conciencia emocional y los factores de la escala resultaron moderadas.

Tabla 10. 23. Correlación de Pearson entre los distintos factores que componen el EAQ.

		EAQ					
		Diferenciar emociones	Comunicar verbalmente	No esconder emociones	Conciencia corporal	Atender emociones otros	Análisis emociones propias
EAQ	Diferenciar emociones	~					
	Comunicar verbalmente	.32***	~				
	No esconder emociones	.27***	.33***	~			
	Conciencia corporal	-.30***	-.18***	-.15***	~		
	Atender emociones otros	.03	.15***	.13***	.13***	~	
	Análisis emociones propias	-.20***	.04	-.04	.27***	.39***	~
	Conciencia emocional	.38***	.62***	.56***	.27***	.59***	.46***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Para el estudio de la validez interna, se determinó la adecuación de los datos para el análisis factorial exploratorio (AFE) mediante la prueba Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=.83$), y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2=6279.54$; $p\leq.001$), ambas pruebas indicaron la adecuación de los datos para realizar un análisis factorial exploratorio. Dicho análisis se realizó mediante el método de componentes principales con rotación Varimax. Los seis factores del análisis factorial exploratorio explicaron el 42.37% de la varianza. Los ítems saturaron en los factores correspondientes, sin embargo, algunos ítems que saturaron en más de un factor, como los ítems 3 (Las demás personas no necesitan saber cómo me siento), 16 (No siento nada en mi cuerpo cuando estoy asustado o nervioso) y 30 (No sé cuándo algo me va a disgustar o no).

Posteriormente, con el objetivo de dotar de mayor robustez los resultados, se comprobó la validez interna mediante una serie de análisis factoriales confirmatorios (AFC). Aunque el análisis es relativamente independiente de los participantes considerados, se seleccionó un subconjunto aleatorio de 600 participantes (Satorra, 2002), sobre el que se comprobó la estructura propuesta por los autores del cuestionario original, y posibles modificaciones. Finalmente, debido a los resultados obtenidos en los AFE y AFC previos, así como al estudio de la fiabilidad, se decidió comprobar el modelo original, y también reespecificar el modelo eliminando el ítem 30 (EAQ29), y los ítems 16 y 30 (EAQ28). Además, atendiendo a los resultados de la correlación entre los distintos factores, se decidió comprobar dichos modelos atendiendo tanto a la relación de sus factores, como a su independencia. En todos los casos (Tabla 10.24) se utilizó la estimación por máxima verosimilitud (ML) con la corrección robusta de Satorra-Bentler (Bentler, 1995), para comprobar la posible incidencia de la no normalidad de los datos.

Tabla 10. 24. Índices de bondad de ajuste del EAQ.

Modelo	χ^2 (gl)	S-B χ^2 (gl)	NNFI	CFI	IFI	RMSEA	α
EAQ30, factores independientes	2191.83 (405)	1990.99 (405)	.67	.70	.70	.05	.67
EAQ30, factores relacionados	1184.50 (390)	1069.18 (390)	.85	.86	.86	.03	.67
EAQ29, factores independientes	2026.45 (377)	1841.50 (377)	.69	.71	.71	.05	.69
EAQ29, factores relacionados	1019.10 (362)	919.64 (362)	.87	.88	.88	.03	.69
EAQ28, factores independientes	1896.62 (350)	1722.82 (350)	.70	.72	.72	.05	.71
EAQ28, factores relacionados	861.67 (335)	776.29 (335)	.90	.90	.90	.03	.70

Adecuado: χ^2/gl , S-B χ^2 (gl): ≤ 5 ; NFI, CFI, IFI $\geq .90$; RMSEA $\leq .80$
En negrita los índices adecuados.

En base a la significatividad del estadístico χ^2 ($<.01$) en ninguno de los modelos estudiados se pudo asegurar un ajuste adecuado del modelo. No obstante, dado que este estadístico es muy susceptible al tamaño muestral se procedió a analizar otros indicadores, como el ratio entre χ^2 y Satorra-Bentler χ^2 y sus grados de libertad (siendo aceptables los valores inferiores a cinco) (Byrne, 1989; Carmines & McIver, 1981); los índices de bondad de ajuste robustos como el *Non Normed Fit Index* (NNFI), el *Comparative Fit Index* (CFI) y el *Incremental Fit Index* (IFI) (siendo indicadores de buen ajuste valores superiores a .90) (Maccallum y Austin, 2000); y el *Root Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA), pudiéndose aceptar como indicador de un ajuste adecuado puntuaciones menores a .08, pero siendo óptimas las inferiores a .05 (Browne &

Cudeck, 1993). Los resultados obtenidos señalan que los índices χ^2/gl , S-B χ^2/gl y RMSEA son adecuados en todos los modelos estudiados. Sin embargo, sólo el modelo con 28 ítems (eliminación de los ítems 16 y 30) que considera los factores relacionados parece justificar la validez interna del instrumento tras eliminar los ítems 16 y 30 ($\chi^2/\text{gl}=2.57$; NNFI=.90; CFI=.90; IFI=.90; RMSEA=.03; $\alpha=.70$).

10.5.2. Validación del Cuestionario de estados de ánimo (MOOD).

Para la validación preliminar del Cuestionario de estados de ánimo (MOOD), se analizaron 16 ítems de la escala original, seleccionando sólo aquellos que forman parte de los diferentes factores, y dejando fuera de los análisis los 4 ítems de distracción que no forman parte de ninguno de los factores. Previamente se había analizado la fiabilidad de la escala, y se comprobó que la fiabilidad no disminuía al eliminar dichos ítems de los análisis. En la Tabla 10.25, se puede observar la redacción final de los ítems y, para cada ítem, su media, desviación típica, correlación ítem-total, y alpha de Cronbach si se elimina el elemento.

Para estudiar la fiabilidad de la escala, tanto para el conjunto como para los factores que la componen, se utilizó el índice alpha de Cronbach. En cuanto a la escala en general, los ítems contribuyeron adecuadamente al conjunto de la escala, es decir, presentaron una correlación relativamente alta con el total del cuestionario. Sólo el ítem 15 (Me siento nervioso) presentó una correlación más baja que el resto con su factor correspondiente (Miedo) y con la escala total. No obstante, la fiabilidad de la escala ($\alpha=.74$), no mejoró al eliminar ningún ítem.

En cuanto a los diferentes factores, los resultados obtenidos fueron: Tristeza, $\alpha=.69$, Miedo, $\alpha=.70$, Enfado, $\alpha=.78$, y Felicidad, $\alpha=.76$.

Tabla 10. 25. Análisis de ítems del MOOD: Media (M), desviación típica (DT), correlación ítem-total (r_{jx}) y alfa de Cronbach si se elimina el elemento (α_{-x}).

ÍTEMS Y FACTORES	M	DT	r_{jx}	α_{-x}
FACTOR 1: Tristeza $\alpha=.69$				
5. Me siento triste.	1.59	.60	.41	.67
8. Me siento desgraciado.	1.20	.48	.43	.65
11. Me siento infeliz.	1.25	.52	.53	.59
16. Me siento deprimido.	1.37	.57	.53	.59
FACTOR 2: Miedo $\alpha=.70$				
1. Me siento asustado.	1.46	.56	.51	.60
12. Me siento aterrizado.	1.29	.53	.54	.59
15. Me siento nervioso.	1.86	.64	.31	.74
17. Siento miedo.	1.43	.60	.58	.56
FACTOR 3: Enfado $\alpha=.78$				
4. Me siento enfadado.	1.68	.56	.50	.76
7. Me siento malhumorado.	1.43	.58	.59	.71
10. Me siento furioso.	1.45	.59	.61	.70
14. Me siento cabreado.	1.47	.61	.61	.70
FACTOR 4: Felicidad $\alpha=.76$				
2. Me siento feliz.	2.82	.39	.61	.68
3. Me siento contento.	2.78	.43	.58	.69
9. Me siento animado.	2.67	.53	.49	.75
18. Me siento alegre.	2.77	.47	.58	.69

Para continuar con el análisis del cuestionario se analizaron las correlaciones entre los factores del instrumento (Tabla 10.26). En general, las correlaciones obtenidas fueron moderadas, excepto la relación de Felicidad con Miedo y Enfado, que son bajas. Las relaciones entre los estados de ánimo negativos (Tristeza, Miedo y Enfado) fueron positivas, mientras que las relaciones

de dichos estados con la Felicidad fueron negativas. Todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas al nivel de $p \leq .001$.

Tabla 10. 26. Correlación de Pearson entre los diferentes factores del MOOD.

		MOOD			
		Tristeza	Miedo	Enfado	Felicidad
MOOD	Tristeza	~			
	Miedo	.53***	~		
	Enfado	.59***	.46***	~	
	Felicidad	-.35***	-.15***	-.26***	~

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Para el estudio de la validez interna se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) y dos de tipo confirmatorio (AFC). Se determinó la adecuación de los datos mediante la prueba Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .88$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 6541.21$; $p \leq .001$). Para realizar el análisis factorial exploratorio, se utilizó el método de componentes principales con rotación Varimax. Resultando un modelo con cuatro factores, que explicaba el 57.68% de la varianza. Los ítems saturaron en los factores correspondientes, con excepción de los ítems 11 (Me siento infeliz) y 15 (Me siento nervioso) que saturaron en más de una dimensión.

Para dotar de robustez los resultados se comprobó la validez interna mediante dos análisis factoriales confirmatorios (AFC). Se seleccionó un subconjunto aleatorio de 600 participantes (Satorra, 2002), sobre el que se comprobó la estructura propuesta por los autores del cuestionario original, y posibles modificaciones. Finalmente, teniendo en cuenta los análisis AFE y AFC previos, se comprobó con el total de los participantes el modelo original, con los factores relacionados e independientes, pero sin realizar modificaciones en el

número de ítems o en la composición de los factores. En ambos casos (Tabla 10.27) se utilizó la estimación por máxima verosimilitud (ML) con la corrección robusta de Satorra-Bentler (Bentler, 1995), para comprobar la posible incidencia de la no normalidad de los datos.

Tabla 10. 27. Índices de bondad de ajuste del MOOD.

Modelo	χ^2 (df)	S-B χ^2 (df)	NNFI	CFI	IFI	RMSEA	α
MOOD16, factores independientes	358.12 (98)	269.91 (98)	.95	.96	.96	.03	.75
MOOD16, factores relacionados	358.12 (98)	269.91 (98)	.95	.96	.96	.04	.74

Adecuado: χ^2/gf , S-B $\chi^2 (gf)$: ≤ 5 ; NFI, CFI, IFI $\geq .90$; RMSEA $\leq .80$

En negrita los índices adecuados.

En base a la significatividad del estadístico χ^2 ($<.01$) en ninguno de los modelos estudiados se pudo asegurar un ajuste adecuado del modelo. Por esta razón, se analizaron otros indicadores, los cuáles señalaron todo ellos el ajuste de los dos modelos estudiados. Así, el modelo de factores independientes fue el que consiguió mejores índices ($\chi^2/gf=3.65$; NNFI=.95; CFI=.96; IFI=.96; RMSEA=.03; $\alpha=.75$), justificando la validez interna del instrumento.

10.5.3. Validación del Listado de quejas somáticas (SCL).

Para la validación preliminar Listado de quejas somáticas (SCL), se analizaron 11 ítems de la escala original, se puede observar la redacción final de

los ítems y, para cada ítem, su media, desviación típica, correlación ítem-total, y alpha de Cronbach si se elimina el elemento, en la Tabla 10.28.

Tabla 10. 28. Análisis de ítems del SCL: Media (M), desviación típica (DT), correlación ítem-total (r_{jx}) y alfa de Cronbach si se elimina el elemento (α_{-x}).

ÍTEM	M	DT	r_{jx}	α_{-x}
FACTOR 1: Quejas somáticas $\alpha=.81$				
1. Me siento cansado.	1.91	.56	.30	.81
2. Tengo dolor de estómago.	1.53	.64	.51	.79
3. Me siento sano y bien. *	1.28	.53	.34	.80
4. Siento dolor.	1.49	.60	.55	.78
5. Me siento débil.	1.36	.58	.51	.79
6. Estoy mareado.	1.37	.58	.56	.78
7. Tengo dolor de cabeza.	1.54	.63	.54	.78
8. Tengo ganas de vomitar.	1.27	.51	.53	.78
9. Siento que me desmayo.	1.16	.44	.43	.79
10. Me siento bien.*	1.24	.50	.42	.80
11. Tengo dolor en el pecho.	1.29	.55	.43	.79

*Ítems inversos.

La fiabilidad de la escala se examinó mediante el índice alpha de Cronbach. En general, todos los ítems contribuyeron adecuadamente al conjunto de la escala, y la fiabilidad de la escala ($\alpha=.81$) no mejoró al eliminar ningún ítem. No obstante, se podría plantear la eliminación algunos ítems sin que ello supusiera un descenso de la fiabilidad de la escala. Por ejemplo, los ítems 3 (Me siento sano y bien), 4 (Siento dolor) y 10 (Me siento bien), ya que son ítems generales y no referidos a quejas o dolores concretos, además, los ítems 3 y 10 son inversos.

Para el estudio de la validez interna se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), y se determinó la adecuación de los datos mediante la prueba Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=.87$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2=3406.97$; $p\leq.001$). Para realizar el análisis factorial exploratorio, se utilizó el

método de componentes principales con rotación Varimax. Resultando un modelo un único factor, en el cuál saturaron todos los ítems, y que explicaba el 35.08% de la varianza.

Se comprobó la validez interna mediante análisis factoriales confirmatorios (AFC). Seleccionando un subconjunto aleatorio de 600 participantes (Satorra, 2002), sobre el que se comprobó la estructura propuesta por los autores, y posibles modificaciones. Finalmente, teniendo en cuenta los análisis AFE y AFC previos, se comprobó con el total de los participantes el modelo original, y también reespecificar el modelo eliminando los ítems 3 y 10 (SCL9), y el ítem 4 (SCL8). En todos los casos casos (Tabla 10.29) se utilizó la estimación por máxima verosimilitud (ML) con la corrección robusta de Satorra-Bentler (Bentler, 1995), para comprobar la normalidad de los datos.

Tabla 10. 29. Índices de bondad de ajuste del EAQ.

Modelo	χ^2 (gl)	S-B χ^2 (gl)	NNFI	CFI	IFI	RMSEA	α
SCL11	449.38 (44)	322.98 (44)	.84	.87	.88	.08	.81
SCL9	198.79 (27)	144.39 (27)	.91	.93	.93	.06	.80
SCL8	133.41 (20)	97.42 (20)	.92	.94	.94	.06	.77

Adecuado: χ^2/gl , S-B χ^2 (gl): ≤ 5 ; NFI, CFI, IFI $\geq .90$; RMSEA $\leq .08$
 En negrita los índices adecuados.

En base a la significatividad del estadístico χ^2 ($<.01$) en ninguno de los modelos estudiados se pudo asegurar un ajuste adecuado del modelo. Por esta razón, se analizaron otros indicadores, los cuáles señalaron todo ellos el ajuste

de los dos modelos estudiados. Los resultados señalaron que, a pesar de que el modelo original (SCL11) tuvo mayor fiabilidad ($\alpha=.81$), los modelos SCL9 (NNFI=.91; CFI=.93; IFI=.93; RMSEA=.06; $\alpha=.80$) y SCL8 (NNFI=.92; CFI=.94; IFI=.94; RMSEA=.06; $\alpha=.77$) presentaron mejor ajuste.

10.6. Síntesis del capítulo.

A lo largo de éste capítulo, se han abordado los distintos apartados detallando lo observado en los resultados de la presente investigación, se puede observar un resumen en la Tabla 10.30.

En primer lugar, se estudiaron los estadísticos descriptivos, y las diferencias según edad y sexo en las variables evaluadas. En los estadísticos descriptivos se observaron puntuaciones altas en Felicidad, y bajas en Inestabilidad emocional, estilo parental Permisivo, Quejas somáticas, así como en los distintos tipos de Inadaptación.

Los resultados sobre las diferencias según la edad, han mostrado diferencias estadísticamente significativas en las variables Diferenciar emociones, Atender emociones otros, Conciencia emocional, Felicidad, Extraversión, Autoritario, Permisivo, e Inadaptación escolar, en las que los niños de mayor edad puntuaron más alto que los de menor edad. Además, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las variables, Tristeza, Miedo, Enfado, Conciencia, Inestabilidad emocional, Quejas somáticas, Inadaptación personal e Inadaptación familiar, en las que puntuaron más alto los niños de menor edad, en comparación con los de mayor edad.

Atendiendo a las diferencias significativas según el sexo de los participantes, se ha observado que las niñas puntúan más alto que los niños en las variables: Conciencia corporal, Atender emociones otros, Análisis emociones propias, Miedo, Felicidad, Conciencia, Amabilidad y Equilibrado. Mientras que los niños lo hacen en: Autoritario, Permisivo, Inadaptación social e Inadaptación escolar.

Después se estudiaron las relaciones entre las distintas variables. En cuanto a la relación de las variables emocionales y personales, la conciencia emocional se relaciona con todos los rasgos de personalidad en sentido positivo, excepto con el rasgo Inestabilidad emocional, que fueron en negativo. La Conciencia corporal fue la variable menos relacionada con la personalidad, haciéndolo sólo con el rasgo Inestabilidad emocional, y en sentido positivo. Atendiendo a los estados de ánimo negativos (Tristeza, Miedo y Enfado), se relacionan de forma negativa con todos los rasgos de personalidad, excepto con el rasgo Inestabilidad emocional, que lo hizo de forma positiva. Además, la Felicidad presentó relaciones significativas en el sentido opuesto.

Sobre la relación entre las variables personales y familiares, se ha observado que la conciencia emocional se relaciona sólo con estilo parental Equilibrado en sentido positivo. Mientras que los estados de ánimo Tristeza y Miedo se relacionan con el estilo Permisivo en sentido positivo, y el Enfado y la Felicidad con el estilo Equilibrado, de forma negativa y positiva respectivamente.

Si atendemos a la relación entre variables emocionales y variables de desajuste, observamos que la conciencia emocional se relaciona con las Quejas somáticas y con los distintos tipos de inadaptación, aunque las correlaciones fueron bajas. Por su parte, los estados de ánimo presentan relaciones moderadas con las Quejas somáticas en sentido positivo, excepto Felicidad que lo hace en sentido negativo. Lo mismo ocurre en la relación de los distintos estados de ánimo con los distintos tipos de inadaptación.

Sobre la relación entre las variables personales y las variables familiares, el estilo Equilibrado se relaciona con todos los rasgos positivamente, excepto con Inestabilidad emocional. Mientras que el estilo Permisivo sólo correlaciona con

Conciencia e Inestabilidad emocional, también de forma positiva. El estilo Autoritario no presenta relación con ninguno de los rasgos de personalidad.

En cuanto a la relación entre variables personales y variables de desajuste, todos los rasgos de personalidad están relacionados con las quejas somáticas y los distintos tipos de inadaptación, en sentido negativo. Excepto el rasgo inestabilidad emocional, que lo hace en sentido positivo.

Atendiendo a la relación entre variables familiares y variables de desajuste, se ha observado que sólo los estilos Equilibrado y Permisivo están relacionados con las Quejas somáticas y la Inadaptación, de forma negativa y positiva, respectivamente. El estilo Autoritario no se relaciona con ninguna de las variables de desajuste evaluadas.

Posteriormente, se dividió a los participantes en dos grupos (baja y alta) según sus puntuaciones obtenidas en Conciencia emocional, para estudiar las diferencias existentes entre los grupos en las variables evaluadas. Así, existen diferencias significativas en las variables Diferenciar emociones, Comunicar verbalmente, No esconder emociones, Conciencia corporal, Atender emociones otros, Análisis emociones propias, Felicidad, Conciencia, Apertura, Extraversión, Amabilidad y Equilibrado, en las cuáles obtienen mayores puntuaciones los niños con alta conciencia emocional. También en Tristeza, Miedo, Enfado, Inestabilidad emocional, Permisivo, Quejas somáticas, Inadaptación personal, Inadaptación social, Inadaptación escolar e Inadaptación familiar, en las que obtienen puntuaciones mayores los niños con baja conciencia emocional. Después de comprobar la existencia de diferencias entre dichos grupos, se procedió a realizar un análisis discriminante sobre la Conciencia emocional, que permitió establecer a partir del valor transformado de Lambda que los grupos de alta y baja conciencia emocional eran diferentes.

Siendo nueve las variables con peso para predecir el grupo de pertenencia: Inadaptación social, Amabilidad, Inadaptación personal, Tristeza, Permisivo, Equilibrado, Autoritario, Apertura y Felicidad. Además, se realizó una clasificación a partir de la función obtenida, que permitió clasificar con éxito el 66% de los participantes.

También se dividió a los participantes según su nivel de Felicidad, observándose diferencias estadísticamente significativas en: Diferenciar emociones, Comunicar verbalmente, Atender emociones otros, Análisis emociones propias, Conciencia emocional, Conciencia, Apertura, Extraversión, Amabilidad, y Equilibrado, variables en las que los niños con mayor felicidad han puntuado más alto. Mientras que en Tristeza, Miedo, Enfado, Inestabilidad emocional, Quejas somáticas, Inadaptación personal, Inadaptación social, Inadaptación escolar e Inadaptación familiar, han sido los niños con baja felicidad los que han obtenido las mayores puntuaciones. A continuación se realizó el análisis discriminante, que también permitió establecer a partir del valor transformado de Lambda que los grupos de alta y baja felicidad eran diferentes. Fueron seis las variables con peso para predecir el grupo de pertenencia: Inadaptación personal, Análisis emociones propias, Quejas somáticas, Extraversión, Atender emociones otros, y Equilibrado. También, se realizó una clasificación a partir de la función obtenida, que permitió clasificar con éxito el 68.4% de los participantes.

Para finalizar, en los resultados de las regresiones se ha observado que la conciencia emocional la conciencia emocional explica un 17% de varianza explicada de las Quejas somáticas, un 21% de la Inadaptación personal, un 17%

de la Inadaptación social, un 11% de la Inadaptación escolar, y un 4% de la Inadaptación familiar.

Los estados de ánimo explican un 34% de varianza explicada de las Quejas somáticas, un 29% de la Inadaptación personal, un 22% de la Inadaptación social, un 23% de la Inadaptación escolar, y un 7% de la Inadaptación familiar.

La personalidad explica un 11% de varianza explicada de las Quejas somáticas, un 32% de la Inadaptación personal, un 38% de la Inadaptación social, un 38% de la Inadaptación escolar, y un 8% de la Inadaptación familiar.

Mientras que los estilos parentales explican un 2% de varianza explicada de las Quejas somáticas, un 4% de la Inadaptación personal, un 7% de la Inadaptación social, un 7% de la Inadaptación escolar, y un 2% de la Inadaptación familiar.

El conjunto de variables (conciencia emocional, estados de ánimo, personalidad y estilos parentales) explicó un 39% de varianza explicada de las Quejas somáticas, siendo la variable más predictora la Tristeza; un 46% de la Inadaptación personal, siendo la variable más predictora la Inestabilidad emocional; un 45% de la Inadaptación social, siendo la variable más predictora la Inestabilidad emocional; un 43% de la Inadaptación escolar, siendo la variable más predictora la Conciencia; y un 11% de la Inadaptación familiar, siendo la variable más predictora la Inestabilidad emocional.

Para finalizar, se realizaron las validaciones del Cuestionario de conciencia emocional (EAQ), Cuestionario de estados de ánimo (MOOD), y Listado de quejas somáticas (SCL). En cuanto al Cuestionario de conciencia emocional (EAQ), la fiabilidad del conjunto de la escala observada fue $\alpha=.67$,

aunque podría aumentar con la eliminación de los ítems 16 y 30. El análisis factorial exploratorio mostró una estructura de seis factores, que explicaban el 42.37% de la varianza. La fiabilidad de los factores osciló entre $\alpha=.50$ y $\alpha=.65$. Los análisis factoriales confirmatorios realizados mostraron que el modelo con 28 ítems (eliminando los ítems 16 y 30), y considerando los factores relacionados entre sí, es el que tiene mejores índices de bondad de ajuste.

Con respecto al Cuestionario de estados de ánimo (MOOD), se ha observado que la fiabilidad del conjunto de la escala fue $\alpha=.74$, y no mejoró con la eliminación de ningún ítem. El análisis factorial exploratorio señaló una estructura de cuatro factores, explicando el 57.68% de la varianza. La fiabilidad de los factores osciló entre $\alpha=.69$ y $\alpha=.78$. Los análisis factoriales confirmatorios realizados mostraron que el modelo estudiado con los factores independientes, obtuvo unos índices de bondad de ajuste adecuados para justificar la validez interna del instrumento.

Sobre el Listado de quejas somáticas (SCL), señalar que la fiabilidad de la escala fue $\alpha=.81$, y no mejoró al eliminar ningún ítem, aunque se podría plantear la eliminación de algunos ítems con el objetivo de simplificar la escala, sin que ello supusiera un descenso en su fiabilidad. El análisis factorial exploratorio mostró una estructura un solo factor que explicaba el 35.08% de la varianza. Los análisis factoriales confirmatorios realizados señalaron que a pesar de que el modelo original con 11 ítems presenta una mayor fiabilidad, los modelos con 9 y 8 ítems presentaron mejores índices de bondad de ajuste.

Tabla 10. 30. Resumen de los resultados más importantes.

ANÁLISIS	RESULTADOS
Análisis descriptivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Puntuaciones altas en Felicidad. ● Puntuaciones bajas en Inestabilidad emocional, estilo parental Permisivo, Quejas somáticas, e Inadaptación.
Diferencias según edad	<ul style="list-style-type: none"> ● Niños mayores puntúan más alto en: Diferenciar emociones, Atender emociones otros, Conciencia emocional, Felicidad, Extraversión, Autoritario, Permisivo, e Inadaptación escolar. ● Niños menores puntúan más alto en: Tristeza, Miedo, Enfado, Conciencia, Inestabilidad emocional, Quejas somáticas, Inadaptación personal e Inadaptación familiar.
Diferencias según sexo	<ul style="list-style-type: none"> ● Niñas puntúan más alto en: Conciencia corporal, Atender emociones otros, Análisis emociones propias, Miedo, Felicidad, Conciencia, Amabilidad y Equilibrado. ● Niños puntúan más alto en: Autoritario, Permisivo, Inadaptación social e Inadaptación escolar.
Relación entre variables emocionales y variables personales	<ul style="list-style-type: none"> ● Conciencia emocional se relaciona con todos los rasgos de personalidad, excepto con Inestabilidad emocional. ● Los estados de ánimo negativos se relacionan de forma negativa con los rasgos de personalidad, excepto con Inestabilidad emocional.
Relación entre variables emocionales y variables familiares	<ul style="list-style-type: none"> ● La conciencia emocional se relaciona con estilo parental Equilibrado positivamente. ● Tristeza y Miedo se relacionan con el estilo Permisivo. ● Enfado y Felicidad se relacionan con el estilo Equilibrado.
Relación entre variables emocionales y variables de desajuste	<ul style="list-style-type: none"> ● La conciencia emocional se relaciona con las Quejas somáticas y con los distintos tipos de inadaptación. ● Los estados de ánimo se relacionan con las Quejas somáticas y los distintos tipos de inadaptación.
Relación entre variables personales y familiares	<ul style="list-style-type: none"> ● El estilo Equilibrado se relaciona con los rasgos de personalidad. ● El estilo Permisivo sólo correlaciona con Conciencia e Inestabilidad emocional.
Relación entre variables personales y variables de desajuste	<ul style="list-style-type: none"> ● Los rasgos de personalidad se relacionan con las quejas somáticas y los distintos tipos de inadaptación.

<p>Relación entre variables familiares y variables de desajuste</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los estilos Equilibrado y Permisivo se relacionan con las Quejas somáticas y la Inadaptación.
<p>Diferencias y análisis discriminante según Conciencia emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Niños con alta conciencia emocional puntúan más alto en: Diferenciar emociones, Comunicar verbalmente, No esconder emociones, Conciencia corporal, Atender emociones otros, Análisis emociones propias, Felicidad, Conciencia, Apertura, Extraversión, Amabilidad y Equilibrado. • Niños con baja conciencia emocional puntúan más alto en: Tristeza, Miedo, Enfado, Inestabilidad emocional, Permisivo, Quejas somáticas, Inadaptación personal, Inadaptación social, Inadaptación escolar e Inadaptación familiar. • Nueve variables predicen el grupo de pertenencia: Inadaptación social, Amabilidad, Inadaptación personal, Tristeza, Permisivo, Equilibrado, Autoritario, Apertura y Felicidad. • Permitiendo clasificar con éxito el 66% de los participantes
<p>Diferencias y análisis discriminante según Conciencia emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Niños con alta felicidad puntúan más alto en: Diferenciar emociones, Comunicar verbalmente, Atender emociones otros, Análisis emociones propias, Conciencia emocional, Conciencia, Apertura, Extraversión, Amabilidad, y Equilibrado. • Seis variables predicen el grupo de pertenencia: Inadaptación personal, Análisis emociones propias, Quejas somáticas, Extraversión, Atender emociones otros, y Equilibrado. • Permitiendo clasificar con éxito el 68.4% de los participantes. • Niños con baja felicidad puntúan más alto en: Tristeza, Miedo, Enfado, Inestabilidad emocional, Quejas somáticas, Inadaptación personal, Inadaptación social, Inadaptación escolar e Inadaptación familiar.
<p>Análisis predictivos de conciencia emocional, estados de ánimo, personalidad y estilos parentales de forma independiente</p>	<p>CONCIENCIA EMOCIONAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 17% de las Quejas somáticas. • 21% de la Inadaptación personal. • 17% de la Inadaptación social. • 11% de la Inadaptación escolar. • 4% de la Inadaptación familiar. <p>ESTADOS DE ÁNIMO</p> <ul style="list-style-type: none"> • 34% de las Quejas somáticas. • 29% de la Inadaptación personal. • 33% de la Inadaptación social.

	<ul style="list-style-type: none"> • 13% de la Inadaptación escolar. • 7% de la Inadaptación familiar. <p>PERSONALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • 11% de las Quejas somáticas. • 32% de la Inadaptación personal. • 38% de la Inadaptación social. • 38% de la Inadaptación escolar. • 8% de la Inadaptación familiar. <p>ESTILOS PARENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2% de las Quejas somáticas. • 4% de la Inadaptación personal. • 7% de la Inadaptación social. • 7% de la Inadaptación escolar. 2% de la Inadaptación familiar.
Análisis predictivos del conjunto de variables	<ul style="list-style-type: none"> • 39% de las Quejas somáticas. • 46% de la Inadaptación personal. • 45% de la Inadaptación social. • 43% de la Inadaptación escolar. • 11% de la Inadaptación familiar.
Validación EAQ	<ul style="list-style-type: none"> • Fiabilidad de la escala $\alpha=.67$, los factores entre $\alpha=.50$ y $\alpha=.65$. • AFE: 6 factores que explican el 42.37% de la varianza explicada. • AFC: mejor ajuste el modelo de 28 ítems y factores relacionados.
Validación MOOD	<ul style="list-style-type: none"> • Fiabilidad de la escala $\alpha=.74$, los factores entre $\alpha=.69$ y $\alpha=.78$. • AFE: 4 factores que explican el 57.68% de la varianza explicada. • AFC: buen ajuste del modelo original.
Validación SCL	<ul style="list-style-type: none"> • Fiabilidad de la escala $\alpha=.81$. • AFE: 1 factor que explica el 35.08% de la varianza explicada. • AFC: mejor ajuste los modelos con 9 y 8 ítems que el de 11.

CAPÍTULO 11. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.

En este capítulo, en primer lugar se analizarán y discutirán los resultados obtenidos, atendiendo tanto a la literatura previa presentada en el marco teórico, como a los objetivos e hipótesis propuestas. En segundo lugar, se presentarán las limitaciones observadas. En tercer lugar, se propondrán líneas futuras de investigación. Y por último, se presentarán las conclusiones del trabajo.

11.1. Evidencia observada en relación a las hipótesis.

La investigación realizada es relevante, al margen de los resultados concretos, porque pone en relación múltiples variables, tanto personales como sociales, representativas de todos los contextos significativos del niño. A continuación, se analizan los resultados más importantes al respecto de cada objetivo, atendiendo tanto las hipótesis propuestas como a la literatura previa. Al final del apartado, se presenta la Tabla 11.1, con los objetivos e hipótesis, así como la evidencia relativa a cada una de las hipótesis.

Objetivo 1. Estudiar las diferencias en edad y sexo en variables emocionales, personales, familiares e indicadores de desajuste.

En relación a la **hipótesis 1.1**, se proponía que a medida que aumentara la edad de los niños las puntuaciones serían mayores en conciencia emocional, estados de ánimo, personalidad, e inadaptación, mientras que disminuirían las puntuaciones en quejas somáticas y estilos parentales. Los resultados obtenidos han sido dispares teniendo en cuenta lo que se hipotetizaba y la literatura previa. Se ha observado un aumento de la conciencia emocional y una disminución de las quejas somáticas con la edad, tal y como se hipotetizaba, y en consonancia con la literatura previa (Bajgar et al., 2005; Buckley & Saarni, 2009; Hart et al., 2013; Vila et al., 2009; Villanueva & Górriz, 2014). Ambos resultados podrían estar relacionados, así, con el aumento de la edad, la conciencia emocional se hace más compleja, aumentando los recursos del niño para afrontar las emociones negativas y los conflictos de forma positiva. De esta forma la

somatización de los problemas es menor, y por tanto las quejas somáticas disminuyen (Freyler et al., 2013; Górriz et al., 2013; Hart et al., 2013; Ruchkin & Schwab-Stone, 2014).

Los resultados muestran que los estados de ánimo Tristeza y Miedo disminuyen con la edad, mientras que la Felicidad aumenta. Sin embargo, la literatura previa señala que los adolescentes se caracterizan por más estados emocionales negativos y son menos felices que los niños (García & Siverio, 2005; Papalia et al., 2012; Stevanovic, 2013; Villanueva & Clemente, 2002). Para comprender este resultado, teniendo en cuenta que los participantes mayores de esta investigación se encuentran en la preadolescencia, habría que atender como posible explicación, a las características propias de la adolescencia que ya comienzan a aparecer en los años previos, por ejemplo la inestabilidad emocional, el egocentrismo y la invulnerabilidad.

En cuanto a la personalidad, se ha observado un aumento de la Extraversión, tal y como marca la literatura previa (Del Barrio et al., 2006), ligado sobretudo a que en esta etapa los niños amplian fronteras fuera de su familia, cobrando relevancia los iguales. Pero en contraposición, se ha observado una disminución de los rasgos Conciencia e Inestabilidad emocional (Kim et al., 2015; Lehmann et al., 2013). Si bien es cierto, que la literatura no clarifica cuál es el patrón de desarrollo de los distintos rasgos de personalidad, evidenciándose contradicciones entre los distintos estudios (Neuenschwander et al., 2013; Soto et al., 2010; Van den Akker et al., 2014). Parece que sería necesario continuar profundizando en este aspecto, así como tener en cuenta poblaciones de distintos países y culturas para poder generalizar los resultados.

Sobre los estilos educativos parentales, atendiendo a la disparidad de resultados en la literatura previa, y de acuerdo con estudios recientes (Egberts et al., 2015), no se esperaban diferencias según la edad. Sin embargo, se ha observado que a mayor edad, los niños perciben menor permisivismo y mayor autoritarismo de sus padres, resultado en consonancia con Pastor (2014). Tiene sentido, si pensamos que normalmente a los niños se les trata con mayor calidez y cercanía que a los adolescentes. En ocasiones, cuando comienzan a aparecer los primeros cambios de la adolescencia, los padres se sienten desorientados sobre cómo acercarse emocionalmente a sus hijos. A la vez que, comienzan nuevas preocupaciones, como con quién estará, qué estará haciendo, si tomará drogas o no, preocupaciones que hacen a los padres ser más rígidos en cuando a las normas y límites impuestos, con la finalidad de que no se “desvíen”.

En cuanto a la inadaptación, tampoco se esperaba observar diferencias según la edad, pues estudios recientes señalan que dichas diferencias comienzan a aparecer a partir de la adolescencia (Chen et al., 2014; López-Soler et al., 2009). Sin embargo, se ha observado que la Inadaptación personal y familiar disminuyen, mientras que la escolar aumenta. Es lógico que aumente la Inadaptación escolar, ya que en la preadolescencia, los niños comienzan a estar más dispersos, las relaciones con el grupo y los iguales cobran de relevancia, esto hace que se alejen de sus obligaciones, y que los padres tengan que estar más pendientes de este aspecto que cuando eran niños. Siguiendo este razonamiento, y lo expuesto anteriormente sobre el aumento del estilo autoritario en la preadolescencia, también sería de esperar que la Inadaptación familiar aumentara, al incrementarse los conflictos por asuntos escolares y sociales en la familia, por lo que es difícil explicar el por qué del resultado obtenido. Sí se puede explicar la disminución de Inadaptación personal, por dos razones, por

un lado, conforme aumenta la edad los niños disponen de mayores recursos cognitivos y emocionales para resolver sus conflictos, y por otro, acercándose a la adolescencia, los niños se perciben más invulnerables, como si los problemas no fueran con ellos. Aunque no se puede asegurar que alguna de estas razones sea la causa de tal resultado.

Si atendemos a la **hipótesis 1.2**, se esperaba que las niñas puntuaran más alto que los niños en conciencia emocional, estados de ánimo y quejas somáticas, y que no existieran diferencias en personalidad, estilos parentales, ni inadaptación. Los resultados obtenidos están en línea con la primera parte de la hipótesis y con la literatura sobre la temática, observándose mayores puntuaciones en las niñas en conciencia emocional, estados de ánimo y quejas somáticas (Bajgar et al., 2005; Barkman et al., 2011; Crawley et al., 2014; Eastabrook et al., 2014; Serra et al., 2013; Smrtnik, 2009; Veirman et al., 2011), aunque hay que señalar que no se han observado diferencias significativas en todos los aspectos de la conciencia emocional evaluados, ni en los estados de ánimo Tristeza y Enfado. Es llamativo el resultado de los estados de ánimo, pues normalmente las chicas puntúan más bajo en Felicidad, y más alto que los chicos en todos los estados anímicos negativos, excepto en Enfado (Abad et al., 2000; Folk et al., 2014; Michels et al., 2012; Quiceno, 2014; Siverio & García, 2007; Stringaris et al., 2013), mientras que sólo se ha podido observar un mayor Miedo. Quizás haya que tener en cuenta los estudios que señalan que las diferencias según el sexo pueden estar mediadas por factores como la socialización o la edad, y no aparecer hasta la adolescencia (Borelli et al., 2011; Croft & Zimmer-Gembeck, 2014; Franquelo et al., 2013; Villanueva et al., 2014).

Se había postulado que no habría diferencias en los rasgos de personalidad, teniendo en cuenta que los resultados de las investigaciones previas no son concluyentes y que dichas diferencias suelen aparecer a partir de la adolescencia (De Bolle et al., 2015; McCrae et al., 2002). Sin embargo, se han observado en las chicas mayores puntuaciones en Conciencia y Amabilidad, un resultado acorde con los estudios previos que sí que defienden que existen diferencias en personalidad ya en la etapa infantil (Del Barrio et al., 2006; Neuenschwander et al., 2013; Slobodskaya & Akhmetova, 2010). La supremacía de las niñas en estos rasgos puede deberse a diferencias en la socialización, así, las niñas en comparación con los niños, suelen ser más educadas en la responsabilidad, y en aspectos interpersonales como atender a las necesidades de los demás.

Con respecto a los estilos educativos parentales, se había hipotetizado que no habría diferencias según el sexo, ya que la literatura no está clara al respecto, y existen diversos autores que señalan este aspecto (Garaigordobil & Aliri, 2012; García & Gracia, 2009, 2010; Martínez & García, 2008; Pérez, 2012). Sin embargo, los resultados de esta investigación, están en línea con trabajos recientes que señalan la existencia de diferencias entre niños y niñas, en concreto, una mayor percepción de las niñas del estilo Equilibrado, y una mayor percepción de los niños de los estilos Autoritario y Permisivo (Jabaghourian et al., 2014; Pastor, 2014; Rosa-Alcázar et al., 2014; Villanueva et al., 2014). Así parece que las niñas perciben en sus padres una educación más positiva y cálida, mientras los niños perciben mayor rigidez y desorganización en las pautas familiares, siendo llamativo porque los estilos autoritario y permisivo tienen características dispares y contradictorias. Sin embargo, cada vez es más común en la sociedad ver que los estilos parentales no se dan de forma pura en la vida

cotidiana, así es posible encontrar padres que imponen normas y castigos muy rígidos y severos, pero después se sienten mal y dejan hacer a sus hijos.

Por último, en relación a la inadaptación, tampoco se esperaba observar diferencias según el sexo, atendiendo a la disparidad de resultados de la literatura, y a aquellos estudios que señalan que dichas diferencias se observan a partir de la adolescencia (Chen et al., 2014; López-Soler et al., 2009). Sin embargo, sí que se ha observado una mayor Inadaptación social y escolar en los niños que en las niñas. Este resultado está en línea con trabajos previos que señalan que los chicos muestran más problemas de tipo externalizante, estando más inadaptados socialmente y en el contexto escolar (Jaurequizar et al., 2012; Lozano & García-Cueto, 2000; Martín et al., 2012; Rieffe et al., 2009).

Objetivo 2. Analizar las relaciones existentes entre las variables evaluadas.

Sobre la **hipótesis 2.1**, que hipotetizaba la relación entre las variables emocionales y personales, emocionales y familiares, emocionales y desajuste, personales y familiares, personales y desajuste, y familiares y desajuste, se puede señalar de forma general que se ha observado relación entre los distintos grupos de variables, en línea con la hipótesis propuesta y la literatura.

En cuanto a la relación entre variables emocionales y personales, se ha observado una relación positiva entre la conciencia emocional y todos los rasgos de personalidad, excepto con Inestabilidad emocional, que se relaciona de forma

negativa. Sin embargo, hay que señalar que no todos los aspectos de la conciencia emocional se relacionan con la personalidad, así las relaciones de Diferenciar emociones, No esconder emociones y Conciencia corporal, son nulas o escasas. Los resultados están en línea con otros trabajos que relacionaban la inteligencia emocional con la personalidad (Davis & Humphrey, 2012; Downey et al., 2014; Gresham & Gullone, 2012; Pérez-González & Sánchez-Ruiz, 2014; Russo et al., 2012), presentando un aspecto relevante de la investigación, pues hasta el momento no se había observado en la literatura la relación entre la conciencia emocional y la personalidad.

Si atendemos a los estados de ánimo, también se han observado relaciones con todos los rasgos de personalidad, la Tristeza, el Miedo y el Enfado se relacionan en sentido negativo, mientras que la Felicidad lo hace en positivo. Por su parte el rasgo Inestabilidad emocional, se relaciona de forma contraria que el resto. En este sentido la investigación también es escasa, aunque sí que se ha observado en la literatura la relación del neuroticismo con los estados de ánimo negativos (Knyazev & Wilson, 2004; Slobodskaya & Akhmetova, 2010), y la de Extraversión y Conciencia con Felicidad (Furnham & Christoforou, 2007; Holder et al., 2012; Saklofske et al., 2012). Dada la escasa investigación previa, los resultados son relevantes, señalando un aspecto que se debería explorar en la etapa infantil.

En cuanto a la relación entre variables emocionales y familiares, los resultados indican que sólo la Conciencia emocional y la Felicidad se relacionan con el estilo Equilibrado, aunque sólo lo hacen algunos aspectos de la conciencia emocional (Conciencia corporal, Atender emociones otros, Análisis propias emociones). Son múltiples los trabajos realizados en este sentido y que apoyan dichos resultados (Henao & García, 2009; Jabaghourian et al., 2014; Kazemi et

al., 2010; Musitu & García, 2004; Sartaj & Aslam, 2010), aunque son nulas las investigaciones realizadas con los mismos instrumentos de evaluación, y que se puedan comparar realmente los datos obtenidos. Hay que destacar que las relaciones de la conciencia emocional y los estados de ánimo con los estilos Autoritario y Permisivo han resultado nulas o escasas, sin embargo dicha relación también aparece referida en la literatura previa (Aunola et al., 2013; Lansford et al., 2014; Mestre et al., 2010; McCoy & Cybele, 2011; Naghavi & Redzuan, 2012; Oliva et al., 2007; Piko & Balázs, 2012; Sartaj & Aslam, 2010).

Sobre la relación entre variables emocionales y variables de desajuste, los resultados señalan una relación negativa entre los distintos aspectos de la conciencia emocional y la Felicidad con las Quejas somáticas y la inadaptación, y a su vez una relación positiva con los estados de ánimo negativos (Tristeza, Miedo y Enfado). Los resultados relativos a las Quejas somáticas están en línea con lo expuesto por la literatura previa, en la que se señala que los estados de ánimo modulan la relación de la conciencia emocional con las Quejas (Górriz et al., 2015; Hart et al., 2013; Jellesma et al., 2011; Rieffe et al., 2008,2009; Van der Veek et al., 2012b). Sin embargo, en dichos estudios, un aspecto importante es la Conciencia corporal, pues está relacionada con la percepción del propio cuerpo, la internalización de conflictos, y la somatización, mientras que en los resultados de esta investigación, la Conciencia corporal es el aspecto de la conciencia emocional menos relacionado con las quejas somáticas. Los resultados relativos a la inadaptación, también están en línea con lo defendido en la literatura previa (Aluja & Blanch, 2004; Bernarás et al., 2013; Boman & Yates 2001; Resurrección et al., 2014; Veirman et al., 2011; Villanueva et al., 2014), aunque es necesario señalar que en este caso no existen estudios previos

que hayan utilizado las mismas variables, por lo que los resultados no se pueden comparar realmente.

Atendiendo a la relación entre variables personales y variables familiares, se ha observado que todos los rasgos de personalidad se relacionan con el estilo Equilibrado, excepto el rasgo Inestabilidad emocional que lo hace de forma negativa. Dichos resultados coinciden con la literatura previa que señala que un estilo educativo positivo, basado en normas adecuadas y ofrecer autonomía está relacionado con los rasgos de personalidad (De Haan et al., 2013; Egberts et al., 2015; Meunier et al., 2011; Van den Akker et al., 2013). Los estilos Autoritario y Permisivo no se relacionan con la personalidad en esta investigación, a pesar de sí hacerlo en estudios previos (Chen et al., 2014; Van den Akker et al., 2014).

En cuanto a la relación entre variables personales y variables de desajuste, señalar que todos los rasgos de personalidad se han relacionado de forma negativa con las Quejas somáticas y los distintos tipos de inadaptación, excepto Inestabilidad emocional que lo hace de forma positiva. Los resultados son acordes a lo esperado y a lo planteado previamente en la literatura, contribuyendo los rasgos de personalidad a predecir el ajuste psicosocial del niño (De Haan et al., 2013; Downey et al., 2014; Neuenschwander et al., 2013; Petrides et al., 2010; Slobodskaya et al., 2014). De todas las correlaciones estudiadas en este trabajo, éstas han sido las más destacables, teniendo una fuerza moderada.

Por último, en cuanto a la relación entre las variables familiares y las variables de desajuste, señalar que el estilo equilibrado se relaciona de forma negativa tanto con las Quejas somáticas como con los distintos tipos de inadaptación. Dichos resultados están en consonancia con lo establecido por la

literatura previa que señala que, los estilos parentales basados en el apoyo, la comunicación y la disciplina están relacionados con un mejor ajuste en la infancia (Buschgens et al., 2010; Jabaghourian et al., 2014; McFarlane et al., 2010; Raya et al., 2009; Stright & Yeo, 2014; Tani et al., 2014). Igual que en casos anteriores, ni el estilo Autoritario, ni el Permisivo han establecido algún tipo de relación, aunque dicha relación sí aparece en estudios previos (Chen et al 2014; De Haan et al., 2013; Gracia et al., 2008; López-Soler et al., 2009). Dados estos resultados, es conveniente plantearse el por qué de estos datos, será por el autoinforme utilizado, será por la población, será que realmente los estilos Autoritario y Permisivo no son negativos, es difícil resolver estas cuestiones sin profundizar en el estudio de esta relación planteando nuevas líneas de investigación.

Objetivo 3. Estudiar si existen diferencias entre los niños que tienen un nivel bajo y alto de conciencia emocional y felicidad, y analizar qué variables predicen la pertenencia a los grupos.

La **hipótesis 3.1**, postulaba la existencia de diferencias entre los niños con baja y alta Conciencia emocional, así como las variables que contribuirían a dicha función discriminante (conciencia emocional, estados de ánimo, personalidad, estilos parentales, quejas somáticas e inadaptación). Se comprobó que existen diferencias entre niños con baja y alta conciencia emocional, en todas las variables evaluadas, excepto en la percepción del estilo Autoritario.

Asegurando así que, los dos grupos eran distintos y por tanto tenía sentido el análisis discriminante. Los resultados de la prueba *t*, se corroboraron con los del análisis discriminante, teniendo en cuenta el valor transformado de λ . Los resultados están en consonancia con lo expuesto en la literatura previa, en la que se detallan los beneficios de un correcto desarrollo de la conciencia emocional, y las consecuencias de déficits en dicha competencia (Eastabrook et al., 2014; Garner, 2010; Soldevila et al., 2007; Veirman et al., 2011; Villanueva et al., 2014; Von Salisch et al., 2014).

El análisis discriminante señaló que nueve variables son las que contribuyen a la diferenciación de los dos grupos estudiados: Inadaptación social, amabilidad, Inadaptación personal, Tristeza, Permisivo, Equilibrado, Autoritario, Apertura y Felicidad. Observándose que participan variables de todas las áreas evaluadas, sin embargo, destaca que los tres estilos parentales evaluados influyen en dicha discriminación de grupos. En este sentido, no se puede obviar la necesidad de incorporar los estilos educativos parentales en la investigación relacionada con la conciencia emocional, y la importancia que tienen las prácticas educativas parentales desarrolladas en el entorno familiar (Brown et al., 2015; Egberts et al., 2015). Así, en aquellos ambientes donde la educación está basada en la comunicación, la atención, la autonomía, la negociación, el afecto y la calidez emocional (estilo equilibrado) propician el desarrollo emocional de los niños en general, y el desarrollo de la conciencia emocional en particular. Atender a las circunstancias personales del niño/a, sus pensamientos y sentimientos sobre lo que les acontece, es esencial para comprender qué les afecta, y evitar que conflictos cotidianos puedan interferir en su desarrollo (emocional, físico y cognitivo) (Lahaye et al., 2013; Parra et al., 2015; Thompson et al., 2009; Villanueva et al., 2014).

Al analizar si la función discriminante resultante permitía clasificar futuros casos, se observó que la función permite clasificar correctamente 2/3 de los participantes. Cuanto mayor es el porcentaje de clasificación, mejor se supone que es la función discriminante estudiada, considerándose una buena función cuando clasifica más del 50% de los casos, aunque siempre hay que tener en cuenta el número de variables que contribuyen a la función. A pesar de que el análisis discriminante es una prueba estadística útil, es poco utilizada en las publicaciones científicas, así en la literatura revisada no se han observado otros estudios basados en dicho análisis, por lo que el resultado no se puede comparar con investigaciones previas de otros autores.

Atendiendo a la **hipótesis 3.2**, postulaba la existencia de diferencias entre los niños con baja y alta Felicidad, así como las variables que contribuirían a dicha función discriminante (conciencia emocional, estados de ánimo, personalidad, estilos parentales, quejas somáticas e inadaptación). Se comprobó que existen diferencias entre niños con baja y alta Felicidad, en la mayoría de variables evaluadas, excepto en No esconder emociones, Conciencia corporal, y los estilos Autoritario y Permisivo. Asegurando así que los dos grupos estudiados eran distintos, y por tanto tenía sentido realizar el análisis discriminante. Los resultados de la prueba *t*, se corroboraron con los del análisis discriminante, teniendo en cuenta el valor transformado de lambda. Los resultados están en línea con lo expuesto en la literatura previa, en la que se asocia la Felicidad con la salud, el bienestar psicológico, la resiliencia y la resolución positiva de conflictos (Fredrickson, 2001; Furnham & Christoforou, 2007; Howe, 2009; Lau & Wu, 2012; Saklofske et al., 2012; Vázquez et al., 2009).

El análisis discriminante señaló que seis variables son las que contribuyen a la diferenciación de los dos grupos estudiados: Inadaptación personal, Análisis emociones propias, Quejas somáticas, Extraversión, Atender emociones otros, y Equilibrado. Observándose la contribución de variables pertenecientes a todas las áreas evaluadas, destacando por encima del resto la influencia de las variables de desajuste (Inadaptación personal y Quejas somáticas). En este sentido, sería interesante profundizar en la relación entre dichas variables, ya que puede señalarse en ambos casos como escasa e incipiente. Por un lado, los estudios que relacionan los estados de ánimo con la inadaptación, están basados en su mayoría en la tristeza o el enfado (Aluja & Blanch, 2004; Bernarás et al., 2013; Park et al., 2010; Reinke et al., 2012; Sanz et al., 2008). Así parece más interesante estudiar las consecuencias negativas de dichos estados, que considerar los estados de ánimo positivos como la felicidad o el optimismo, como factores protectores, capaces de moderar la adaptación infantil (Howe, 2009). Por otro lado, en cuanto a los estudios que relacionan los estados de ánimo con las quejas somáticas, la situación es similar, focalizándose la investigación en los estados de ánimo negativos (Freyler et al., 2013; Jellesma et al., 2011; Ruchkin & Schwab-Stone, 2014; Vázquez et al., 2009). Sin embargo, comienzan a tener relevancia trabajos que destacan los estados de ánimo positivos, como fuente de fortaleza y prevención ante las quejas somáticas (Górriz et al., 2013; Lau & Wu, 2012; Vázquez et al., 2009).

Al analizar si la función discriminante resultante permitía clasificar futuros casos, se observó que la función permite clasificar correctamente el 68.4% de los participantes. Si comparamos el resultado con el obtenido anteriormente para la Conciencia emocional, se aprecia que la función discriminante obtenida para la Felicidad es mejor. No sólo porque el porcentaje de participantes clasificados es

algo superior, sino porque lo consigue con menor número de variables. Sin embargo, igual que en el caso anterior, en la literatura revisada no se han observado otros estudios basados en dicho análisis.

Objetivo 4. Identificar los predictores de desajuste en la infancia.

En relación a la **hipótesis 4.1**, que postulaba que la conciencia emocional, los estados de ánimo, la personalidad y los estilos parentales serían predictores de forma independiente de las quejas somáticas y la inadaptación, se ha observado que dichas variables sí son predictoras, aunque no todas de forma significativa, ni para todas las variables criterio.

La Conciencia emocional contribuye en un 21% a la varianza explicada de la Inadaptación personal, siendo el aspecto más importante la diferenciación de emociones. Es un resultado acorde con lo expuesto en trabajos previos, y se puede considerar consolidado en la literatura (Eastabrook et al., 2014; Katz et al., 2007; Resurrección et al., 2014; Rieffe & De Rooij, 2012; Veirman et al., 2011; Villanueva et al., 2014).

Los estados de ánimo predicen un 34% de las Quejas somáticas, un 29% de la Inadaptación personal, y un 22% de la Inadaptación social. Que los estados de ánimo modulan la aparición y mantenimiento de las Quejas somáticas se puede considerar una relación consolidada en la literatura previa (Freyler et al., 2013; Górriz et al., 2013, 2015; Hart et al., 2013; Jellesma et al., 2011; Rieffe & De Rooij, 2012; Ruchkin & Schwab-Stone, 2014; Van der Veek et al., 2012b).

Mientras que la investigación sobre la relación con la inadaptación personal y social es aún incipiente, aún así los trabajos realizados hasta el momento están en línea con los resultados obtenidos (Aluja & Bernarás et al., 2013; Blanch, 2004; Boman & Yates 2001; Chen & Li, 2000; Howe, 2009; Reinke et al., 2012).

La personalidad, predice un 32% la Inadaptación personal, un 38% la Inadaptación social y un 38% la Inadaptación escolar. Estos resultados eran de esperar teniendo en cuenta los resultados previos obtenidos en el análisis correlacional, que presentaba una relación de fuerza moderada entre estas variables. De los cinco rasgos de personalidad evaluados, es el rasgo Inestabilidad emocional el que tiene una mayor contribución a la varianza explicada, tanto en la Inadaptación personal como social. En la literatura se observan resultados similares, que señalan al neuroticismo como predictor de dificultades personales y sociales (Garaigordobil et al., 2013; Slobodskaya et al., 2014), sin embargo, es una relación poco explorada, que necesita mayor investigación para ser concluyente. Es llamativo que siendo el rasgo Inestabilidad emocional el más destacado, no contribuya de forma significativa a la explicación de las Quejas somáticas. El neuroticismo, incluye la tendencia a experimentar emociones negativas y ser muy consciente de sí mismo, y transformar las preocupaciones en somatizaciones. Así, históricamente ha sido el rasgo de personalidad más asociado con la salud (Hansell et al., 2012; Klimstra et al., 2011; Murberg & Bru, 2007; Petrides et al., 2010). Por lo que sería interesante profundizar en este aspecto en futuras investigaciones, planteando si dicha relación comienza a aparecer en la adolescencia, o si está sobreestimada como señalan algunos autores (Murberg & Bru, 2007). Por su parte, el rasgo Conciencia es el que más contribuye a la varianza explicada de la Inadaptación escolar, tiene sentido, pues es el rasgo referido a la autonomía, la precisión, el cumplimiento de normas y la

responsabilidad. En esta línea, estudios previos recientes ya han señalado dicha relación (Giluk & Postlethwaite, 2015; Neuenschwander et al., 2013; Slobodskaya et al., 2014).

Mientras que los estilos educativos parentales no llegan a realizar ninguna contribución que sea significativa. Este resultado, aunque era esperable teniendo en cuenta el análisis correlacional, vuelve a llamar la atención, ya que los estilos parentales son el único grupo de variables que no predice las variables de ajuste. Y sin embargo, son una variable importante en el desarrollo infantil, sentando las bases de la socialización, y estableciendo diferencias en el comportamiento de los niños desde los primeros años (Buschgens et al., 2010; Carlo et al., 2010; Chen et al., 2014; Egberts et al., 2015; Franco et al., 2014; Grusec, 2011; Jabaghourian et al., 2014; López-Soler et al., 2009; Oliva et al., 2008; Stright & Yeo, 2014; Tani et al., 2014; Torío et al., 2008).

En cuanto a la **hipótesis 4.2**, que proponía que del conjunto de variables predictoras sobre las quejas somáticas y la inadaptación, serían la conciencia emocional y los estados de ánimo las variables con mayor peso, se ha observado que los resultados sólo coinciden en parte con lo que se esperaba. Así, la conciencia emocional y los estados de ánimo sí que son las variables que mayor contribución hacen a la varianza explicada de las Quejas somáticas, sin embargo, es la personalidad la que hace una mayor contribución a la varianza explicada de la Inadaptación personal, social y escolar. Como se ha señalado en la hipótesis anterior, la relación de la conciencia emocional y los estados de ánimo con las Quejas somáticas es una relación consolidada, señalándose que los estados de ánimo median en la influencia de la conciencia emocional sobre las quejas (Eastabrook et al., 2014; Freyler et al., 2013; Górriz et al., 2013; Hart et al., 2013; Jellesma et al., 2011; Katz et al., 2007; Resurrección et al., 2014; Rieffe &

De Rooij, 2012; Ruchkin & Schwab-Stone, 2014; Van der Veek et al., 2012b; Veirman et al., 2011; Villanueva et al., 2014). Mientras que la contribución de la personalidad sobre la inadaptación, es un área de estudio muy interesante, ya que los rasgos de personalidad contribuyen a predecir el ajuste psicosocial del niño, identificando fortalezas entre las tendencias positivas de los rasgos, pero todavía es un área de estudio incipiente en la infancia (Caspi et al., 2005; De Haan et al., 2013; Downey et al., 2014; Garaigordobil et al., 2013; Giluk & Postlethwaite, 2015; Kavcic et al., 2012; Markovic et al., 2013; Neuenschwander et al., 2013; Slobodskaya et al., 2014; Van den Akker et al., 2013). También hay que señalar, que el conjunto de variables estudiadas no hacen una predicción significativa sobre la Inadaptación familiar, este resultado, junto al observado en análisis previos para los estilos educativos parentales, incitan a reflexionar sobre cuál es el papel de las variables familiares en el ajuste y bienestar infantil. Sin embargo, atendiendo a la importancia de las variables en la socialización, a su influencia destacada en el desarrollo infantil, y a que los resultados obtenidos son discordantes con la literatura previa (Buschgens et al., 2010; Carlo et al., 2010; Chen et al., 2014; Franco et al., 2014; Grusec, 2011; Jabaghourian et al., 2014; López-Soler et al., 2009; Oliva et al., 2008; Stright & Yeo, 2014; Tani et al., 2014; Torío et al., 2008), habría que reflexionar si será cuestión de los instrumentos utilizados en la investigación.

Objetivo 5. Analizar la fiabilidad y la estructura factorial de autoinformes EAQ, MOOD y SCL.

En relación a la **hipótesis 5.1**, se esperaba una fiabilidad adecuada del Cuestionario de conciencia emocional, y replicar la estructura factorial original. Los resultados obtenidos para la validación del Cuestionario de conciencia emocional (EAQ; Rieffe et al., 2008) en población española, señalan que en el análisis de los ítems, la mayoría contribuyen adecuadamente al conjunto de la escala. La fiabilidad es moderada (.67), aunque aumenta al eliminar dos ítems (16 y 30), sin embargo, la fiabilidad de los distintos factores fue más baja que la de la escala total. El análisis factorial exploratorio (AFE) señala un modelo de 6 factores, explicando el 42.37% de la varianza explicada. En cuanto al análisis factorial confirmatorio (AFC), para conseguir un buen ajuste del modelo fue necesario realizar diversas re-especificaciones, resultando el modelo con 28 ítems y factores relacionados el que mejor bondad de ajuste consiguió. Sobre este cuestionario, hay que destacar dos aspectos importantes en cómo se ha tratado estadísticamente, comentados previamente en la descripción del instrumento. Así, no se ha procedido según el trabajo original, sino de forma similar a otros trabajos previos con este autoinforme (Lahaye et al., 2010; Van der Veek et al., 2012b), en los cuáles con la finalidad de homogeneizar la interpretación de los análisis con respecto a los diferentes aspectos de la conciencia emocional, se decidió puntuar la escala de Conciencia corporal sin invertir los ítems. En dichos estudios este cambio ha ofrecido una mayor facilidad en la interpretación de resultados, así como mejores resultados estadísticos. Sin embargo, en este

trabajo no podemos hacer tal afirmación, al no haber tratado los datos según la forma original. Además, igual que en trabajos previos, se ha trabajado con la hipótesis de que los factores no son independientes, sino relacionados, obteniendo una puntuación total del cuestionario, referida a Conciencia emocional (Lahaye et al., 2010; Powell et al., 2011).

Sobre la **hipótesis 5.2**, se esperaba una buena fiabilidad del Cuestionario de estados de ánimo, y replicar la estructura factorial original. Los resultados obtenidos para la validación del Cuestionario de estados de ánimo (MOOD; Rieffe et al., 2004) en población española, muestran que todos los ítems contribuyeron adecuadamente en sus respectivos factores. La fiabilidad de las escalas fue buena, aunque podría mejorarse atendiendo a estudios previos (Rieffe et al., 2004, 2009). El análisis factorial exploratorio (AFE) señala un modelo de 4 factores independientes, explicando el 57.68% de la varianza explicada. En cuanto al análisis factorial confirmatorio (AFC), la estructura original compuesta por 4 factores independientes obtuvo una adecuada bondad de ajuste.

En cuanto a la **hipótesis 5.3**, se había hipotetizado una fiabilidad adecuada para el Listado de quejas somáticas, y se replicar la estructura factorial original. Los resultados obtenidos para la validación del Listado de quejas somáticas (SCL; Jellesma et al., 2006, 2007) en población española, han sido satisfactorios. En el análisis de los ítems, todos parecen contribuir adecuadamente al conjunto de la escala, presentando una correlación relativamente alta con el total del cuestionario. En cuanto a la fiabilidad, no parecía mejorar al eliminar ninguno de los ítems, aunque se podría plantear la eliminación de algunos ítems con el objetivo de simplificar la escala, sin que ello

supusiera un descenso en su fiabilidad. El análisis factorial exploratorio (AFE) fue un modelo con un único factor que explica el 35.08% de la varianza y que parece replicar casi perfectamente la estructura propuesta por los autores (Rieffe et al., 2006, 2007; Jellesma et al., 2007). En lo referente al análisis factorial confirmatorio (AFC), para conseguir un buen ajuste del modelo fue necesario realizar diversas re-especificaciones, así los modelos con 9 y 8 ítems presentaron mejores índices de bondad de ajuste. Aunque en cualquier caso, el modelo original con 11 ítems presenta una fiabilidad más alta.

En los tres casos, ante los resultados obtenidos, son necesarios nuevos estudios para conseguir una mayor fiabilidad de los instrumentos, así como clarificar cuál es la mejor estructura factorial, antes de continuar con el proceso de validación. Por este motivo, y con la finalidad de poder comparar los resultados con los estudios previos realizados con estos autoinformes, se ha trabajado en esta investigación con las estructuras factoriales originales propuestas por los autores (Jellesma et al., 2007; Rieffe et al., 2004, 2008).

Tabla 11. 1. Evidencia observada en los resultados respecto a los objetivos e hipótesis.

OBJETIVO	HIPÓTESIS	EVIDENCIA	COMENTARIOS
O1. Estudiar diferencias según edad y sexo.	H 1.1. Habrá diferencias a favor de los niños mayores en conciencia emocional, estados de ánimo, personalidad, e inadaptación. Y a favor de los niños pequeños en quejas somáticas y estilos parentales.	Parcial	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados en conciencia emocional y quejas somáticas han sido los esperados. Sin embargo, para los estados de ánimo, la personalidad, los estilos parentales y la inadaptación, han sido dispares atendiendo a la hipótesis propuesta y la literatura previa.
	H 1.2. Habrá diferencias a favor de las niñas en conciencia emocional, estados de ánimo y quejas somáticas. No existirán diferencias en personalidad, estilos parentales, ni inadaptación.	Parcial	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados en conciencia emocional, estados de ánimo y quejas somáticas han sido los esperados. Sin embargo, para la personalidad, los estilos parentales y la inadaptación, han sido dispares a la hipótesis propuesta y la literatura previa.
O2. Analizar la relación entre las variables estudiadas.	H 2.1. Existirá relación entre las variables evaluadas.	Sí	<ul style="list-style-type: none"> • Existen relaciones significativas prácticamente entre la mayoría de las variables, aunque éstas son bajas o moderadas.
O3. Estudiar las diferencias según baja/alta conciencia emocional y felicidad, y las variables que tienen peso para predecir la pertenencia a los grupos.	H 3.1. Existirán diferencias según conciencia emocional. El resto de variables contribuirán a la discriminación entre grupos.	Parcial	<ul style="list-style-type: none"> • Existen diferencias significativas en todas las variables, excepto en el estilo Autoritario. Sólo nueve variables discriminan entre los grupos de pertenencia.
	H 3.2. Existirán diferencias según felicidad. El resto de variables contribuirán a la discriminación entre grupos.	Parcial	<ul style="list-style-type: none"> • Existen diferencias significativas en la mayoría de variables evaluadas. Sólo seis variables discriminan entre los grupos de pertenencia.

<p>O4. Localizar predictores sobre indicadores de desajuste.</p>	<p>H 4.1. La conciencia emocional, los estados de ánimo, la personalidad y los estilos parentales serán predictores de de las quejas somáticas y la inadaptación.</p>	<p>Sí</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las distintas variables predicen de forma independiente las quejas somáticas y la inadaptación. Aunque aparecen diferencias tanto en las variables predictoras como en las variables criterio.
	<p>H 4.2. Del conjunto de predictores, la conciencia emocional y los estados de ánimo serán los mejores.</p>		
<p>O5. Analizar fiabilidad y estructura factorial de los autoinformes EAQ, MOOD y SCL.</p>	<p>H 5.1. Buena fiabilidad para el EAQ y replicación de la estructura original de 6 factores relacionados y 30 ítems.</p>	<p>Parcial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados son buenos, pero la fiabilidad es moderada. El modelo factorial con mejor ajuste está compuesto por 6 factores relacionados y 28 ítems.
	<p>H 5.2. Buena fiabilidad del MOOD y replicación de la estructura original de 4 factores independientes y 16 ítems.</p>		
	<p>H 5.3. Buena fiabilidad del SCL y replicación de la estructura original, de un único factor y 11 ítems.</p>	<p>Parcial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La fiabilidad es buena. Pero ajustan mejor los modelos de 9 y 8 ítems que el modelo original.

11.2. Limitaciones y líneas futuras de investigación.

Como posibles limitaciones de este trabajo podrían destacarse las siguientes. En primer lugar, en cuanto a los instrumentos de evaluación validados, señalar que las fiabilidades obtenidas han sido más bajas que en trabajos previos y que no se ha podido replicar por completo la estructura original propuesta (Jellesma et al., 2007; Rieffe et al., 2004, 2008). En este sentido, sería importante realizar estudios que incluyeran un rango de edad más amplio (de 8 a 18 años) para observar cómo se comportan los resultados (Camodeca & Rieffe, 2013). Así, en investigaciones previas realizadas en otros países, la fiabilidad de las escalas es mayor en adolescentes que en niños (Lahaye et al., 2010). También atendiendo a los instrumentos de evaluación, no todos se han comportado a nivel estadístico tal y como se esperaba, obteniendo fiabilidades más bajas de lo esperado. Es posible que este hecho haya podido influir en los resultados, dificultando la aparición de relaciones significativas entre las variables, o mostrando relaciones más bajas, de lo que realmente serían. Además, señalar que se han utilizado exclusivamente medidas de autoinforme como valoración de las distintas variables, sin incluir ningún tipo de variable objetiva. Aunque conviene apreciar que los niños poseen conocimiento directo de sus pensamientos y sentimientos, y sus respuestas son fiables a partir de los 8 años (Del Barrio et al., 2006; DiBartolo & Grills, 2006; Górriz et al., 2013; Hernández-Guanir, 2009, Waters et al., 2010). Atendiendo a la naturaleza correlacional de los datos, poco aportan sobre la relación causal que pueda existir entre las variables estudiadas, por lo que se sugiere realizar nuevos estudios con una metodología de investigación experimental de mayor rigor. Además, este trabajo está basado en datos transversales, siendo necesarios

estudios longitudinales para determinar las relaciones causales y mediadoras entre las distintas variables (Rieffe & De Rooij, 2012; Ruchkin & Schwab-Stone, 2014). Por último, la inclusión de diferentes informantes, como padres, pediatras y profesores, hubiera sido útil para lograr una mayor comprensión de la problemática y su alcance (Van Gils et al., 2014), así como incluir participantes de distintos lugares de procedencia dentro de España, para poder generalizar los resultados.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, en investigaciones futuras sería interesante: diseñar estudios longitudinales con niños y adolescentes entre 8 y 18 años de edad, y procedentes de distintas comunidades autónomas; revisar las técnicas de evaluación, utilizando tanto autoinformes con alta fiabilidad y validez, como medidas objetivas, e incluyendo a distintas fuentes de información en la recogida de datos; incluir nuevas variables que puedan ser significativas en el desarrollo o bienestar de los menores, como la inteligencia emocional, o las relaciones sociales con los iguales; por último, a nivel estadístico se trabajaría con modelos de ecuaciones estructurales, para establecer las relaciones mediadoras y causales entre las distintas variables, y dar mayor rigor a la investigación.

11.3. Conclusiones.

Como conclusión, una de las principales aportaciones de este trabajo es que está centrado en población infantil, ya que la mayor parte de la investigación, se realiza en población adulta o adolescente, dejando de lado el estudio de la infancia. Así, la investigación realizada en población infantil es aún incipiente, a pesar de las consecuencias personales y sociales que conlleva un desarrollo deficitario en determinadas áreas (emocional, cognitivo, social) o los problemas de inadaptación en esta etapa evolutiva (Eastabrook et al., 2014; Lahaye et al., 2013; Roswell et al., 2014).

Como consecuencia, los instrumentos de evaluación diseñados para niños, y su validación a nuestro contexto, son escasos. Así, este trabajo pretende contribuir a la evaluación infantil con la validación de cuestionarios diseñados específicamente para menores. La evaluación de la conciencia emocional, los estados de ánimo y las quejas somáticas, puede ser relevante para identificar déficits y desequilibrios, así como fortalezas. Ofreciendo al profesional información sobre cómo el niño siente y piensa, y permite individualizar intervenciones. Además, a partir de los resultados obtenidos, tanto el EAQ, como el MOOD, y el SCL pueden considerarse herramientas útiles y prácticas para la evaluación en la infancia, tanto con fines clínicos como de investigación

La presente investigación apoya la relación entre la conciencia emocional, los estados de ánimo, la personalidad, los estilos parentales, las quejas somáticas y la inadaptación en la infancia, así como la importancia de atender a variables como la edad y el sexo para comprenderla. Ambas variables median en el desarrollo del niño, y pueden influir en las relaciones establecidas

entre el resto de variables. De esta forma, éste trabajo reviste un especial interés por focalizarse en el estudio de la relación entre diversas variables relevantes para el bienestar y el funcionamiento del niño (Lahaye et al., 2013), cubriendo un amplio espectro tanto de constructos, como de contextos significativos. Señalando la necesidad de enfocar los trabajos realizados en la infancia desde perspectivas multidisciplinares, teniendo en cuenta tanto factores personales como sociales, para poder explicar el comportamiento, el desajuste, y el bienestar infantil (Slobodskaya et al., 2014).

Las emociones son un aspecto importante en la vida de las personas, en parte porque tienen un marcado carácter adaptativo y funcional, pero sobretodo porque impregnan toda nuestra vida cotidiana, y mediatizan nuestras relaciones con aquellos que nos rodean. Así, los niños aprenden constantemente del entorno, construyendo un bagaje socio-emocional que les acompañará durante toda su vida. Esta investigación ha puesto de manifiesto que tanto la conciencia emocional como los estados de ánimo tienen un papel destacado en la infancia, mostrando que los niños con alta conciencia emocional y alta felicidad son diferentes de aquellos que no tienen desarrollada dicha habilidad o no tienen un estado anímico positivo. Además, las diferencias entre estos niños se dan en todas las áreas estudiadas, tanto en personalidad, como en estilos parentales, y también en su nivel de desajuste (quejas somáticas e inadaptación). También se ha señalado que las variables emocionales influyen en el desajuste infantil, tanto en las quejas somáticas como en la inadaptación. Sin embargo, al estudiarse en conjunto con otras variables, parece que la personalidad tiene una mayor contribución sobre las variables de desajuste que las variables emocionales, siendo mínima la influencia de los estilos parentales. En este sentido, hay que señalar, que la contribución de las variables emocionales y personales sobre las

variables de desajuste es diferente: mientras las variables emocionales hacen su mayor aportación sobre las quejas somáticas, las variables personales (inestabilidad emocional y conciencia) hacen su mayor contribución sobre la inadaptación personal, social y escolar.

Por último, el estudio aporta una nueva visión para comprender las quejas somáticas y la inadaptación. Desde una perspectiva aplicada, la investigación y el conocimiento de aspectos que influyen en las quejas somáticas y la inadaptación, puede contribuir a desarrollar herramientas e intervenciones que promuevan aspectos positivos, y que faciliten la adaptación del niño en momentos conflictivos y en las transiciones evolutivas (Goldner & Scharf, 2013; Vasalampi et al., 2014). Y más en concreto su relación con distintas variables personales y psicosociales que pueden mediar en el desarrollo y bienestar infantil. En este sentido, sería interesante diseñar programas de educación emocional, incluyendo aquellas variables que se han mostrado más relevantes en la investigación. Programas dirigidos a la infancia tardía, que podrían actuar como intervenciones preventivas, ayudando a los niños a construir un bagaje emocional más rico, previniendo problemas. Y también programas dirigidos a la adolescencia, como forma de ayudar a los adolescentes a aliviar sus dificultades emocionales (Roswell et al., 2014). Las intervenciones dirigidas al desarrollo de estrategias de afrontamiento y habilidades emocionales en los menores pueden contribuir a su bienestar (Poulou, 2014). De forma que aprendan a diferenciar, regular y compartir sus emociones, y de este modo ser capaces de afrontar de forma adaptativa y positiva los problemas cotidianos y los conflictos interpersonales. Así, las intervenciones implementadas en los centros escolares de forma colectiva (Górriz et al., 2013), podrían contribuir no sólo a mejorar el ajuste individual, si no también el clima escolar

CAPÍTULO 12.
REFERENCIAS.

- Abad, J., Forns, M., Amador, J. & Martorell, B. (2000). Fiabilidad y validez del Youth Self Report en una muestra de adolescentes. *Psicothema*, 12, 49-54.
- Achenbach, T. M. (1978). The child behavior profile: I. Boys aged 6–11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 478–488.
- Achenbach, T. M, & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Akhter, N., Hanif, R., Tariq, N., & Atta, M. (2011). Parenting styles as predictors of externalizing and internalizing behavior problems among children. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 26(1), 18-35.
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children’s emotional intelligence: What do we know? *The Family Journal*, 19 (1), 56-62. DOI: 10.1177/1066480710387486
- Alfonso, V. (2006). Desarrollo de la personalidad. En A. Córdoba, A. Descals, A. y D. Gil. (Coord.) *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid. Pirámide.
- Alonso, J. & Román, J. M. (2003). *PEF: escalas de identificación de “prácticas educativas parentales”*. Madrid: Editorial Cepe.
- Alonso, J. & Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.

- Aluja, A. & Blanch, A. (2004). Depressive mood and social maladjustment: Differential effects on academic achievement. *European Journal of Psychology of Education, 19*(2), 121-131.
- Álvarez, M. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia del comportamiento agresivo infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 31*, 253-273.
- Anusic, I., Lucas, R. & Donnellan, B. (2012). Cross-sectional age differences in personality: Evidence from nationally representative samples from Switzerland and the United States. *Journal of Research in Personality, 46*, 116-120. DOI: 10.1016/j.jrp.2011.11.002.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson.
- Ato, E., Galián, M. & Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología 23*(1), 33-40.
- Aunola, K., Tolvanen, A., Viljaranta, J. & Nurmi, J.E. (2013). Psychological control in daily parent-child interactions increases children's negative emotions. *Journal of Family Psychology, 27*(3), 453-462.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A. & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: Part I, Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research, 38*, 23-32.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. & Deane, F. P. (2005). Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 569-586.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A. & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late Childhood. *Personality and Individual Differences, 34*, 645-664.

- Barkmann, C., Brähler, E., Schulte-Markwort, M. & Richterich, A. (2011). Chronic somatic complaints in adolescents: prevalence, predictive validity of the parent reports, and associations with social class, health status, and psychosocial distress. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 46, 1003-1011. DOI: 10.1007/s00127-010-0273-4
- Barkmann, C., Mack, B., Brähler, E. & Schulte-Markwort, M. (2008). The “Gießener Beschwerdebogen für Kinder und Jugendliche” (GGB-KJ): factorial validity, reliability, and standardization of the self- and parent report form for 4- to 18-year-olds. *Diagnostica* 54, 99-111. DOI: 10.1026/0012-1924.54.2.99
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barraca, J. & Fernández, A. (2006). La inteligencia emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la Comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 12, (2-3), 427-438.
- Bar-Yam, A. & Bar-Yam, M. (1987). Desarrollo interpersonal a lo largo del ciclo vital. En, J. A. Meachan (Ed.), *Relaciones interpersonales: familia, compañeros, amigos*. Basilea: Karger.
- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G. & Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios de salud. *Medicina Clínica (Barcelona)*, 122 (Suplemento 1), 21-27.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1) 2, 1-103.
- Beck, J. (2008). A Developmental Perspective on Functional Somatic Symptoms. *Journal of Pediatric Psychology*, 33(5), 547-562. DOI: 10.1093/jpepsy/jsmn3
- Bentler, P. M. (1995). *EQS Structural Equations Program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Berger K. (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Bernaras, E., Jaureguizar, J., Soroa, M., Ibabe, I. & de las Cuevas, C. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. *Anales de psicología*, 29(1), 131-140. DOI: 10.6018/analesps.29.1.137831.
- Berzenski, S., Bennett, D., Marini, V., Sullivan, M. & Lewis, M. (2014). The role of parental distress in moderating the influence of child neglect on maladjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1325-1333. DOI: 10.1007/s10826-013-9791-5
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En: Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà et al. (Eds.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Boman, P. & Yates, G. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 401-4011.

- Book, A., Volk, A. & Hosker, A. (2012). Adolescent bullying and personality: An adaptative approach. *Personality and Individual Differences*, 52, 218-223. DOI: 10.1016/j.paid.2011.10.028
- Borelli, J., Sbarra, D., Crowley, M. & Mayer, L. (2011). Mood symptoms and emotional responsiveness to Threat in School-Aged Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (2), 220-232.
- Brouzos, A., Misailidi, P. & Hadjimatheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2). 83-99. DOI: 10.1177/0829573514521976.
- Brown, S., Manning, W. & Stykes, J.B. (2015). Family structure and child well-being: Integrating family complexity. *Journal of Marriage and Family*, 77, 177-190. DOI:10.1111/jomf.12145.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K. A. & Long, J. S. (Eds.) *Testing Structural Equation Models*. pp. 136-162. Beverly Hills, CA: Sage
- Buckley, M. & Saarni, C. (2009). Emotion regulation: implications for positive youth development. En: R. Gilman, E. Huebner y Furlong, M. (edit.), *Handbook of positive psychology in schools* (107-118). Nueva York: Taylor & Francis.
- Buri, J. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119.
- Buschgens, C. J. M., Van Aken, M. A. G., Swinkels, S. H.N., Ormel, J., Verhulst, F.C., Buitelaar, J.K. (2010). Externalizing behaviors in preadolescents: familial risk to externalizing behaviors and perceived

- parenting styles. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(7), 567-575.
DOI: 10.007/s00787-009-0086-8
- Byrne, B (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer-Verlag.
- Cantero, M. J. (2006). Desarrollo socioafectivo. En A. I. Córdoba, A. Descals y M. D. Gil-Llario. *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 157-180). Madrid: Pirámide.
- Cámara, A y López, J. (2011). Estilos de educación en el ámbito familiar. *REOP*, 22(3), 257 - 276.
- Campo, J. (2012). Annual research review: Functional somatic symptoms and associated anxiety and depression - developmental psychopathology in pediatric practice. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53 (5), 575-592. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2012.02535.x
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. (1993). *Big Five Questionnaire (BFQ). Manuale*. Florencia: Organizzazioni Speciali.
- Carlo, G., Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A. & Armenta, E. (2010). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 116-124. DOI: 10.1177/0165025410375921.
- Carmines, E. G. & J. P. McIver. (1981). Unobserved Variables. En, G. W. Bohrnstedt and E. F. Borgatta (eds.), *Social Measurement: Current Issues*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Carrasco, M.A. & Del Barrio, M.V. (2007). Temperamental and personality variables in child and adolescent depressive symptomatology. *Psicothema*, 19(1), 43-48.
- Carrasco, M. A., Holgado, F. P. & Del Barrio, M. V. (2005). Dimensionalidad del cuestionario de los cinco grandes (BFQ-N) en población infantil española. *Psicothema*, 17 (2), 286-291.
- Caspi, A., Roberts, B. W. & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and Change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: 2. Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal Psychology*, 38, 476-507.
- Ceballos, E.M. & M.J. Rodrigo (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En, M.J. Rodrigo & J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-242). Madrid: Alianza Editorial.
- Chaplin, T. & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765. DOI: 10.1037/a0030737.
- Chen, N., Deater-Deckard, K. & Bell, M. A. (2014). The role of temperament by family environment interactions in child maladjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*. DOI 10.1007/s10802-014-9872-y
- Chen, X. & Li, B. (2000). Depressed mood in chinese children: Development significance for social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 24(4), 472-479.
- Clemente, R. A. & Adrián, J. E. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 7, 17-18.
- Cloninger, C. R. (1986). A unified biosocial theory of personality and its role in the development of anxiety states. *Psychiatric Developments*, 4, 167-226.

- Colle, L. & Del Giudice, M. (2010). Patterns of Attachment and Emotional Competence in Middle Childhood. *Social Development*, 20, 1, 51-72.
- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J.M. Quintana (Ed.), *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea.
- Costa, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 16, 576-584.
- Craig J. (2009). *Teorías del desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Crawley, S., Caporino, N., Birmaher, B., Ginsburg, G., Piacentini, J., Albano, A. M., Sherrill, J., Sakolsky, d., Compton, S., Rynn, M., McCracken, J., Gosch, E., Keeton, C., March, J., Walkup, J. & Kendall, P. (2014). Somatic complaints in anxious youth. *Child Psychiatry and Human Development*, 45, 398-407. DOI: 10.1007/s10578-013-0410-x.
- Croft, C. & Zimmer-Gembeck, M. (2014). Friendship conflict, conflict responses, and Instability: Unique links to anxious and angry forms of rejection sensitivity. *Journal of Early Adolescence*, 34(8), 1094-1119. DOI: 10.1177/0272431613518972.
- Cullen, J., Ownbey, J. & Ownbey, M. (2010). The effects of the healthy families America home visitation program on parenting attitudes and practices and child social and emotional competence. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27, 335-354. DOI: 10.007/s10560-010-0206-9.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Davidson, R. (2004). Well-being and affective style: neural substrates and biobehavioural correlates. *The Royal Society*, 359, 1395-1411.

- Davis, S. & Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, 52, 144-149. DOI: 10.1016/j.paid.2011.09.016
- De Bolle, M., De Fruyt, F., McRae, R., Löckenhoff, C., Costa, P., Aguilar-Vafaie, M., ... Yik, M. (2015). The emergence of sex differences in personality traits in early adolescence: A cross-sectional, cross-cultural study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(1), 171-185. DOI: 10.1037/a0038497
- De Clercq, B., Rettew, D., Althoff, R. & De Bolle, M. (2012). Childhood personality types: vulnerability and adaptation over time. *The Journal of child Psychology and Psychiatry*, 53 (6), 716-722. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2011.02512.x
- De Haan, A., Dekovic, M., Van den Akker, A., Stoltz, S. & Prinzie, P. (2013). Developmental personality types from childhood to adolescence: Associations with parenting and adjustment. *Child development*, 84(6), 2015-2030. DOI: 10.1111/cdev.12092
- De Nijs, P., Van Lier, P., Verhulst, F. & Ferdinand, R. (2007). Classes of disruptive behavior problems in referred adolescents. *Psychopathology*, 40, 440-445. DOI: 10.1159/000107428
- Deater-Deckard, K., Lansford, J., Malone, P., Peña, L., Sorbring, E., Bacchini, ... Al-Hassan, S. (2011). The association between parental warmth and control in thirteen cultural groups. *Journal of Family Psychology*, 25(5), 790-794. DOI: 10.1037/a0025120
- Del Barrio, V. & Carrasco, MA., (2005). Confluencia y discrepancia percibida por los en los hábitos de crianza paternos y maternos. Recuperado en:

- <http://fsmorente.filos.ucm.es/publica...berpsicologia/Lisboa/barrioa/barrio.html>
- Del Barrio, M. V., Carrasco, M. A. & Holgado, F. P. (2006). BFQ-NA cuestionario de los Cinco Grandes para niños y adolescentes (adaptación a la población española). Madrid: TEA Ediciones.
- Del Barrio, V. Roa, L., Olmedo, M. & Colodrón (2002). Primera adaptación del CDIS a población española. *Acción Psicológica*, 1, 263-272.
- Denham, S., Workman, E., Cole, P., Wissbrod, C., Kendziora, K. & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23-45.
- Denham, S. (2010). Emotion regulation: now you see it, now you don't. *Emotion review*, 2, 3, 297-299. DOI: 10.1177/1754073909357448
- Denham, S., Bassett, H. & Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. En: J. Grusec y P. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614-637). Nueva York: Guilford Press.
- DiBartolo, P. M. & Grills, A. E. (2006). Who is best at predicting children's anxiety in response to a social evaluative task? A comparison of child, parent, and teacher reports. *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 630-645.
- Dobrin, N. & Kállay E. (2013). The investigation of the short-term effects of a primary prevention program targeting the development of emotional and social competencies in preschoolers. *Cognition, Brain & Behavior*, 12(1), 15-34.
- Downey, L., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K. & Stough, C. (2014). Scholastic success: fluid intelligence, personality, and emotional intelligence.

- Canadian *Journal of School Psychology*, 29(1), 40-53. DOI: 10.1177/0829573513505411
- Duffon, L., Dunn, M. & Compas, B. (2009). Anxiety and somatic complaints in children with recurrent abdominal pain and anxiety disorders. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(2), 176-186. DOI: 10.1093/jpepsy/jsno64
- Durlak, J. & Weissberg, R. (2011). Promoting social and emotional development is an essential part of students' education. *Human development*, 54, 1-3. DOI:10.1159/000324337
- Eastabrook, J., Flynn, J. & Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: associations with emotional awareness and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*. DOI 10.1007/s10826-012-9705-y
- Egberts, M., Prinzie, P., Dekovic, M., De Haan, A. & Van den Akker (2015). The prospective relationship between child personality and perceived parenting: Mediation by parental sense of competence. *Personality and Individual Differences*, 77, 193-198. DOI: 10.1016/j.paid.2014.12.046
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1963). *Youth: Change and challenge*. New York: Basic books.
- Escribano, S., Anierte, J. & Orgilés, M. (2013). Factor structure and psychometric properties of the Spanish version of the Alabama Parenting Questionnaire (APQ) for children. *Psicothema*, 25(3), 324-329. DOI:10.7334/psicothema2012.315
- Etxebarria, I., Apocada, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J. & Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 1447-161.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18 (supl.), 42-48.
- Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of personality*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1986). *Manual del cuestionario de personalidad para niños (EPQ-J) y adultos (EPQ-A)*. Madrid: TEA.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., Fredriks, A.M., Vogels, T. & Verloove, S.P. (2006) Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*. 117, 1568–1574. DOI: 10.1542/peds.2005-0187
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación.
- Ferrando, P.J. & Anguiano-Carrasco, C. (2011). A SEM at the individual and group level for assessing faking-related change. *Structural Equation Modeling*, 18, 1-19.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., Hernández, D., Sáinz, M. & Fernández, M. C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 150-159.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS*. Canadá: Sage Publications LTD.
- Folk, J., Zeman, J., Poon, J. & Dallaire, D. (2014). A longitudinal examination of emotion regulation: Pathways to anxiety and depressive symptoms in urban minority youth. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(4), 243-

250. DOI: 10.1111/camh.12058
- Franco, N., Pérez, M. A & De Dios, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parentales y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156.
- Franquelo, P., Sánchez-López, M., Moya-Martínez, P., Cañete, J., Martínez-Andres, M., Lahoz, N., Martínez-Vizcaíno, V. (2013). Health-related quality of life, obesity, and fitness in schoolchildren: the Cuenca study. *Quality of Life Research*, 22, 1515-1523. DOI: 10.007/s11136-012-0282-8
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56, 218-226
- Fredrickson, B. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175.
- Freyler, A., Kohegy, Z., Köteles, F., Kökönyei, G. & Bárdos, G. (2013). Modern health worries, subjective somatic symptoms, somatosensory amplification and health anxiety in adolescents. *Journal of Health Psychology*, 18(6), 773-781. DOI: 10.1177/1359105313479629
- Furnham, A. & Christoforou, I. (2007). Personality traits, emotional intelligence, and multiple happiness. *North American Journal of Psychology*, 9(3), 439-462.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la Educación Primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.
- Garaigordobil, M. & Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parents' educational level and sexist attitudes in adolescence. *The Spanish Journal*

- of *Psychology*, 15(2), 592-603. DOI: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38870
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E. & Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 123-133.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11 year old children. The development of an instrument. *European child and adolescent Psychiatry*, 16, 1-9.
- Garner, P. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Education Psychology Review*, 22, 297-321. DOI: 10.1007/s10648-010-9129-4
- García, X., Pérez, A. & Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108. DOI: 10.1016/j.gaceta.2009.09.017
- García, F. & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44 (173), 101-131.
- García, F. & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 365-384.
- García, M. D. & Siverio, M. A. (2005). La tristeza en niños, adolescentes y adultos: un análisis comparativo. *Infancia y aprendizaje*, 28(4), 453-469.
- Geurtzen, N., Scholte, R., Engels, R., Tak, Y. & Van Zundert, R. (2015). Association between mindful parenting and adolescents' internalizing problems: non-judgmental acceptance of parenting as core element.

- Journal of Child and Family Studies*, 24, 1117-1128. DOI: 10.007/s10826-014-9920-9
- Giluk, T. & Postlethwaite, B. (2015). Big five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 72, 59-67. DOI: 10.1016/j.paid.2014.08.027
- Gini, G. (2008) Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatric Child Health*, 44, 492-497. DOI: 10.1111/j.1440-1754.2007.01155.x
- Gini, G., Carli, G. & Pozzoli, T. (2009). Social support, peer victimization, and somatic complaints: A meditational analysis. *Journal of Paediatrics and Child Health*. 45, 358-363. DOI: 10.1111/j.1440-1754.2009.01501.x
- Goldner, L. & Scharf, M. (2013). Attachment security, personality, and adjustment of elementary school children. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 174 (5), 473-493. DOI: 10.1080/00221325.2012.709201
- González, J., Fernández, S., Pérez, E. & Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gough, H. G., & Bradley, P. (1996). *CPI manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Górriz, A. B., Prado-Gascó, V. J., Villanueva, L., Ordóñez, A. & González, R. (2013). The MOOD Questionnaire: adaptation and validation of the Spanish version. *Psicothema*, 25 (2) 252-257. DOI: 10.7334/psicothema2012.201
- Górriz, A. B., Prado-Gasco, V. J., Villanueva, L., & González, R. (2015). Psychometric properties of the Somatic Complaints Scale in Spanish

- children and adults. *Psicothema*, 27(3), 1-8. DOI: 10.7334/psicothema2015.8
- Gracia, E., Murillo, M. & García, F. (2008). Estilos educativos parentales y ajuste psicológico de los hijos: cuestionando la preeminencia del estilo autorizativo. *Actas del V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Oviedo.
- Gray, J. A. (1987). *The psychology of fear and stress*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenberg, L.S. (2002). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gresham, D. & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*, 52, 616-621. DOI: 10.1016/j.paid.2011.12.016
- Grusec, J. (2010). Actitudes y creencias parentales: su impacto en el desarrollo de los niños. En R.E. Tremblay, R. G. Barr, R. V. Peters, M. Boivin, eds. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Development.
- Grusec, J. (2011). Socialization processes in the family: social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 243-269. DOI: 10.1146/annurev.psych.121208.131650
- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, J. B., Pavlopoulos, V. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The inventory of child individual differences. *Journal of Personality*, 71, 995-1026.

- Hampson, S., Goldberg, L., Vogt, T. & Dubanoski, J. (2006). Forty years on: Teacher's assessments of children's personality traits predict self-reported health behaviors and outcomes at midlife. *Health Psychology, 25* (1), 57-64.
- Hansell, N. K., Wright, M. J., Medland, S. E., Davenport, T. A., Wray, N. R., Martin, N.G., & Hickie, I. B. (2012). Genetic co-morbidity between neuroticism, anxiety/depression and somatic distress in a population sample of adolescent and young adult twins. *Psychological medicine 42*(6), 1249-1260. DOI: 10.1017/S0033291711002431.
- Harris, P. (2008). Children's understanding emotions. En: M. Lewis, J. M.. Haviland-Jones, L. Feldman (edit), *Handbook of emotions* (320-331). Nueva York: The Guilford Press.
- Hart, S., Hodgkinson, S., Belcher, H., Hyman, C. & Cooley-Strickland, M. (2013). Somatic symptoms, peer and school stress, and family and community violence exposure among urban elementary school children. *Journal of Behavioral Medicine, 36*, 454-465. DOI: 10.1007/s10865-012-9440-2
- Hernández-Guanir, P. (2009). *Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (TAMAI)*. Madrid: TEA.
- Henao, G. C. & García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7*(2), 785-802.
- Henao, G., Ramírez, C. & Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora, 7*(2), 233-240.

- Henriksen, R. & Murberg, T. (2009). Shyness as a risk-factor for somatic complaints among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 30(2), 148-162. DOI: 10.1177/0143034309104149
- Hoglund, W., Lalonde, C. & Leadbeater, B. (2008). Social-cognitive competence, peer rejection and neglect, and behavioral and emotional problems in middle childhood. *Social development*, 17(3), 528-553. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2007.004449.x
- Holder, M., Coleman, B. & Singh, K. (2012). Temperament and Happiness in Children in India. *Journal of Happiness Studies*, 13, 261-274.
- Howe, J. (2009). Interparental conflict and child adjustment: The role of child optimism. *Dissertation*. The University of Iowa. Iowa.
- Igarashi, T., Komaki, G., Lane, R., Moriguchi, Y., Nishimura, H., Arakawa, H., Gondo, M., Terasawa, Y., Sullivan C. & Maeda, M. (2011). The reliability and validity of the japanese versión of the Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS-J). *Biopsychosocial Medicine*, 5 (2). DOI: 10.1186/1751-0759-5-2
- Izard, C., Woodburn, E., Finlon, K., Krauthamer-Ewing, E.S., Grossman, S. & Seidenfeld, A. (2011). Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation. *Emotion Review*, 3 (1), 44-52.
- Jabaghourian, J. Sorkhabi, N., Quach, W. & Strage, A. (2014). Parenting styles and practices of latino parents and latino fifth graders' academic, cognitive, social, and behavioral outcomes. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36(2), 175-194. DOI: 10.1177/0739986314523289
- Jaurequizar, J., Bernaras, E., Ibabe, I. & Sarasa, M. (2012). Desajuste escolar, clínico, y emocional en escolares de 8 a 12 años: adaptación del Behavior Assessment System for Children en su versión de Autoinforme

- (BASC-S2) a la población vascoparlante. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 415-439.
- Jellesma, F. C., Rieffe, C. & Meerum-Terwogt, M. (2007). The somatic complaint list: validation of a self-report questionnaire assessing somatic complaints in children. *Journal of Psychosomatics Research*, 63, 399-401. DOI: 10.1016/j.jpsychores.2007.01.017
- Jellesma, F. Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M. & Kneepkens, C.M (2006). Somatic complaints and health care use in children: Mood, emotion awareness and sense of coherence. *Social Science & Medicine*, 63, 2640-248. DOI: 10.1016/j.socscimed.2006.07.004
- Jellesma, F. C., Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M. & Westenberg P. M. (2009). Do I feel sadness, fear or both? Comparing self-reported alexithymia and emotional task-performance in children with many or few somatic complaints. *Psychology & Health*, 24 (8), 881-893. DOI: 10.1080/08870440801998970
- Jellesma, F. C., Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M. & Westenberg, P. (2011). Children's sense of coherence and trait emotional intelligence: A longitudinal study exploring the development of somatic complaints. *Psychology & Health*, 26, 307-320. DOI: 10.1080/08870440903411021
- Katz, L., Hessler, D. & Annett, A. (2007). Domestic violence, emotional competence, and child adjustment. *Social Development*, 16(3), 513-538. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2007.00401.x
- Kavcic, T., Podlesek, A. & Zupancic, M. (2012). The role of early childhood personality in the developmental course of social adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 36 (3), 215-225.

- Kazdin, A. E. (1992). *Research design in clinical psychology*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kazemi, A., Eftekhari, H. & Solokian, S. (2010). The association between social competence in adolescents and mother's parenting style: a cross sectional study on Iranian girls. *Child and Adolescence Social Work Journal*, 27, 395-403. DOI: 10.007/s10560-010-0213-x
- Kim, Y., Briley, D. & Ocepek, M. (2015). Differential innovation of smartphone and application use by sociodemographics and personality. *Computers in Human Behavior*, 44, 141-147. DOI: 10.1016/j.chb.2014.11.059
- Kitamura, T., Shikai, N., Uji, M., Hiramura, H., Tanaka, N. & Shono, M. (2009). Intergenerational transmission of parenting style and personality: direct influence or mediation? *Journal Child and Family Studies*, 18, 541-556.
- Klimstra, T., Crocetti, E., Hale W., Fermani, A. & Meeus, W. (2011). Big five personality dimensions in Italian and Dutch adolescents: a cross-cultural comparison of mean-levels, sex differences, and associations with internalizing symptoms. *Journal of Research in Personality*, 45, 285-296. DOI:10.1016/j.jrp.2011.03.002
- Knyazev, G. & Wilson, G. (2004). The role of personality in the co-occurrence of emotional and conduct problems in adolescents: a confirmation of Corr's "joint subsystems" hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 37, 43-63. DOI: 10.1016/j.paid.2003.08.026
- Kochanska, G., Forman, D., & Coy, K. C. (1999). Implications of the mother-child relationship in infancy for socialization in the second year of life. *Infant Behavior and Development*, 22, 249-265.

- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kovacs, M. (1992). *Children Depression Inventory (CDI) manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Kozłowska, K. (2013). Functional somatic symptoms in childhood and adolescence. *Psychiatry, medicine and the behavioural sciences*, 26(5), 485-492.
- Krumm, G., Vargas-Rubilar, J. & Gullón, S. (2013). Estilos parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12(1), 161-182.
- Kusche, C. A., Greenberg, M. T. & Beilke, B. (1988). *The Kusche affective interview*. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of Washington, Seattle, WA.
- Lahaye, M., Luminet, O., Van Broeck, N., Bodart, E. & Mikolajczak, M. (2010). Psychometric Properties of the Emotion Awareness Questionnaire for Children in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*, 92 (4), 317-326. DOI: 10.1080/00223891.2010.482003.
- Lahaye, M., Van Broeck, N., Bodart, E. & Luminet, O. (2013). Predicting quality of life in pediatric asthma: the role of emotional competence and personality. *Quality of Life Research*, 22, 907-916. DOI 10.1007/s11136-012-0194-7
- Lane, R. D. (2000). Levels of emotional awareness: neurobiological, psychological and social perspectives. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and*

- application at home, school, and in the workplace* (pp. 171-191). San Francisco: Josey-Bass.
- Lane, R. D. & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness and the degree of right hemispheric dominance in the perception of facial emotion. *Neuropsychologia*, 33(5), 525-538.
- Lansford, J., Woodlief, D., Malone, P., Obunru, P., Pastorelli, C. Skinner, a., Sorbring, E., Tapanya, S., Uribe, L. M., Zelli, A., Al-Hassan, S., Peña, L., Bacchini, D., Bombi, A. S., Bornstein, M., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L. & Dodge, K. (2014). A longitudinal examination of mother's and fathers' social information processing biases and harsh discipline in nine countries. *Development and Psychopathology*, 26, 561-573. DOI: 10.1017/S0954579414000236
- Lau, P. & Wu, F. (2012). Emotional competence as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 1-8. DOI: 10.1100/2012/975189
- Lee, E., Zhou, Q., Eisenberg, N. & Wang, Y. (2012). Bidirectional relations between temperament and parenting styles in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 37(1), 57-67. DOI: 10.1177/0165025412460795
- Lehmann, R., Denissen, J., Allemand, M. & Penke, L. (2013). Age and gender differences in motivational manifestations of the big five from age 16 to 60. *Development Psychology*, 49 (2), 365-383.
- León-Rodríguez, D. A. & Sierra-Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 35-45.

- Lichter, L., Bromet, E., Carlson, G., Gilbert, T., Panina, N., Golovakha, E., Goldgaber, D., Gluzman S. & Garber, J. (2001). Ukrainian application of the Children's Somatization Inventory: Psychometric properties and associations with internalizing symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 165-175.
- Lila, M.S. & Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Informació Psicològica*, 59, 11-17.
- Llopis, D. (2004). Bienestar familiar y relaciones de amistad. Un estudio con adolescents en el context escolar. *Estudios sobre educación* 6, 59-75.
- Lohre, A., Lydersen S. & Vatten, L. (2010). Factors associated with internalizing or somatic symptoms in a cross-sectional study of school children in grades 1-10. *Child & Adolescent Psychiatry & Mental Health*, 33(4).
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. & Ortiz, M. J. (Eds.). (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, C., Alcántara, M. V., Fernández, V., Castro, M. & López, J. A. (2010). Características y prevalencia de los problemas de ansiedad, depresión y quejas somáticas en una muestra clínica infantil de 8 a 12 años, mediante el CBCL. *Anales de Psicología*, 26, 2, 325-354.
- López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A. & Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25(1), 70-77.
- Lozano, L. & García-Cueto, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 12, 340-343.
- Lucas, R. & Donnellan, B. (2009). Age differences in personality: evidence from a nationally representative Australian sample. *Developmental Psychology*, 45(5), 1353-1363. DOI: 10.1037/a0013914

- Lucas, R. & Donnellan, B. (2011). Personality development across the life span: longitudinal analyses with a national sample from Germany. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1-15. DOI: 10.1037/a0024298
- Luycks, K., Teppers, E., Klimstra, T. & Rassart, J. (2014). Identity processes and personality traits and types in adolescence: directionality of effects and developmental trajectories. *Developmental Psychology*, 50(8), 2144-2153. DOI: 10.1037/a0037256
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Martínez, I. & García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43 (169), 13-29.
- McCoy, D. & Cybele, R. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among head start families. *Social Development*, 20(4), 741-761. DOI: 10.1111/J.1467-9507.2011.00608.x
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebickova, M. & Avia, M. D. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 173-186.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Terracciano, A., Parker, W. D. & Mills, C. J. (2002). Personality Trait Development From Age 12 to Age 18: Longitudinal, Cross-Sectional, and Cross-Cultural Analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1456-1468.

- McFarlane, E., Dodge, R., Burreli, L., Crowne, S., Cheng T. & Duggan, A. (2010). The importance of early parenting in at-risk families and children's social-emotional adaptation to school. *Academic Pediatrics*, 10(5), 330-337.
- Mangeraud, W., Bjerkeset, O., Lydersen, S. & Indredavik, M. (2013). Chronic pain and pain-related disability across psychiatric disorders in a clinical adolescent sample. *BMC Psychiatry* 272(13). DOI: 10.1186/1471-244X-13-272
- Markovic, A., Rose-Krasnor, L. & Coplan, R. (2013). Shy children's coping with a social conflict: The role of personality self-theories. *Personality and Individual Differences*, 54, 64-69.
- Martín, E., García, M. D. & Siverio, M. A. (2012). Inadaptación autopercebida de los menores en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 28(2), 541-547. DOI: 10.6018/analesps.28.2.148921
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C. & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.
- Mestre, M. V., Samper, P., Nácher, M. J., Tur, A. M. & Cortés, M. T. (2006). Psychological processes and family variables as prosocial behavior predictors in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 30, 30-36.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud, M. C. & Mesurado, B. (2012) Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.

- Mestre, M. V., Tur, A. & Del Barrio, M. V. (2004). Temperamento y crianza en la construcción de la personalidad. Conducta agresiva, inestabilidad y prosociabilidad. *Acción Psicológica*, 3(1), 7-20.
- Mestre, M.V., Tur, A., Samper, P., & Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Meunier, J., Roskman, I. & Browne, D. (2011). Relations between parenting and child behavior: Exploring the child's personality: Exploring the child's personality and parental self-efficacy as third variables. *International of Behavioral Development* 35(3), 246-259. DOI: 10.1177/0165025410382950
- Michels, N., Sioen, I., Huybrechts, I., Bamann, K., Vanaelst, B., De Vriendt, T., Iacoviello, L., Konstabel, K., Ahrens, W. & De Henauw, S. (2012). Negative life events, emotions and psychological difficulties as determinants of salivary cortisol in Belgian primary school children. *Psychoneuroendocrinology*, 37, 1506-1515.
- Milan, S., & Pinderhughes, E. (2006). Family instability and child maladjustment trajectories during elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 43-56. DOI: 10.1007/s 10802-005-9007-6
- Minuchin, S. (1984). *Calidoscopio familiar*, Paidós, Buenos Aires; Barcelona (1991).
- Molina, S., Inda, M. & Fernández, C. M. (2009). La personalidad como predictora de las dificultades cotidianas en la adolescencia. *REOP*, 20(2), 109-122.

- Montoya-Castilla, I., González, R., Prado-Gascó, V. & Górriz, A. B. (2014). Estilos parentales y emociones en la infancia. En M. V. Mestre, P. Samper, & A. M. Tur-Porcar, *Desarrollo prosocial en las aulas. Propuestas para la intervención*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Morales, F. & Trianes, M. V. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 275-286.
- Morizot, J. (2014). Construct validity of adolescents' self-reported Big Five personality Traits: Importance of Conceptual Breadth and initial validation of a short measure. *Assessment*, 21(5), 580-606. DOI: 10.1177/1073191114524015
- Motrico, E., Fuentes, M. J. & Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13.
- Mottus, R., Guljajev, J., Allik, J., Laidra, K. & Pullmann, H. (2012). Longitudinal associations of cognitive ability, personality traits and school grades with antisocial behavior. *European Journal of Personality*, 26, 56-62. DOI: 10.1002/per.820
- Muñoz, M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades*. México.
- Muñoz, M. & Bisquerra, R. (2014). Desing, implementation and evaluation of an emotional education plan in Guipúzcoa: Quantitative analysis. *EduPsychhé*, 12(1), 3-21.

- Murberg, T. & Bru, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school-related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools. *Journal of Adolescence* 30, 203-212.
- Musitu, G. & García, J. F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Musitu, G. & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Naghabi, F., & Redzuan, M. (2012). Relationships between family functioning, alexithymia and emotional intelligence among early adolescents in Tehran-Iran. *Life Science Journal*, 9(1), 396-401.
- Nardone, G., Giannotti, E., & Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona, España: Herder.
- Neuenschwander, R., Cimeli, P., Röthlisberger, M. & Roebbers, C. (2013). Personality factors in elementary school children: Contributions to academic performance over and above executive functions? *Learning and Individual Differences*, 25, 118-125. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.12.006
- Nishina, A. (2012). Adolescent daily and general maladjustment: Is there reactivity to daily repeated measures methodologies?. *Child development*, 83(2), 405-412. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01718.x
- Oliva, A., Parra, A. & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 1-10

- Ortiz, M. J. (1999). El desarrollo emocional. En *Desarrollo afectivo y social*, F. López, I., Etxebarria, M. J., Fuentes & M. J., Ortiz. Madrid: Pirámide (pp. 95-124).
- Oskis, A., Clow, A., Hucklebridge, F., Bifulco, A., Jacobs, C. & Loveday, C. (2013). Understanding alexithymia in female adolescents: the role of attachment style. *Personality and Individual Differences*, 54 (1), 97-102. DOI: 10.1016/j.paid.2012.08.023.
- Palacios, J. (2001). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I., Etxebarria, M. J., Fuentes, & M. J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp.267-284). Madrid, Pirámide.
- Palomeque, Y. P & Ruiz, G. E. (2013). Estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria y su relación con los estilos parentales. *Plumilla Educativa*, 11, 271-292.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.
- Park, I., Kim, P., Cheung, M. & Kim, M. (2010). The role of culture, family processes, and anger regulation in Korean American adolescents's adjustment problems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(2), 258-266. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01029.x
- Parra, A., Oliva, A. & Sánchez-Queija, I. (2015). Development of emotional autonomy from adolescence to Young adulthood in Spain. *Journal of Adolescence*, 38, 57-67. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.11.003
- Pastor, M. J. (2014). Estilos educativos percibidos en una muestra de niños de edad escolar en función de variables personales y familiares. *Revista de*

- Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 133-139.
- Pastorelli, C., Luengo, P., Castellani, V., Ceravolo, R., Thartori, E. & Lansford, J. (2014). En M. V. Mestre, P. Samper, & A. M. Tur-Porcar, *Desarrollo prosocial en las aulas. Propuestas para la intervención*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Pérez, P. M. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24(3), 371-376.
- Pérez, J. L., Peña, M. & Repetto, E. (2007). La Entrevista Afectiva Kusche Revisada (KAIR). En www.uned.es/competencias-emocionales/KAIR_R_Protocolo%20Entrevista.pdf
- Pérez-González, J. C. & Sánchez-Ruiz, M. J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the Big Five, Big Two and Big One frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58. DOI: 10.1016/j.paid.2014.01.021
- Perquin, C. W., Hazebroek-Kampschreur, A. A. J. M., Hunfeld, J. A. M., Bohnen, A. M., Van Suijlekom.Smit, L. W. A. & Passchier, J., (2000). Pain in children and adolescents: A common experience. *Pain*, 87(1), 51-78.
- Perry-Parrish, C., Waasdorp, T. & Bradshaw, C. (2012). Peer nominations of emotional expressivity among urban children: social and psychological correlates. *Correlates of Emotional Expressivity*, 88-109. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2011.00615.x
- Pervin, L. A. (1998). *La Ciencia de la Personalidad*. Madrid: McGraw - Hill/Interamericana de España

- Petersen, S., Brulin, C. & Bergström, E. (2006). Recurrent pain symptoms in young schoolchildren are often multiple. *Pain*, 121, 145-150.
- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schemer, L., Lighthart, L., Boomsma, D. I. & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 906-910. DOI: 10.1016/j.paid.2010.02.019
- Piaget, J. (1966). *The psychology of intelligence and education*. Wheaton (MD): Childhood education.
- Piko, B. F., & Balázs, M. Á. (2012). Control or involvement? Relationship between authoritative parenting style and adolescent depressive symptomatology. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(3), 149-55. DOI: 10.1007/s00787-012-0246-0
- Porter, R.B. y Cattell, R.B. (2002). *CPQ. Cuestionario de Personalidad para Niños*. Madrid: TEA.
- Poulou, M. (2014). How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents? *Educational Psychology*, 34(3), 354-366. DOI: 10.1080/01443410.2013.785062
- Powell, S., Coll, K., Trotter, A., Thobro, P. & Haas, R. (2011). Psychosocial correlates of alexithymia in a rural adolescent residential population. *Residential Treatment for Children & Youth*, 28, 327-344. DOI: 10.1080/0886571X.2011.625284
- Pueyo, A. (1996). *Inteligencia y cognición*. Barcelona: Paidós.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M. & Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: a 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22, 83-91. DOI:

10.1016/j.lindif.2011.11.007.

- Quiceno, J. M., & Vinaccia, S. (2014). Calidad de vida, fortalezas personales, depresión y estrés en adolescentes según sexo y estrato. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *14*(2), 155-170.
- Rask, C., Ornbol, E., Olsen, E.M., Fink, P. & Skovgaard, A.M. (2013). Infant behaviors are predictive of functional somatic symptoms at ages 5-7 years: results from the Copenhagen Child Cohort CCC2000. *The Journal of Pediatrics* *162*(2), 335-342. DOI: 10.1016/j.jpeds.2012.08.001
- Raya, A., Pino, M. J. & Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, *2*(3), 211-222.
- Raya, A., Pino, M. J. & Herruzo, J. (2011). Family variables related to behavioral problems in childhood. *The Israel Journal of Psychiatry and related sciences*, *48*(2), 117-122.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw Hill.
- Reinke, W., Eddy, M., Dishion, T. & Reid, J. (2012). Joint trajectories os symptoms of disruptive behavior problems and depressive symptoms during early adolescence and adjustment problems during emerging adulthood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*, 1123-1136.
- Repetti, R. L., Taylor, S.E. & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, *128*, 330-366.
- Resurrección, D. M., Salguero, J. M. & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A

- systematic review. *Journal of Adolescence* 37, 461-472. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.03.012.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *BASC-2: Behavior assessment system for children, second edition manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Richaud de Minzi, M.C., Lemos, V. & Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 144-157.
- Rieffe, C. & De Rooij, M. (2012). The longitudinal relationship between emotion awareness and internalizing symptoms during late childhood. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21, 349-356. DOI: 10.1007/s00787-012-0267-8
- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M. & Bosch, J. D. (2004). Emotional awareness and somatic complaints in children. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 31-47.
- Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M., Petrides, K. V., Cowan, R., Miers, A. C. & Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children. *Personality and Individual Differences*, 43, 95-105.
- Rieffe, C., Oosterveld, P. & Meerum-Terwogt, M. (2006). An alexithymia questionnaire form children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*, 40, 123-133.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Meerum Terwogt, M., Novin, S., Nasiri, H. &

- Latifian, M. (2010). Relationship between alexithymia, mood and internalizing symptoms in children and young adolescents: Evidence from an Iranian sample. *Personality and Individual Differences*, 48, 425-430. DOI: 10.1016/j.paid.2009.11.010
- 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, 756-761.
- Rieffe, C., Villanueva, L., Adrián, J. E. & Górriz, A. B. (2009). Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes. *Psicothema*, 21 (3), 459-464.
- Richardson, R. & Gleeson, J. (2012). Family functioning, parenting style, and child behavior in kin foster care. *The Journal of Contemporary Social Services*, 93(2), 111-122. DOI: 10.1606/1044-3894.4196
- Richaud, M., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M. & Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419-431.
- Roberton, T., Daffern, M. & Bucks, R. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 72-82. DOI: 10.1016/j.avb.2011.09.006
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A metaanalysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 3-27.
- Robledo-Ramón, P. & Nicasio, J. (2008). El contexto familiar y su papel en el desarrollo socio-emocional de los niños: revisión de estudios empíricos.

- International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 75-82.
- Rohner, R. P. (1984). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection (Rev. Ed.)*. Storrs: Center for the Study of Parental Acceptance and Rejection, University of Connecticut.
- Rosa-Alcázar, A. I., Parada-Navas, J. I. & Rosa-Alcázar, A. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30(1), 133-142. DOI: 10.60/ analesps.30.1.165371
- Ruchkin, V. & Schwab-Stone, M. (2014). A longitudinal study of somatic complaints in urban adolescents: the role of internalizing psychopathology and somatic anxiety. *Journal of Youth Adolescence*, 43, 834-845.
- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2013). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 15-24. DOI: 10.1177/0016986212460886
- Russo, P., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., Mavroveli, S. & Petrides, K. V. (2012). Trait emotional intelligence and the Big Five: A study on Italian children and preadolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 274-283. DOI: 10.1177/0734282911426412
- Rutter, M. (1992). *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*. Great Britain: Penguin Books.
- Ryff, C. & Singer, B. (2003). The role of emotion on pathways to positive health. En R. Davidson, L., Scherer, y H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences*. New York: Oxford University Press.

- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Saarni, C. (2006). Emotion regulation and personality development in childhood. En *Handbook of personality development*, K. Mroczek, T. D. Little, Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers (pp.245-262).
- Saarni, C. (2010). The plasticity of emotional development. *Emotion review*, 2, 3, 300-303.
- Saklofske, D., Austin, E., Mastoras, S., Beaton, L. & Osborne, S. (2012). Relationship of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251-257. DOI: 10.1016/j.lindif.2011.02.010
- Salguero, J. M., Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). A meta-mood model of rumination and depression: Preliminary test in a non-clinical population. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54, 166-172. DOI:10.1111/sjop.12026
- Salguero, J. M., Palomera, R. & Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology Education*, 27, 21-34. DOI: 10.1007/s10212-011-00063-8.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.

- Sánchez-Núñez, M. T. & Latorre, J. M. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Behavioral Psychology*, 20(1), 103-117.
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 173-182.
- Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sanz, Y., Schenider, B., Santana, Y. & Soteras, M. P. (2008). Modalities of anger expression and the psychosocial adjustment of early adolescents in Eastern Cuba. *International Journal of Behavioral Development*, 32(3), 207-217. DOI: 10.1177/0165025408089270
- Saps, M., Seshadri, R., Sztainberg, M., Schaffer, G., Marshall, B. & di Lorenzo, C. (2009). A prospective school-based study of abdominal pain and other common somatic complaints in children. *The Journal of Pediatrics*, 322-329. DOI: 10.1016/j.jpeds.2008.09.047
- Sartaj, B. & Aslam, N. (2010). Role of authoritative and authoritarian parenting in home, health and emotional adjustment. *Journal of Behavioural Sciences*, 20, 47-66.
- Satorra, A. (2002). Asymptotic robustness in multiple group linear-latent variable models. *Econometric Theory*, 18, 297-312.
- Schaefer, E. S. & Bailey, N., (1963) Maternal behavior, child behavior and their intercorrelations from infancy through adolescence. *Monography of the Society for Research in Child Development*, 28(87).
- Scherer, K.R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44, 695-729.

- Selman, R. (1981). The development of interpersonal competence: the role of understanding in conduct. *Developmental Review*, 1, 401-422.
- Serra, R., Jané, M. & Bonillo, A. (2013). Síntomas somáticos funcionales en una muestra española: psicopatología y estilos educativos. *Anales de Pediatría*, 79(2), 101-107. DOI: 10.1016/j.anpedi.2012.09.008
- Shin, S. & Ang, R. (2007). Emotional competencies and maladjustment in Singaporean adolescents. *Personality and Individual Differences*, 43, 2193-2204. DOI: 10.1016/j.paid.2007.06.033
- Siemer, M. (2009). Mood experience: Implications of a dispositional theory of moods. *Emotion Review*, 1(3), 256-263. DOI: 10.1177/1754073909103594
- Siffert, A. & Schwarz, B. (2011). Parental conflict resolution styles and children's adjustment: children's appraisals and emotion regulation as mediators. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(1), 21-39.
- Sifneos, P. E. (1972). *Short-Term Psychotherapy and Emotional Crisis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Silva, F. & Martorell, M.C. (1989). *BAS.3. Batería de Socialización. Autoevaluación*. Madrid: TEA.
- Siverio, M. A. & García, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la infancia: la influencia del género. *Anales de Psicología*, 23, 41-48.
- Slobodskaya, H. (2014). The hierarchical structure of personality and common psychopathology in childhood. *Journal of Research in Personality*, 53, 36-46. DOI: 10.1016/j.jrp.2014.08.005.
- Slobodskaya, H. & Akhmetova, O. (2010). Personality development and problem behavior in Russian children and adolescents. *International*

- Journal of Behavioral Development*, 34 (5), 441-451.
DOI: 10.1177/0165025409352825
- Slobodskaya, H., Akhmetova, O. & Rippinen, T. (2014). Does personality matter more in difficult circumstances? *Journal of Research in Personality*, 48, 33-44. DOI:10.1016/j.jrp.2013.10.005
- Smrtnik, H. (2009). The development of understanding of basic emotions from middle childhood to adolescence. *Studia Psychologica*, 51(1), 3-19.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. & Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19(1), 47-59.
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D. & Potter, J. (2008). The developmental psychometrics of big five self-reports: Acquiescence, factor structure, coherence, and differentiation from ages 10 to 20. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 718-737. DOI:10.1037/0022-3514.94.4.718
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D. & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 330-348. DOI: 10.1037/a0021717
- Spengler, M., Gottschling, J. & Spinath, F. (2012). Personality in childhood - A longitudinal behavior genetic approach. *Personality and Individual Differences*, 53, 411-416. DOI: 10.1016/j.paid.2012.01.019
- Spielberger, C.D., Edwards, C.D., Lushene, R.E., Montuori, J., y Platzek, A. (2001). STAIC, State-Trait Anxiety Inventory for Children. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Stegge, H. & Meerum-Terwogt, M. (2007). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. En Gross, J. (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 269-286). New York: Guilford.
- Stevanovic, D. (2013). Impact of emotional and behavioral symptoms on quality of life in children and adolescents. *Quality of Life Research*, 22, 333-337. DOI: 10.1007/s11136-01200158-y
- Stewart, S.M. & Bond, M.H. (2002). A critical look at parenting research from the mainstream: Problems uncovered while adapting Western research to non-Western cultures. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 379-392.
- Stright, A., & Yeo, K. (2014). Maternal parenting styles, school involvement, and children's school achievement and conduct in Singapore. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 301-314.
- Stringaris, Maughan, Copeland, Costello & Angold, 2013
- Subic-Wrana, C., Beutel, M., Brähler, E., Stöbel-Richter, Y., Knebel, A., Lane, R., & Wiltink, J. (2014). How is emotional awareness related to emotion regulation strategies and self-reported negative affect in the general population? *Plos One*, 9(3), 1-10.
- Taksic, V., Mohoric, 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.
- Tapia, M. & Marsh, G. E. (2006). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, 18 (supl.), 108-111.
- Tani, F., Ponti, L. & Smorti, M. (2014). Shyness and psychological adjustment during adolescence: The moderating role of parenting style. *The Open Psychology Journal*, 7, 33-44.

- Tariq, T., & Masood, S. (2011). Social competence, parental promotion of peer relations, and loneliness among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 26(2), 217-232.
- Thompson, R., Dizén, M. & Berenbaum, H. (2009). The unique relations between emotional awareness and facets of affective instability. *Journal of Research in Personality*, 43, 875-879. DOI: 10.1016/j.jrp.2009.07.006
- Torío, S., Peña, J. V. & Inda, M. (2008a). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Torío, S., Peña, J. V. & Rodríguez, M. C. (2008b). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teorías de la educación*, 20, 151-178.
- Topham, G., Hubbs-Tait, L., Rutledge, J., Page, M., Kennet, T, Shriver, L., Harrist, A. (2011). Parenting styles, parental response to child emotion, and family emotional responsiveness are related to child emotional eating. *Appetite*, 56, 261-264. DOI: 10.1016/j.appet.2011.01.007
- Underwood, M., Beron K. & Rosen, L. (2011). Join trajectories for social and physical aggression as predictors of adolescent maladjustment: Internalizing symptoms, rule-breaking behaviors, and borderline and narcissistic personality features. *Development and Psychopathology*, 23, 659-678. DOI: 10.1017/S095457941100023X
- Vallés, A. (2008). *Inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Van den Akker, A., Dekovic, M., Asscher, J. & Prinzie, P. (2014). Mean-level personality development across childhood and adolescence_ A temporary defiance of the maturity principle and bidirectional associations with parenting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 736-750.

- Van den Akker, A., Dekovic., M., Asscher, J., Shiner, R. & Prinzie. P. (2013). Personality types in childhood: relations to latent trajectory classes of problem behavior and overreactive parenting across the transition into adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 750-764. DOI: 10.1037/a0031184
- Van der Bruggen, C. O., Stams, G. M., Bögels, S. M., Paulussen-Hoogbeem, M. C. (2010). Parenting behaviour as a mediator between young children's negative emotionality and their anxiety/depression. *Infant and Child Development*, 19, 354-365. DOI: 10.1037/t05150-000.
- Van der Veek, S., Derkx, H., Benninga, M. & Boer, F. (2012a). Emotion awareness and coping in children with functional abdominal pain: A controlled study. *Social Science & Medicine*, 74, 112-119. DOI: 10.1016/j.socscimed.2011.10.023
- Van der Veek, S., Nobel, R. & Derkx, H. (2012b). The relationship between emotion awareness and somatic complaints in children and adolescents: Investigating the mediating role of anxiety and depression. *Psychology and Health*, 0, 1-16. DOI: 10.1080/08870446.2012.685738
- Van Gils, A., Janssens, A. M. & Rosmalen, J. (2014). Family disruption increases functional somatic symptoms in late adolescence: the TRAILS study. *Health Psychology*. DOI: 10.1037/hea0000073
- Vasalampi, K., Parker, P., Tolvanen, A., Lüdtke, O., Salmela-Aro, K. & Trautwein, U. (2014). Integration of personality constructs: The role of traits and motivation in the willingness to exert effort in academic and social life domains. *Journal of Research in Personality*, 48, 98-106. DOI: 10.1016/j.jrp.2013.11.004

- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 15-28.
- Veirman, E., Brouwers, S. & Fontaine, J. (2011). The assessment of emotional awareness in children. *European Journal of Psychological Assessment*, 27 (4), 265-273. DOI: 10.1027/1015-5759/a000073
- Vera, J., Granero, R. & Ezpeleta, L. (2012). Father's and mother's perceptions of parenting styles as mediators of the effects of parental psychopathology on antisocial behavior in outpatient children and adolescents. *Child Psychiatry Human Development*, 43, 376-392.
- Vila, M., Kramer, T., Hickey, N., Dattani, M., Jefferis, H., Singh, M. & Garralda, M. E. (2009). Assessment of somatic symptoms in British secondary school children using the Children's Somatization Inventory (CSI). *Journal of Pediatric Psychology*, 34, 989-998. DOI: 10.1093/jpepsy/jsp005
- Villanueva, L. & Clemente, R. A. (2002). El desarrollo de las emociones. En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la motivación y la emoción*, pp. 109-123. Madrid: McGraw-Hill.
- Villanueva, L. & Górriz, A. B. (2014). La conciencia emocional y su relación con el bienestar infantil y juvenil. En, R. González & L. Villanueva (eds.), *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* (pp.151-201). Madrid: Pirámide.
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R. & Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo, e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología*, 30(2), 772-780. DOI: dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.159261

- Von Salisch, M., Zeman, J., Luepschen, N. & Kanevski, R. (2014). Prospective relations between adolescents' social-emotional competencies and their friendships. *Social development*, 23(4), 684-701. DOI: 10.1111/SODE.12064
- Walker, L. S. & Green, J. W. (1989). Children with recurrent abdominal pain and their parents: More somatic complaints, anxiety, and depression than other patient families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1
- Wangby, M. (2000). Somatic complaints in girls: a longitudinal perspective. *Scandinavian Journal of Behavior Therapy*, 29(1), 22-36.
- Waters, A., Henry, J., Mogg, K., Bradley, B. & Pine, D. (2010). Attentional bias towards angry faces in childhood anxiety disorders. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41, 158-164. DOI: 10.1016/j.jbtep.2009.12.001
- Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Weiss, K., Hahn, A., Dustin, M. A., Biggs, B., Bruce, B. & Harrison, T. (2013). Acceptance of pain: associations with depression, catastrophizing, and functional disability among children and adolescents in an interdisciplinary chronic pain rehabilitation program. *Journal of Pediatric Psychology* 38(7), 756-765. DOI: 10.1093/jpepsy/jsto28
- Yaban, E. H., Sayil, M. & Tepe, Y. K. (2014). Are discrepancies in perceptions of psychological control related to maladjustment? A study of adolescents and their parents in Turkey. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 1-13. DOI: 10.1177/0165025414537880

- Yoo, H., Feng, X., y Day, R. D. (2013). Adolescents' empathy and prosocial behavior in the family context: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(12), 1858-72.
- Zolog, T., Jane-Ballabriga, M. C., Bonillo-Martin, A., Canals-Sans, J., Hernandez-Martinez, C., Romero-Acosta, K. & Domenech-Llaberia, E. (2011). Somatic complaints and symptoms of anxiety and depression in a school-based sample of preadolescents and early adolescents. Functional impairment and implications for treatment. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 11(2), 191-208.
- Zuckerman, M. (1991). *Psychobiology of personality*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAPÍTULO 13.
ANEXOS.

13.1. Hoja informativa a los centros.



Universiteit Leiden

TÍTULO DEL PROYECTO: *Identificación de perfiles de competencia emocional en la infancia para la mejora de la convivencia entre iguales*

JUSTIFICACIÓN:

El conocimiento de las emociones infantiles se considera, en la actualidad, esencial para potenciar un buen desarrollo y prevenir futuras desadaptaciones. El mundo emocional del niño a partir de los 7 años es comparable con el del adulto, en lo referente a conocimiento y regulación, aunque experimenta la emoción con mayor intensidad (del Barrio 2002).

Los estudios del niño en edad escolar se han centrado en la capacidad intelectual (CI) y las aptitudes al aprendizaje, relegando/ ignorando la actitud, motivación y expectativas. En la actualidad (Elias, Arnold & Hussey, 2003) se ha observado que sólo combinando el Coeficiente Intelectual con el Coeficiente Emocional la intervención era efectiva sobre los problemas detectados en la escuela. A este respecto, se ha señalado que las emociones de intensidad moderada favorecen el aprendizaje, mientras que la ausencia o exceso de emoción dificultan el aprender, por lo que el control de las emociones es un recurso muy útil para lograr el equilibrio emocional que favorece el aprendizaje (Skinner, Wellborn & Connell, 1990).

Para los maestros, y profesionales en educación, en ocasiones, es difícil identificar el estado emocional de los alumnos antes de que interfiera en el rendimiento académico, por ello es necesario facilitarles recursos específicos que les permita identificar las carencias emocionales del niño y realizar un apoyo temprano y eficaz (Dubow, Tisack, Causey, Hryshko & Reid, 1991).

OBJETIVOS:

- ❖ Estudio de las competencias emocionales, como núcleo del desarrollo cognitivo y social del niño en edad escolar (8- 12 años).
- ❖ Ofrecer a los centros un protocolo de detección e intervención del estado emocional de sus alumnos, para poder optimizar su proceso de aprendizaje y la convivencia en el aula.
- ❖ Ayudar a los alumnos a reconocer sus estados emocionales para poder regularlos y dirigirlos a metas adecuadas.

13.2. Hoja de agradecimiento a los centros.



Universiteit Leiden

Sr./a Director/a del Centro,

Quisiera agradecer la confianza que tuvieron en manifestar su interés en el proyecto “Identificación de perfiles de competencia emocional en la infancia para la mejora de la convivencia entre iguales”. Dicho proyecto ha sido concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación para iniciar su ejecución en 2011 (Resumen proyecto adjunto).

Se han realizado los trámites con la Consellería de Educación para solicitar la autorización de su centro a participar en el proyecto. Dicha autorización ha sido concedida (ver documento adjunto).

En breve nos podremos en contacto con Vds. para concertar una cita con el objetivo de informarles detalladamente de las fases del proyecto y determinar su plan de acción.

Agradezco de antemano su colaboración, y quedamos a su disposición para cualquier duda que quiera plantearnos.

Un saludo

Fdo.: Remedios González Barrón (Investigadora principal)

E-mail: gonzalrb@uv.es

Telf: 963864408

13.3. Compromiso de confidencialidad.



Universiteit Leiden

COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD

De conformidad con lo establecido en el artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de Diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, le informamos que los datos de carácter personal que voluntariamente nos facilite a través de las entrevistas y cuestionarios que forman parte del proyecto “Identificación de los perfiles de competencia emocional en la infancia para la mejora de la convivencia entre iguales”, serán incorporados a una base de datos confidencial.

La finalidad de esta base de datos es el archivo, gestión y análisis de los mismos.

Si acepta participar en el estudio, usted se compromete a que se pueda administrar la batería de pruebas psicológicas a su hijo/a. Su participación es totalmente voluntaria.

Los investigadores del proyecto se comprometen a no compartir la información requerida con otras instituciones.

Puede ejercer los derechos de rectificación, cancelación y oposición a través de la dirección de correo electrónico indicada (gonzalrb@uv.es), y podremos facilitarle el ejercicio de sus derechos.

Le agradecemos su participación voluntaria en este proyecto.

Un cordial saludo,

Fdo.: María del Remedio González Barrón
Investigadora Principal

13.4. Autorización.



Universiteit Leiden

D./Dña. _____,
con DNI nº _____ como padre/madre/tutor o representante legal
del alumno _____
del Centro _____, curso _____.

Manifiesto que he sido informado/a sobre los beneficios psicológicos que podría suponer la participación en el Proyecto *“Identificación de los perfiles de competencia emocional en la infancia para la mejora de la convivencia entre iguales”* para las áreas personal, social y familiar del menor y para la investigación en psicología.

He sido también informado/a que mis datos personales y los de mi hijo/a serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre.

Tomando ello en consideración, AUTORIZO a mi hijo/a a participar en la cumplimentación de los cuestionarios sobre competencia emocional, que se llevará a cabo en su centro de estudios en colaboración con las Universidades de Valencia, Castellón y Leiden (Holanda). Los cuestionarios administrados serán los siguientes:

- **Cuestionario de Conciencia Emocional (EAQ)** (Rieffe et al., 2007; 2008).
- **Cuestionario de Estados de Ánimo** (Rieffe, Meerum Terwogt y Bosch, 2004).
- **Listado de Quejas Somáticas (SCL; Rieffe et al., 2006).**

En _____ a _____ de _____ de 2010.
Firma del padre/madre/tutor

Firmado _____

13.5. Cuadernillo de evaluación.



Universiteit Leiden

Estamos llevando a cabo una investigación sobre competencias emocionales en la infancia y adolescencia, y por ello, solicitamos tu colaboración.

Los cuestionarios se registran con un código para cada alumno/a, asegurando la confidencialidad, siendo empleados solamente para fines científicos.

Por favor, trata de responder con sinceridad a las cuestiones que se plantean y contesta a todas las preguntas.

En caso de duda, pregunta a la persona que suministra este Test.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

CÓDIGO:

CENTRO ESCOLAR:

Fecha:...../...../.....

A CONTESTAR POR EL ALUMNO O ALUMNA:

Sexo: Chica Chico Edad:..... Fecha nacimiento:/...../.....

Curso:..... Grupo:.....

¿Aprobaste el curso anterior todas las asignaturas:

- Sí
- No. ¿Cuántas suspendiste?.....

A CONTESTAR POR EL/LA EVALUADOR/A:

Nota media del alumno/a en el curso anterior:

Nº de faltas de asistencia del curso anterior:

Observaciones:

BFQ-NA

INSTRUCCIONES: En el siguiente cuestionario se dicen cosas que hacen, sienten o dicen las personas. Cuando leas cada una de ellas señala con una cruz en la casilla que mejor describa con qué frecuencia eres o te comportas de ese modo. Si alguna pregunta no te describe exactamente, contesta la opción de respuesta que más se aproxime. No existen respuestas correctas o incorrectas, la mejor respuesta es la que contestes sin pensar demasiado y que exprese tu primera reacción.

BFQ-NA	A CASI SIEMPRE	B MUCHAS VECES	C ALGUNAS VECES	D POCAS VECES	E CASI NUNCA
1. Tengo ganas de ver a otras personas					
2. Comparto mis cosas con los demás.					
3. Hago las cosas con atención y sin distraerme.					
4. Me pongo nervioso por tonterías.					
5. Sé muchas cosas.					
6. Estoy de mal humor.					
7. Trabajo mucho y con ganas.					
8. Discuto acaloradamente con los demás.					
9. Me gusta competir con los compañeros.					
10. Tengo una gran fantasía.					
11. Soy correcto y honrado con los demás.					
12. Aprendo fácilmente las cosas que estudio en el colegio.					
13. Me doy cuenta cuando los demás necesitan ayuda.					
14. Me gusta mucho moverme y estar activo.					
15. Me enfado con facilidad.					
16. Me gusta hacer regalos.					
17. Me peleo con los demás.					
18. Cuando el profesor pregunta respondo bien.					
19. Me gusta estar en compañía de otros.					
20. Pongo mucho empeño en las cosas que hago.					
21. Si alguien me hace una faena le perdono.					
22. En clase me concentro en las cosas que hago.					
23. Me resulta fácil decir a los demás lo que pienso.					
24. Me gusta leer libros.					
25. Cuando he terminado los ejercicios, los repaso muchas veces para ver si he hecho todo bien.					
26. Digo lo que pienso.					
27. Trato a mis compañeros afectuosamente.					
28. Respeto las reglas y el orden.					
29. Me ofendo fácilmente.					

30. Cuando el maestro explica algo, lo entiendo enseguida.					
31. Estoy triste.					
32. Me comporto con los demás con mucha amabilidad.					
33. Me gustan los programas de ciencias en televisión.					
34. Si me comprometo a algo lo mantengo.					
35. Hago cualquier cosa para no aburrirme.					
36. Me gusta ver el telediario y saber lo que ocurre en el mundo.					
37. Mi habitación está ordenada.					
38. Respondo a otras personas con educación.					
39. Cuando quiero hacer algo, no me entretengo y lo hago rápido.					
40. Me gusta hablar con los otros.					
41. Tengo poca paciencia.					
42. Convenzo a los demás de lo que pienso.					
43. Soy capaz de inventar juegos nuevos y divertidos.					
44. Cuando empiezo algo, tengo que terminarlo a toda costa.					
45. Si un compañero de clase tiene dificultades, le ayudo.					
46. Se me dan bien los problemas de matemáticas.					
47. Me fío de los demás.					
48. Me gusta tener todas las cosas del colegio muy ordenadas.					
49. Pierdo la calma con facilidad.					
50. Cuando hablo, los demás me escuchan y hacen lo que yo digo.					
51. Trato bien incluso a las personas que me son antipáticas.					
52. Me gusta conocer y aprender cosas nuevas.					
53. Sólo juego después de haber terminado los deberes.					
54. Hago las cosas precipitadamente.					
55. Me gusta hacer bromas.					
56. Dificilmente me distraigo.					
57. Hago amistad fácilmente.					
58. Lloro.					
59. Me gustaría mucho viajar y conocer el modo de vida de otros pueblos.					
60. Pienso que las otras personas son buenas y honradas.					
61. Me preocupan cosas sin importancia.					
62. Entiendo las cosas inmediatamente.					
63. Soy muy alegre y vivaz.					
64. Dejo que los demás usen mis cosas.					
65. Cumplo con mis obligaciones.					

PEF H2. Escala abreviada

SITUACIÓN N°1.- CUANDO INICIAN ALGO NUEVO

A.- CONFLICTO EXTERNO: Imagínate que hoy estrenas una camisa y los botones son un poco más difíciles de abrochar. Te quejas y le pides ayuda a tus padres.

¿Qué crees que harían tus padres?	FRECUENCIA					
	0 nunca	1 pocas veces	2 algunas veces	3 bastantes veces	4 muchas veces	5 siempre
1. Te dirían que lo tienes que hacer tu solo/a.						
2. Si viera que tienes razón te enseñaría a hacerlo.						
3. No lo dudaría y te los abrocharía.						

B.- CONFLICTO INTERNO: Imagínate que eres muy vergonzoso/a y que tienes que actuar al día siguiente en una obra de teatro del colegio. Es la hora de ir a la cama, pero estás tan nervioso/a que te cuesta marcharte solo/a.

¿Qué crees que harían tus padres?	FRECUENCIA					
	0 nunca	1 pocas veces	2 algunas veces	3 bastantes veces	4 muchas veces	5 siempre
4. Te mandarían a la cama pero iría contigo un poco.						
5. Te harían ir a la cama como todos los días.						
6. Le daría pena y te dejarían quedarte en el sofá.						

C.- TRANSGRESIÓN DE NORMAS: Imagínate que vas a comer fuera de casa y por primera vez vas a tomar algo que es muy difícil de coger con los cubiertos; como te gusta mucho decides hacerlo con las manos.

¿Qué crees que harían tus padres?	FRECUENCIA					
	0 nunca	1 pocas veces	2 algunas veces	3 bastantes veces	4 muchas veces	5 siempre
7. Te obligarían a hacerlo bien desde el principio.						
8. Ese día te darían de comer.						
9. Te enseñarían y te ayudarían						

SITUACIÓN N.º. 2.- RUPTURA DE RUTINAS.

A.- CONFLICTO EXTERNO: Imagínate que hoy ha venido alguien a vuestra casa y te ha traído algo que te encanta. Justo cuando empiezas a jugar con ello te indican que es la hora de cenar. Pides que te deje un poquito más.

¿Qué crees que harían tus padres?	FRECUENCIA					
	0 nunca	1 pocas veces	2 algunas veces	3 bastantes veces	4 muchas veces	5 siempre
10. Te harían cenar como siempre.						
11. Te dejarían un poco con la condición de obedecer.						
12. Te dejarían quedarte todo lo que quisieras.						

B.- CONFLICTO INTERNO: Imagínate que eres un niño/a muy nervioso/a y hoy es tu cumpleaños. Tienes la suerte de que además vienen familiares que tienes muchas ganas de ver. Estás muy contento/a pero no paras de moverte y molestar.

¿Qué crees que harían tus padres?	FRECUENCIA					
	0 nunca	1 pocas veces	2 algunas veces	3 bastantes veces	4 muchas veces	5 siempre
13. Te pondrían la televisión o un vídeo.						
14. Procurarían tenerte ocupado/a o llevarte al parque.						
15. Si siguieras molestando te castigarían.						

C.- TRANSGRESIÓN DE NORMAS: Imagínate que estás fuera de casa con tu familia y otros niños de tu edad. Os lo estáis pasando muy bien, pero os estáis portando mucho peor que en casa y os tienen que llamar la atención.

¿Qué crees que harían tus padres?	FRECUENCIA					
	0 nunca	1 pocas veces	2 algunas veces	3 bastantes veces	4 muchas veces	5 siempre
16. Te dirían lo que puedes hacer y lo que no.						
17. Si no obedeces te castigarían.						
18. Al estar fuera de casa no te dirían nada.						

SITUACIÓN Nº. 3.- CUANDO CUENTAN O MUESTRAN ALGO.

A.- CONFLICTO EXTERNO: Imagínate que tienes ganas de contar algo muy importante que te ha pasado en el colegio y al llegar a casa no puede hacerte caso.

¿Qué crees que harían tus padres?	FRECUENCIA					
	0 nunca	1 pocas veces	2 algunas veces	3 bastantes veces	4 muchas veces	5 siempre
19. Dejarían lo que estuvieran haciendo para escucharte						
20. Te dirían que si esperas podrán atenderte mejor.						
21. Se enfadarían contigo por no saber esperar.						

B.- CONFLICTO INTERNO: Imagínate que tú crees que no dibujas bien y acabas de terminar un dibujo que tienes que llevar al colegio y te ha quedado regular. Se lo enseñas para conocer su opinión.

¿Qué crees que harían tus padres?	FRECUENCIA					
	0 nunca	1 pocas veces	2 algunas veces	3 bastantes veces	4 muchas veces	5 siempre
22. Te dirían que te esforzaras más y te mandaría repetir.						
23. Te dirían que te ha quedado muy bien.						
24. Te animarían y te enseñarían a corregir lo que tienes						

C.- TRANSGRESIÓN DE NORMAS: Imagínate que te has peleado con otros niños que han cogido tu juguete y vas a buscar ayuda para que te lo devuelvan y jugar tú con él.

¿Qué crees que harían tus padres?	FRECUENCIA					
	0 nunca	1 pocas veces	2 algunas veces	3 bastantes veces	4 muchas veces	5 siempre
25. Se enfadarían contigo por no saber compartir.						
26. Os tratarían de convencer para que jugarais juntos.						
27. Irían a ayudarte a recuperar tu juguete.						

TAMAI

INSTRUCCIONES: Marca con un círculo la respuesta de sí o ni. Por favor, es muy importante que seas sincero. Hay que contestar a todas las preguntas.

1. Me gustaría tener menos edad	SI	NO
2. Me gustaría nacer de nuevo y ser distinto de como soy	SI	NO
3. Todo me sale mal	SI	NO
4. Pienso mucho en la muerte	SI	NO
5. Los demás son más fuertes que yo	SI	NO
6. Me aburro jugando	SI	NO
7. Soy muy miedoso	SI	NO
8. Casi siempre sueño cosas tristes	SI	NO
9. Si hubiera una catástrofe seguro que me moriría	SI	NO
10. Me da miedo la gente	SI	NO
11. Me asusto y lloro muchas veces	SI	NO
12. Creo que soy malo	SI	NO
13. Creo que soy bastante tonto	SI	NO
14. Soy muy vergonzoso	SI	NO
15. Muchas veces siento pena y lloro	SI	NO
16. A veces siento que soy un desastre	SI	NO
17. La vida muchas veces es triste	SI	NO
18. Hay veces que me cuesta concentrarme en lo que hago	SI	NO
19. Algunas veces tengo ganas de morirme	SI	NO
20. Suelo sentir molestias y dolores en todo el cuerpo	SI	NO
21. Me tengo rabia a mí mismo alguna vez	SI	NO
22. A veces siento que soy inútil	SI	NO
23. Me fastidia estudiar	SI	NO
24. Saco malas notas	SI	NO
25. Paso mucho tiempo distraído	SI	NO
26. Estudio y trabajo poco	SI	NO
27. Creo que soy bastante vago	SI	NO
28. Me canso rápidamente cuando trabajo o estudio	SI	NO
29. Me porto muy mal en clase	SI	NO
30. Suelo estar hablando y molestando	SI	NO
31. Soy revoltoso y desobediente	SI	NO

32. Me da igual saber que no saber	SI	NO
33. Me aburre estudiar	SI	NO
34. Me gustaría que todo el año fueran vacaciones	SI	NO
35. Me resulta aburrido todo lo que estudio	SI	NO
36. Me gustaría tener otros profesores	SI	NO
37. Estoy a disgusto con el profesor o profesores que tengo	SI	NO
38. Me gustaría que los profesores fueran de otra manera	SI	NO
39. Me fastidia ir al colegio	SI	NO
40. Deseo que se acaben las clases para marcharme	SI	NO
41. Me aburro en la clase	SI	NO
42. Prefiero cambiar de colegio	SI	NO
43. Tengo muy poco amigos	SI	NO
44. Jugando solo estoy más a gusto	SI	NO
45. Suelo estar callado cuando estoy con los demás	SI	NO
46. Me cuesta hacerme amigo de los otros	SI	NO
47. Prefiero estar con pocas personas	SI	NO
48. Los compañeros se están metiendo siempre conmigo	SI	NO
49. Los demás son malos y envidiosos	SI	NO
50. Me gustaría ser muy poderoso para mandar	SI	NO
51. Siempre estoy discutiendo	SI	NO
52. Me enfado muchas veces y peleo	SI	NO
53. Tengo muy mal genio	SI	NO
54. Me suelen decir que soy inquieto	SI	NO
55. Me suelen decir que soy revoltoso	SI	NO
56. Me suelen decir que soy sucio y descuidado	SI	NO
57. Me suelen decir que soy desordenado	SI	NO
58. Rompo y ensucio en seguida las cosas	SI	NO
59. Me aburro y me canso en seguida de lo que estoy haciendo	SI	NO
60. Me enfado, discuto y peleo con facilidad	SI	NO
61. Creo que soy bueno, guapo, listo, trabajador y alegre	SI	NO
62. Casi siempre estoy alegre	SI	NO
63. Los demás piensan que soy valiente	SI	NO
64. Casi siempre estoy tranquilo, sin temblar ni enrojecer	SI	NO

65. Normalmente estoy bien, sin mareos ni ahogos	SI	NO
66. Creo que soy una persona tranquila y sin preocupaciones	SI	NO
67. La culpa de lo malo que me pasa la suelen tener los demás	SI	NO
68. Me gustaría ser de la misma forma que soy ahora	SI	NO
69. Cuando me levanto me encuentro bien, sin dolores	SI	NO
70. Normalmente estoy bien, sin marearme ni ganas de devolver	SI	NO
71. Casi siempre tengo bien el estómago	SI	NO
72. Casi siempre tengo bien la cabeza	SI	NO
73. Como con mucho apetito y duermo muy bien	SI	NO
74. Tengo muy buena salud	SI	NO
75. Hablo con las personas mayores, sin vergüenza y tranquilo	SI	NO
76. Todo el mundo me quiere	SI	NO
77. Soy una persona muy feliz	SI	NO
78. Estudio y trabajo bastante	SI	NO
79. Saco buenas notas	SI	NO
80. Normalmente estoy atento y aplicado	SI	NO
81. Acostumbro a estar en silencio en clase	SI	NO
82. Mis profesores están contentos con mi comportamiento	SI	NO
83. Me agrada hacer los trabajos de matemáticas	SI	NO
84. Me gusta estudiar las ciencias naturales y sociales	SI	NO
85. Me gustan los ejercicios de conocimientos de lenguaje	SI	NO
86. Mis profesores son buenos y amables	SI	NO
87. Mis profesores enseñan bien	SI	NO
88. En clase estoy más a gusto que en una fiesta	SI	NO
89. Me gusta estar con mucha gente	SI	NO
90. Soy muy chistoso y hablador	SI	NO
91. Me aburro cuando estoy solo	SI	NO
92. Prefiero salir con los amigos que ver la televisión	SI	NO
93. En seguida me hago amigo de los demás	SI	NO
94. Me comporto igual cuando estoy solo que con gente	SI	NO
95. Casi todas las personas que conozco son buenas	SI	NO
96. Normalmente prefiero callar que ponerme a discutir	SI	NO
97. Me quedo tranquilo si se burlan de mí o critican	SI	NO

98. Cuando pierdo en el juego me alegro de los que ganan	SI	NO
99. Prefiero ser uno más de la cuadrilla que ser el jefe	SI	NO
100. Soy muy cuidadoso con las cosas	SI	NO
101. Me dicen que soy muy obediente	SI	NO
102. Casi siempre hago las cosas sin rechistar	SI	NO
103. Trato con mucho cariño a los animales	SI	NO
104. Me suelen decir que me porto bien y soy bueno	SI	NO
105. Siempre, siempre, digo la verdad	SI	NO

DATOS FAMILIARES

a) El número de hermanos que somos, contándome yo mismo, es de _____

b) En el orden de los hermanos, yo ocupo el número _____

c) En casa vivo con mi padre y con mi madre ___ SI ___ NO

SÓLO SI HAS CONTESTADO NO A LA PREGUNTA ANTERIOR “c”, ES DECIR SI NO VIVES CON TU PADRE Y CON TU MADRE, CONTESTA LAS PREGUNTAS C1 a C6

	MI PADRE		MI MADRE	
	SI	NO	SI	NO
C1 Se murió	SI	NO	SI	NO
C2 Es desconocido	SI	NO	SI	NO
C3 Vive separado	SI	NO	SI	NO
C4 Trabaja lejos de la familia	SI	NO	SI	NO
C5 Cuando yo era pequeño, recuerdo que vivía conmigo	SI	NO	SI	NO

C6 En la actualidad yo vivo con _____

d) Vivo con mi padre, pero no con mi madre	SI	NO
e) Vivo con mi madre, pero no con mi padre	SI	NO
f) Vivo con otras personas que no son mis padres	SI	NO

106. Mi casa la encuentro triste, estoy a disgusto en ella	SI	NO
--	----	----

CONTESTA A LAS FRASES 107 A 109 SÓLO SI HAS CONOCIDO A TU PADRE Y A TU MADRE

107. Mis padres discuten muchas veces	SI	NO
108. Mis padres muchas veces se enfadan	SI	NO
109. Mis padres se quieren poco	SI	NO
110. En mi casa hay bastantes líos	SI	NO

CONTESTA SÓLO SI TIENES HERMANOS

111. Peleo y me llevo mal con mis hermanos	SI	NO
112. Algunos hermanos se meten mucho conmigo	SI	NO
113. Me gustaría no tener hermanos y ser yo solo	SI	NO
114. Algunos hermanos me tienen envidia	SI	NO
115. Alguna vez deseo que desaparezca algún hermano	SI	NO

SI NO HAS CONOCIDO A TU PADRE O A TU MADRE, NO CONTESTES A LA PREGUNTA QUE CORRESPONDA A DICHA SITUACIÓN.

	MI PADRE		MI MADRE	
	SI	NO	SI	NO
116. Me trata muy bien, como a una persona mayor	SI	NO	SI	NO
117. Me quiere mucho	SI	NO	SI	NO
118. Me anima a hacer las cosas	SI	NO	SI	NO
119. Me castiga o me riñe pocas veces, cuando es necesario	SI	NO	SI	NO
120. Me deja actuar a mí solo; tiene confianza en mí	SI	NO	SI	NO
121. Esta muy pendiente de mí, preocupado por lo que hago	SI	NO	SI	NO
122. Suele estar con miedo de que me paso algo	SI	NO	SI	NO
123. Me ayuda demasiado en lo que tengo que hacer	SI	NO	SI	NO
124. Se preocupa de lo que he hecho y con quién he estado	SI	NO	SI	NO
125. Me defiende contra todos los que me hacen algo	SI	NO	SI	NO
126. Me deja hacer todo lo que yo quiero	SI	NO	SI	NO
127. Le hace gracia lo que digo o hago	SI	NO	SI	NO
128. Muy pocas veces me castiga o riñe	SI	NO	SI	NO
129. Casi todo lo que pido me lo concede	SI	NO	SI	NO
130. Llorando o enfadándome consigo siempre lo que deseo	SI	NO	SI	NO
131. Siempre me está llamando la atención	SI	NO	SI	NO
132. Quiere que sea como una persona mayor	SI	NO	SI	NO
133. Me exige y me controla todo lo que hago	SI	NO	SI	NO
134. Todo lo que hago parece que está mal	SI	NO	SI	NO
135. Se enfada por cualquier cosa que hago	SI	NO	SI	NO
136. Me hace poco caso cuando yo hablo	SI	NO	SI	NO
137. Habla poco conmigo	SI	NO	SI	NO
138. Quiere a otros hermanos más que a mí	SI	NO	SI	NO
139. Se preocupa poco por mí	SI	NO	SI	NO
140. Muchas veces siento que me tiene abandonado	SI	NO	SI	NO
141. Me suele pegar muchas veces	SI	NO	SI	NO
142. Siempre me está chillando	SI	NO	SI	NO
143. Me quiere poco	SI	NO	SI	NO
144. Es serio conmigo	SI	NO	SI	NO
145. Me tiene manía	SI	NO	SI	NO

SCL

¿Cómo te has sentido en las últimas 4 semanas? A continuación encontrarás unas frases sobre cosas que puedes sentir en tu cuerpo. . . .

	Nunca	A veces	A menudo
1. Me siento cansado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tengo dolor de estómago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Me siento sano y bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Siento dolor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Me siento débil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Estoy cansado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tengo dolor de cabeza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tngo ganas de vomitar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Siento que me desmayo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Me siento bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tengo dolor en el pecho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MOOD

¿Cómo te has sentido en las últimas 4 semanas? En las páginas siguientes, encontrarás algunas frases cortas. Cada frase es una afirmación sobre cómo te has sentido en las últimas 4 semanas. Puedes marcar en cada frase si te has sentido así: nunca, a veces o a menudo. Elige la respuesta que mejor te describa. No hay respuestas buenas o malas, ¡porque es lo que tú piensas!

	Nunca	A veces	A menudo
1. Me siento Asustado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Me siento Feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Me siento Contento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Me siento Enfadado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Me siento Triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Me siento Satisfecho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Me siento Malhumorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Me siento Desgraciado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Me siento Animado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Me siento Furioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Me siento Infeliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Me siento Aterrorizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Me siento Agradecido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Me siento Cabreado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Me siento Nervioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Me siento Deprimido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Me siento Miedo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Me siento Alegre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Me siento Ansioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Me siento Tranquilo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EAQ30

INSTRUCCIONES: En las páginas siguientes, encontrarás algunas frases cortas. Cada frase es una afirmación sobre cómo puedes sentir o pensar según tus sentimientos. Puedes marcar en cada frase si es verdad, algunas veces verdad o no es verdad en tu caso. Elige la respuesta que mejor te describa la mayoría de las veces. Los chicos/as tienen distintos sentimientos e ideas sobre sus sentimientos. Por lo tanto, no hay respuestas buenas o malas, es lo que tú piensas.

	No es Verdad	A veces verdad	Verdad
1. A menudo estoy confundido o extrañado por lo que estoy sintiendo			
2. Encuentro difícil explicarle a un amigo cómo me siento			
3. Las demás personas no necesitan saber cómo me siento			
4. Cuando estoy asustado o nervioso, siento algo en la barriga			
5. Es importante saber cómo se sienten mis amigos			
6. Cuando estoy enfadado o disgustado, intento entender por qué			
7. Es difícil saber si me siento triste, enfadado o algo más			
8. Me cuesta hablar con alguien de cómo me siento			
9. Cuando estoy disgustado por algo, a menudo me lo guardo para mí mismo			
10. Cuando estoy disgustado, también puedo notarlo en mi cuerpo			
11. No quiero saber cómo se sienten mis amigos			
12. Mis sentimientos me ayudan a entender qué ha pasado			
13. Nunca sé exactamente qué clase de sentimiento estoy sintiendo			
14. Puedo explicar fácilmente a un amigo cómo me siento por dentro			
15. Cuando estoy enfadado o disgustado, intento esconderlo			
16. No siento nada en mi cuerpo cuando estoy asustado o nervioso			
17. Si un amigo está disgustado, intento entender por qué.			
18. Cuando tengo un problema, me ayuda saber cómo me siento ante el problema			
19. Cuando estoy disgustado, no sé si estoy triste, asustado o enfadado			
20. Cuando estoy disgustado, intento no mostrarlo			
21. Noto mi cuerpo diferente cuando estoy disgustado con algo			
22. No me importa cómo se sienten mis amigos por dentro			
23. Es importante conocer cómo me siento			
24. A veces estoy disgustado, y no tengo ni idea de por qué.			
25. Cuando me siento mal, no es asunto de nadie más			
26. Cuando estoy triste, noto mi cuerpo débil			
27. Por lo general, sé cómo se sienten mis amigos			
28. Siempre quiero saber por qué me siento mal con algo			
29. A menudo no sé por qué estoy enfadado			
30. No sé cuando algo me va a disgustar o no			

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



