

VNIVERSITAT  DE VALÈNCIA
Facultat de Psicologia

Programa de Doctorado en Investigación en Psicología



**CRIANZA, PROSOCIALIDAD Y RELACIONES ENTRE LOS
PARES EN LA ADOLESCENCIA. FACTORES IMPLICADOS EN
LOS COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Javier Jiménez Martínez

Dirigida por:
Dra. M^a Vicenta Mestre Escrivá
Dra. Ana M^a Tur Porcar
Valencia, Mayo de 2017

A mi familia

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincera gratitud a mis directoras de tesis: Dra. M^a Vicenta Mestre Escrivá y Dra. Ana M^a Tur Porcar por vuestra ayuda, colaboración y orientación para hacerse realidad este proyecto. Gracias Ana, más que una directora de tesis, has sido mi maestra en el ámbito de la Psicología y la investigación, que no ha escatimado horas ni esfuerzos para que llegara a buen término este trabajo.

Mi más sincero agradecimiento a mis padres Gregorio y Mercedes, que han estado apoyándome en todo momento. Y a mi hermano Mauro por estar en los buenos y malos momentos cuando te he necesitado.

Gracias, Alicia por tu apoyo y tu experiencia que me han ayudado en el trabajo. También, agradezco la colaboración mostrada por Andrea en la realización de la investigación.

Finalmente quiero agradecer a mis amigos y compañeros de camino: Vicente Rodríguez, Isaac González y Francisco Bueno por su amistad y por todo lo que hemos compartido juntos.

Índice

Agradecimientos.....	5
Resumen.....	19
Resum.....	25
Abstract.....	31
Introducción general. Justificación de la investigación.....	37

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. Antecedentes. Revisión empírica y principales hallazgos relacionados con la investigación.....	41
1.1. Crianza y elementos básicos.....	43
1.2. Estilos de relaciones familiares y modelos de crianza.....	50
1.3. Características generales de la edad de los participantes en este estudio (12-16 años).....	56
1.4. Proceso de socialización del adolescente y las relaciones con los pares.....	62
1.5. Procesos emocionales y conductas prosociales en la adolescencia.....	69
1.5.1. Las conductas prosociales.....	70
1.5.2. Conductas y tendencias prosociales.....	72
1.5.3. La empatía.....	75
1.6. Autoconcepto y crianza.....	78
1.7. Estrategias de afrontamiento en la adolescencia.....	87

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 2. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	93
2.1. Objetivos generales y específicos de la investigación.....	95
2.2. Hipótesis de la investigación.....	97

Capítulo 3. Metodología.....	101
3.1 Estudio de las variables sociodemográficas relacionadas con la población muestral	103
3.1.1 Análisis de la formación académica, tipo de trabajo y nivel social de las familias de los adolescentes de la muestra.....	106
3.1.2 Análisis de la estructura familiar de los adolescentes de la muestra...111	
3.1.3 Análisis de la actividad académica y creencias de autoeficacia académica de la población muestral.....	115
3.1.4 Análisis de la población muestral en función de sus expectativas académicas y profesionales.....	124
3.1.5 Análisis de los horarios de descanso de la población muestral.....	127
3.1.6 Análisis de las actividades de ocio y tiempo libre de los adolescentes de la muestra.....	129
3.2 Procedimiento.....	132
3.3 Instrumentos.....	134
3.4 Análisis de datos.....	148
Capítulo 4. Análisis diferencial de la población analizada en este estudio empírico en función de las variables sociodemográficas (sexo, edad, estructura familiar, estudios de ambos padres y tipo de centro donde cursan los estudios).....	151
4.1 Análisis diferencial en función del sexo de la población muestral	153
4.2 Análisis diferencial según la edad de la población muestral.....	157
4.3 Análisis diferencial en función de la estructura familiar de la población muestral	160
4.4 Análisis diferencial según el nivel de estudios del padre y de la madre de la población muestral.....	162

4.5 Análisis diferencial según el tipo de centro educativo donde cursan los estudios la población muestral	170
Capítulo 5. Crianza y agresividad en la adolescencia. El rol mediador de la inestabilidad emocional y la prosocialidad.....	175
5.1. Objetivos e Hipótesis de este estudio.....	177
5.2.Método.....	179
5.2.1. Participantes.....	179
5.2.2. Medidas.....	180
5.3.Resultados.....	181
5.3.1. Análisis descriptivos.....	181
5.3.2. Pruebas <i>t</i> Student en función del sexo de los participantes.....	182
5.3.3. Análisis correlacionales	183
5.3.4. Modelos de ecuación estructural.....	184
Capítulo 6. Autoconcepto, prosocialidad, empatía y victimización en la adolescencia. Diferencias de género.....	189
6. 1. Objetivos e hipótesis de este estudio.....	191
6. 2. Método.....	191
6.2.1 Participantes.....	191
6.2.2 Instrumentos.....	192
6. 3. Resultados.....	194
6.3.1 Análisis descriptivos.....	194
6.3.2 Pruebas <i>t</i> Student en función del sexo de los participantes.....	195
6.3.3 Análisis correlacionales.....	196
6.3.4 Análisis de regresión jerárquica.....	202

Capítulo 7. Variables personales y del contexto familiar y social predictoras del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media.....	207
7. 1. Objetivos e hipótesis de este estudio	209
7. 2. Método.....	210
7.2.1 Participantes.....	210
7.2.2 Medidas	210
7. 3. Resultados.....	213
7.3.1 Análisis descriptivos.....	213
7.3.2 Pruebas <i>t</i> Student en función de la etapa evolutiva (adolescencia temprana y media).....	214
7.3.3 Análisis de correlación de Pearson.....	215
7.3.4 Análisis de regresión jerárquica.....	218
Capítulo 8. Crianza, conducta y emociones. Variables predictoras de la agresividad proactiva y reactiva en la adolescencia.....	223
8. 1. Objetivos e hipótesis de este estudio.....	225
8. 2. Método.....	226
8.2.1 Participantes.....	226
8.2.2 Instrumentos.....	226
8. 3. Resultados.....	228
8.3.1 Análisis descriptivos.....	228
8.3.2 Análisis correlacionales.....	228
8.3.3 Análisis de regresión lineal múltiple.....	232
Capítulo 9. Conclusiones generales, limitaciones y futuras líneas de investigación..	237
9. 1. Conclusiones generales.....	239
9. 2. Limitaciones.....	255

9. 3. Futuras líneas de investigación.....	257
Referencias bibliográficas.....	259
Anexos.....	303
Anexo 1. Carta informativa a las familias y solicitud de consentimiento.....	305
Anexo 2. Carta informativa al alumnado.....	306
Anexo 3. Instrumentos de evaluación.....	307

Índice tablas

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la población.....	103
Tabla 2. Distribución de la población por sexos en función de tipo de centro (público o privado/concertado)	105
Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de la muestra distribuidos por curso.....	106
Tabla 4. Muestra distribuida según su país de procedencia de la familia.....	106
Tabla 5. Nivel de estudios de los padres.....	107
Tabla 6. Nivel de estudios de las madres.....	107
Tabla 7. Estadísticos básicos para la Clase social familiar codificada a partir del índice de Hollinghead (2011)	109
Tabla 8. Distribución de la población según la clase social.....	110
Tabla 9. Distribución de la clase social de las familias cuyos hijos van a centros públicos.....	110
Tabla 10. Distribución de la clase social de las familias cuyos hijos van a centros privados/concertados.....	111
Tabla 11. Estadísticos descriptivos para las variables académicas (N=761).....	116
Tabla 12. Estadísticos descriptivos para las variables académicas en Centros Públicos (N= 367).....	117
Tabla 13. Estadísticos descriptivos para las variables académicas en centros concertados/privados (N= 394).....	118
Tabla 14. Distribución de la muestra en función de lo que crees que <i>A tu padre le gustaría que te dedicaras a</i>	124
Tabla 15. Distribución de la muestra en función de lo que crees que <i>A tu madre le gustaría que te dedicaras a</i>	125

Tabla 16. Distribución de la muestra en función de lo que <i>A ti te gustaría dedicarte a</i>	125
Tabla 17. Distribución de la muestra en función de la <i>Hora a la que te acuestas</i> entre semana.....	127
Tabla 18. Distribución de la muestra en función de la <i>Hora a la que te acuestas</i> los fines de semana.....	128
Tabla 19. Distribución de la muestra según el centro en función de la hora de acostarse entre semana.....	129
Tabla 20. Distribución de la muestra según el centro en función de la hora de acostarse los fines de semana.....	129
Tabla 21. Estadísticos descriptivos para actividades de tiempo libre entre semana...	130
Tabla 22. Estadísticos descriptivos para actividades de tiempo libre fin de semana..	131
Tabla 23. Estadísticos descriptivos para actividades de tiempo libre realizadas con los padres.....	132
Tabla 24. Descripción general de los instrumentos utilizados en la investigación...	145
Tabla 25. Descripción general de los instrumentos utilizados en la investigación (cont.)	146
Tabla 26. Descripción general de los instrumentos utilizados en la investigación (cont.)	147
Tabla 27. Comparación de medias entre los chicos y chicas adolescentes.....	154
Tabla 28. Comparación de medias entre la adolescencia temprana (chicos y chicas de 12-14 años) y la adolescencia media (chicos y chicas de 15-16 años).....	158
Tabla 29. Comparación de medias según la estructura familiar (monoparentales o biparentales).....	160

Tabla 30. Diferencias de medias de las variables psicológicas analizadas en función del nivel de estudios de las madres.....	164
Tabla 31. Diferencias de medias de las variables psicológicas analizadas en función del nivel de estudios de los padres.....	167
Tabla 32. Comparación de medias en función del tipo de centro (público o concertado/privado)	171
Tabla 33. Análisis descriptivos de las variables analizadas (agresividad proactiva y reactiva, estilos de crianza del padre y de la madre, inestabilidad emocional y conducta prosocial).....	182
Tabla 34. Comparación de medias entre los chicos y chicas adolescentes.....	183
Tabla 35. Análisis correlacionales entre las variables analizadas en chicos y chicas.....	184
Tabla 36. Análisis descriptivos de las variables (N=761).....	194
Tabla 37. Comparación de medias entre los chicos y chicas adolescentes.....	196
Tabla 38. Análisis correlacionales entre las variables objeto de estudio para la población de chicos y chicas adolescentes.....	201
Tabla 39. Resumen del análisis de regresión por bloques del autoconcepto, apego a los pares, conductas Prosociales y la empatía en la explicación de la victimización en <i>chicos</i> adolescentes.....	203
Tabla 40. Resumen del análisis de regresión por bloques del autoconcepto, apego a los pares, conductas Prosociales y la empatía en la explicación de la victimización en <i>chicas</i> adolescentes.....	204
Tabla 41. Análisis descriptivos de las variables (N=761).....	213
Tabla 42. Comparación de medias entre la adolescencia temprana (chicos y chicas de 12-14 años) y la adolescencia media (chicos y chicas de 15-16 años).	215

Tabla 43. Análisis correlacionales entre las variables objeto de estudio para la población de chicos y chicas menores (12-14 años) y los chicos y chicas mayores (15-16 años).....	217
Tabla 44. Resumen del análisis de regresión por bloques de la crianza, autoeficacia académica, estilos de afrontamiento, agresividad relaciones con los pares en la explicación del consumo de sustancias en la <i>adolescencia temprana</i>	219
Tabla 45. Resumen del análisis de regresión por bloques de la crianza, autoeficacia académica, estilos de afrontamiento, agresividad relaciones con los pares en la explicación del consumo de sustancias en la <i>adolescencia media</i>	220
Tabla 46. Análisis descriptivos de las variables.....	228
Tabla 47. Análisis correlacionales entre las variables objeto de estudio para la población de chicos y chicas menores (12-14 años) y los chicos y chicas mayores (15-16 años)	231
Tabla 48. Análisis de regresión lineal múltiple en la predicción de la agresividad proactiva.....	233
Tabla 49. Análisis de regresión lineal múltiple en la predicción de la agresividad reactiva.....	234

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución de la muestra según el sexo.....	104
Gráfico 2. Distribución de la población según la edad.....	105
Gráfico 3. Distribución del nivel de estudios de los padres y madres.....	108
Gráficos 4 y 5. Distribución de la muestra en función de la presencia/ausencia de ambos padres y el motivo de la ausencia de un progenitor en la población monoparental.....	111
Gráficos 6 y 7. Distribución de la muestra en función de si los progenitores (madre o padre) viven en tu casa.....	112
Gráficos 8 y 9. Distribución de la muestra en función de si la madrastra o padrastro viven en tu casa.....	113
Gráfico 10. Distribución de la muestra en función del número de hermanos con los que conviven (recodificado en 3 categorías).....	114
Gráficos 11 y 12. Distribución de la muestra en función de si viven con otros miembros de la familia o si viven con otras familias.....	114
Gráfico 13. Distribución porcentual de la percepción del <i>Rendimiento académico</i> de los estudiantes en función del centro.....	119
Gráfico 14. Distribución porcentual de la percepción de la <i>Motivación</i> de los estudiantes en función del centro.....	120
Gráfico 15. Distribución porcentual de la percepción del Ritmo de trabajo de los estudiantes en función del centro.....	121
Gráfico 16. Distribución porcentual de la percepción de la <i>Asistencia regular a clase</i> de los estudiantes en función del centro.....	121

Gráfico 17. Distribución porcentual de la percepción de <i>Te consideras un buen alumno/a</i> de los estudiantes en función del centro.....	122
Gráfico 18. Distribución porcentual de la población según la percepción de <i>Tener recursos para establecer relaciones/evitar conflictos</i> en función del centro.	123
Gráfico 19. Distribución de la muestra total en función de las expectativas académicas de padre, madre y estudiante.....	126
Gráfico 20. Distribución de la muestra en función de las <i>expectativas académicas</i> de padre, madre y estudiantes de centros públicos	126
Gráfico 21. Distribución de la muestra en función de las <i>expectativas académicas</i> de padre, madre y estudiantes de centros privados/concertados.....	127

Índice de figuras

Figura 1. Mecanismos paliativos de la Conducta Agresiva.....	66
Figura 2. Modelo de ecuación estructural para las chicas adolescentes.....	186
Figura 3. Modelo de ecuación estructural para los chicos adolescentes.....	187

Resumen

La adolescencia es la etapa evolutiva de transición entre la infancia y la edad adulta. Este periodo está acompañado de numerosas transformaciones fisiológicas, cognitivas y sociales, que amplían la capacidad de analizar y comprender procesos más complejos, así como las necesidades de ampliar las relaciones sociales.

Desde la perspectiva de la Teoría Social Cognitiva y la Psicología Positiva conviene poner el acento en factores personales que estimulan la adaptación social. Con todo, en esta etapa, el adolescente se enfrenta a conflictos personales y sociales, fruto de las nuevas demandas y necesidades (Marina, Rodríguez y Lorente, 2015; Oliva et al., 2010; Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). Será conveniente atender a factores de protección personal inhibidores de conductas antisociales.

Siguiendo a Bandura (2011), las personas actúan en el ambiente y éste influye en ellas, en un proceso de interacción mutua. Además, la construcción de la persona, como ser activo que procesa información, conduce al principio de las diferencias individuales.

Esta investigación tiene el objetivo de analizar las relaciones entre los mecanismos personales, familiares y sociales potenciadores e inhibidores de conductas socialmente adaptadas. Los mecanismos personales contemplan a la empatía, conductas prosociales, autoconcepto, estrategias de afrontamiento al estrés, agresividad -proactiva, reactiva y física y verbal-, inestabilidad emocional y consumo de sustancias. Entre los factores del entorno familiar se tienen en cuenta los estilos de crianza y relaciones paterno-filiales. Por último, los factores del entorno social incluye.: apego a pares, victimización y afiliación a pares rebeldes.

En síntesis, se trata de observar el peso de cada una de estas agrupaciones en el desarrollo de las conductas más inadaptadas socialmente (agresividad proactiva y reactiva, victimización y consumo de sustancias).

La población muestral está formada por 762 adolescentes, de 12 a 16 años ($M=13.66$; $DT= 1.34$). Cursan la Educación Secundaria Obligatoria en centros públicos (48%) y centros privado-concertados por el Gobierno Valenciano (52%). En primer curso se encuentra el 32%, en segundo curso el 28.2%, en tercer curso el 16.3% y el cuarto curso el 23.5%. En relación con su lugar de procedencia, el 81.90% son españoles. El restante 18.10% se distribuyen en países latinoamericanos (13.40%) y, en menor medida, países de la Europa del Este y de la Europa Occidental, Oriente Medio, sudeste asiático y norte de África.

La evaluación se ajustó a las normas éticas, contempladas en el Acta de Helsinki (permisos de los centros, consentimiento informado del alumnado y de los padres, carácter voluntario, confidencialidad,..). El proceso de evaluación y la recogida de datos se desarrollaron el curso 2012-2013.

Las variables a estudiar han sido personales (conducta y tendencias prosociales, empatía, autoconcepto, agresividad, inestabilidad emocional y consumo de sustancias), variables del entorno familiar (estilos de crianza y relaciones paterno-filiales) y factores del entorno social (apego a pares, victimización y afiliación a pares rebeldes). Todas ellas se han obtenido a través de pruebas estandarizadas.

En general, los resultados, relativos a la crianza, indican que los chicos, en comparación con las chicas, perciben mayor control psicológico, basado en la culpa y las evaluaciones negativas. Los padres y madres contribuyen de forma diferente a la crianza. Al menos, así es percibido por los propios hijos e hijas (Laible y Carlo, 2004; Tur-Porcar et al., 2012). Las madres tienen mayor poder predictor en las conductas

interiorizadas y exteriorizadas de los hijos (Choe et al., 2013; Dwairy et al., 2010; Rodríguez, Del Barrio y Carrasco, 2009).

Junto a ello, aparecen fuertes conexiones entre la agresividad de los adolescentes (en las tres modalidades) y la crianza del padre y de la madre. Estas relaciones son positivas con negligencia, control psicológico y permisividad de los padres y negativas con apoyo y comunicación. Además, a medida que van teniendo más edad, los adolescentes perciben menor apoyo y comunicación y mayor permisividad de los padres.

Se comprueba la importancia de los padres en la crianza, incluso en la adolescencia, aunque sea una etapa en la hijos e hijas buscan más autonomía (Eisenberg y Sulik, 2012; Lansford, Malone, Dodge, Pettit, & Bates, 2010; Laible, McGinley, Carlo, G., Augustine, & Murphy, 2014; Morris et al., 2007).

En relación con la agresividad y las diferencias entre colectivos, los chicos muestran mayor propensión a la agresividad reactiva, proactiva y física y verbal. La agresividad proactiva es más instrumentalista y premeditada, y persigue controlar el comportamiento de los demás. Mientras que la agresividad reactiva, es impulsiva, marcada por la reacción ante la provocación o amenaza percibida (Cui, Colasante, Malti, Ribeaud, & Eisner, 2016; Dodge y Coie, 1987; Rodríguez, Fernández, & Ramírez, 2009; Xie, Drabick, & Chen, 2011). Con todo, se empieza a hablar de comorbilidad entre ambos tipos de agresividad (Xie et al., 2011; Cui et al., 2016; Pang et al., 2013), porque en la adolescencia la agresividad suele producirse por cuestiones de ajuste concurrente. Se produce un desarrollo dual desde el final de la infancia a la adolescencia temprana (Card & Little, 2006; Cui et al., 2016).

Por otra parte, con la edad aumenta la agresividad y la afiliación a pares rebeldes (Dishion, Véronneau, y Myers, 2010) y ambas variables están muy relacionadas entre

sí. El comportamiento exteriorizante problemático alude a la participación en actividades antisociales, tales como la agresividad y el uso de sustancias para adolescentes (Iacono, Malone y McGue, 2008). Además, como se ha comentado, con la edad los adolescentes perciben menor apoyo y comunicación y mayor permisividad de los padres. Todo ello, nos da un panorama poco halagüeño y ofrece argumentos para pensar que la adolescencia media es una etapa especialmente conflictiva y de riesgo.

En cualquier caso, el consumo de sustancias está relacionado con la crianza y, sobre todo, con la agresividad y las relaciones con los pares (apego y afiliación a pares rebeldes). Con todo, en el consumo de sustancias parece tener más peso los factores de socialización, a través de los procesos de selección y de socialización de los adolescentes (Samek et al., 2016), fundamentalmente en la adolescencia media (Monahan, Steinberg, & Cauffman, 2009). En este sentido, podemos concluir sobre las conexiones entre los problemas exteriorizantes y la afiliación a pares rebeldes (Dishon, Véronneau & Myers, 2010; Gardner & Steinberg, 2005) y, con ello, el incremento del riesgo de consumo de sustancias (Negriff y Trickett, 2012).

En relación con la victimización de los adolescentes, a la vista de los resultados no parecen haber diferencias significativas entre chicos y chicas. La investigación precedente ha mostrado resultados contradictorios. No obstante, parece que los chicos sufren mayor victimización, aunque estas diferencias tienden a desaparecer cuando las personas están involucradas en varios tipos de victimización (Romano, Bell, & Billette, 2011). Parece ser que las diferencias se producen cuando se analizan diferentes tipos de victimización, los varones eran más propensos a experimentar victimización múltiple (Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2007), mientras que las mujeres

tienden a sufrir mayor victimización relacional, como hostigamiento y exclusión social (Craig & Pepler, 2003).

Por lo que se refiere a las conductas prosociales y la empatía los resultados muestran un patrón diferencial para varones y mujeres adolescentes. Las mujeres obtienen mayores puntuaciones en empatía y conductas prosociales (Dávila et al., 2011; Eisenberg et al., 2006; Mestre et al., 2009), con la excepción de las tendencias prosociales públicas, donde los varones están por encima (Carlo, Knight, McGinley, Zamboanga, & Jarvis, 2010; Carlo et al., 2014).

En síntesis, podemos concluir que los pares son fundamentales tanto en el desarrollo de conductas exteriorizantes, como en el inicio y mantenimiento del consumo de sustancias en la adolescencia. Los padres continúan teniendo un papel primordial en el desarrollo de los hijos adolescentes, aunque los hijos soliciten mayor autonomía (Morris et al., 2007). La comunicación fluida paterno-filial, basada en apoyo y calidez continúan siendo factores protectores para el desarrollo equilibrado de los hijos (Leiber et al., 2009; Barnhart et al., 2013; Carlo et al., 2011, Crandall et al., 2015). A la vez, son inhibitoras de conductas exteriorizantes y del consumo de sustancias (Mason, Russo, Chmelka, Herrenkohl, & Herrenkohl, 2017).

Palabras clave: Crianza; Agresividad; Afiliación a pares rebeldes; Victimización, Apego a pares; Conductas prosociales; Empatía; Autoconcepto; Adolescencia.

Resum

L'adolescència és l'etapa evolutiva de transició entre la infància i l'edat adulta. Aquest període està acompanyat de nombroses transformacions fisiològiques, cognitives i socials, que amplien la capacitat d'analitzar i comprendre processos més complexos, així com les necessitats d'ampliar les relacions socials.

Des de la perspectiva de la Teoria Social Cognitiva i la Psicologia Positiva convé posar l'accent en factors personals que estimulen l'adaptació social. Amb tot, en aquesta etapa, l'adolescent s'enfronta a conflictes personals i socials, fruit de les noves demandes i necessitats (Marina, Rodríguez i Lorente, 2015; Oliva et al., 2010; Vell i Ortega-Ruiz, 2015). Per tant, onvindrà atendre a factors de protecció personal inhibidors de conductes antisocials.

Seguint a Bandura (2011), les persones actuen en l'ambient i aquest influeix en elles, en un procés d'interacció mútua. A més, la construcció de la persona, com ser actiu que processa informació, condueix al principi de les diferències individuals.

Aquesta investigació té l'objectiu d'analitzar les relacions entre els mecanismes personals, familiars i socials potenciadors i inhibidors de conductes socialment adaptades. Els mecanismes personals contemplen a l'empatia, conductes prosociales, autoconcepto, estratègies de afrontament a l'estrès, agressivitat -proactiva, reactiva i física i verbal-, inestabilitat emocional i consum de substàncies. Entre els factors de l'entorn familiar es tenen en compte els estils de cria i les relacions patern-filials. Finalment, els factors de l'entorn social inclou: inclinació a parells, victimització i afiliació a parells rebels.

En síntesi, es tracta d'observar la força de cadascuna d'aquestes agrupacions en el desenvolupament de les conductes més inadaptades socialment (agressivitat proactiva i reactiva, victimització i consum de substàncies).

La població mostral està formada per 762 adolescents, de 12 a 16 anys ($M=13.66$; $DT= 1.34$). Cursen l'Educació Secundària Obligatòria en centres públics (48%) i centres privat-concertats pel Govern Valencià (52%). En primer curs es troba el 32%, en segon curs el 28.2%, en tercer curs el 16.3% i el quart curs el 23.5%. En relació amb el seu lloc de procedència, el 81.90% són espanyols. El restant 18.10% es distribueixen en països llatinoamericans (13.40%) i, en menor mesura, països de l'Europa de l'Est i de l'Europa Occidental, Orient Mitjà, sud-est asiàtic i nord d'Àfrica.

L'avaluació es va ajustar a les normes ètiques, contemplades en l'Acta d'Hèlsinki (permisos dels centres, consentiment informat de l'alumnat i dels pares, caràcter voluntari, confidencialitat,...). El procés d'avaluació i la recollida de dades es van desenvolupar el curs 2012-2013.

Les variables a estudiar han sigut de tipus personal (conducta i tendències prosociales, empatia, autoconcepte, agressivitat, inestabilitat emocional i consum de substàncies), variables de l'entorn familiar (estils de criança i relacions patern-filials) i factors de l'entorn social (inclinació a parells, victimització i afiliació a parells rebels). Totes elles s'han obtingut a través de proves estandarditzades.

En general, els resultats, relatius a la criança, indiquen que els xics, en comparació amb les xiques, perceben major control psicològic, basat en la culpa i les avaluacions negatives. Els pares i mares contribueixen de forma diferent a la criança. Almenys, així és percebut pels propis fills i filles (Laible i Carlo, 2004; Tur-Porcar et al., 2012). Les mares tenen major poder predictor en les conductes interioritzades i

exterioritzades dels fills (Choe et al., 2013; Dwairy et al., 2010; Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2009; Tur-Porcar et al., 2012).

Al costat d'açò, apareixen fortes connexions entre l'agressivitat dels adolescents (en les tres modalitats) i la criança del pare i de la mare. Aquestes relacions són positives amb negligència, control psicològic i permissivitat dels pares i negatives amb suport i comunicació. A més, a mesura que van tenint més edat, els adolescents perceben menys suport i comunicació i més permissivitat dels pares.

Es comprova la importància dels pares en la criança, fins i tot en l'adolescència, encara que siga una etapa en la fills i filles cerquen més autonomia (Eisenberg i Sulik, 2012; Lansford, Malone, Dodge, Pettit, & Bats, 2010; Laible, McGinley, Carlo, G., Augustine, & Murphy, 2014; Morris et al., 2007).

En relació amb l'agressivitat i les diferències entre col·lectius, els xics mostren major propensió a l'agressivitat reactiva, proactiva i física i verbal. L'agressivitat proactiva és més instrumentalista i premeditada, i persegueix controlar el comportament dels altres. Mentre que l'agressivitat reactiva és impulsiva, i està marcada per la reacció davant la provocació o amenaça percebuda (Cui, Colasante, Malti, Ribeaud, & Eisner, 2016; Dodge i Coie, 1987; Rodríguez, Fernández, & Ramírez, 2009; Xie, Drabick, & Chen, 2011). Amb tot, es comença a parlar de comorbilidad entre tots dos tipus d'agressivitat (Xie et al., 2011; Cui et al., 2016; Pang et al., 2013), perquè en l'adolescència l'agressivitat sol produir-se per qüestions d'ajust concurrent. Es produeix un desenvolupament dual des del final de la infància a l'adolescència primerenca (Card & Little, 2006; Cui et al., 2016).

D'altra banda, amb l'edat augmenta l'agressivitat i l'afiliació a parells rebels (Dishion, Véronneau, i Myers, 2010) i ambdues variables estàn molt relacionades entre si. El comportament exteriorizante problemàtic al·ludeix a la participació en

activitats antisocials, tals com l'agressivitat i l'ús de substàncies per a adolescents (Iacono, Malone i McGue, 2008). A més, com s'ha comentat, amb l'edat els adolescents perceben menys suport i comunicació i més permissivitat dels pares. Tot açò, ens dóna un panorama poc estimulants i ofereix arguments per a pensar que l'adolescència mitjana és una etapa especialment conflictiva i de risc.

En qualsevol cas, el consum de substàncies està relacionat amb la criança i, sobretot, amb l'agressivitat i les relacions amb els parells (inclinació i afiliació a parells rebels). Amb tot, en el consum de substàncies sembla tenir més pes els factors de socialització, a través dels processos de selecció i de socialització dels adolescents (Samek et al., 2016), fonamentalment en l'adolescència mitjana (Monahan, Steinberg, & Cauffman, 2009).

En aquest sentit, podem concloure sobre les connexions entre els problemes exterioritzants i l'afiliació a parells rebels (Dishon, Véronneau & Myers, 2010; Gardner & Steinberg, 2005) i, amb açò, es troba l'increment del risc de consum de substàncies (Negriff i Trickett, 2012).

En relació amb la victimització dels adolescents, a la vista dels resultats no semblen haver-hi diferències significatives entre xics i xiques. La investigació precedent ha mostrat resultats contradictoris. No obstant açò, sembla que els xics pateixen major victimització, encara que aquestes diferències tendeixen a desaparèixer quan les persones estan involucrades en diversos tipus de victimització (Romano, Bell, & Billette, 2011). Sembla ser que les diferències es produeixen quan s'analitzen diferents tipus de victimització, els homes eren més propensos a experimentar victimització múltiple (Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2007), mentre que les dones tendeixen a patir major victimització relacional, com a fustigació i exclusió social (Craig & Pepler, 2003).

Pel que fa a les conductes prosociales i l'empatia els resultats mostren un patró diferencial per a homes i dones adolescents. Les dones obtenen majors puntuacions en empatia i conductes prosociales (Dávila et al., 2011; Eisenberg et al., 2006; Mestre et al., 2009), amb l'excepció de les tendències prosociales públiques, on els homes estan per damunt (Carlo, Knight, McGinley, Zamboanga, & Jarvis, 2010; Carlo et al., 2014).

En síntesi, podem concloure que els parells són fonamentals tant en el desenvolupament de conductes exteriorizantes, com en l'inici i manteniment del consum de substàncies en l'adolescència. Els pares i mares continuen tenint un paper primordial en el desenvolupament dels fills adolescents, encara que els fills sol·liciten major autonomia (Morris et al., 2007). La comunicació fluïda patern-filial, basada en suport i calidesa continuen sent factors protectors per al desenvolupament equilibrat dels fills (Leiber et al., 2009; Barnhart et al., 2013; Carlo et al., 2011, Crandall et al., 2015). Alhora, són inhibidors de conductes exteriorizantes i de consum de substàncies (Mason, Russo, Chmelka, Herrenkohl, & Herrenkohl, 2017).

Paraules clau: Criança; Agressivitat; Afiliació a parells rebels; Victimització, Inclínació a parells; Conductes prosociales; Empatia; Autoconcepto; Adolescència.

Abstract

Adolescence is the evolutionary stage of transition between childhood and adulthood. This period is accompanied by physiological, cognitive and social transformations, which expand the capacity to analyze and understand more complex processes, as well as the needs of expanding social relations.

From the perspective of Cognitive Social Theory and Positive Psychology, emphasis should be placed on personal factors that stimulate social adaptation. However, at this stage, the adolescent is faced with personal and social conflicts, because of the new demands and new needs (Marina, Rodríguez & Lorente, 2015, Oliva et al., 2010, Viejo & Ortega-Ruiz, 2015). In this line, attention must be pay to personal protection factors inhibiting antisocial behavior.

According to Bandura (2011), people act in the environment and the environment influences them, in a process of mutual interaction. In addition, the construction of the person, as an active being that processes information, leads to the principle of individual differences.

This research aims at analyzing the relationships between personal, family and social mechanisms, enhancers and inhibitors of socially adapted behaviors. Personal mechanisms include empathy, prosocial behaviors, self-concept, stress coping strategies, aggressive - proactive, reactive and physical and verbal -, emotional instability and substance use. Family mechanisms are, among other, the parenting styles and the paternal-filial relationships. Finally, social mechanisms include attachment to peers, victimization and affiliation to rebel peers.

To sum up, we will observe the weight of each of these groups in the development of the most socially unsuitable behaviors (proactive and reactive aggression, victimization and substance use).

The sample population consists of 762 adolescents, from 12 to 16 years old ($M = 13.66$; $DT = 1.34$). They attend Secondary Education in public centers (48%) and private-concerted centers by the Valencian Government (52%). Regarding their place of origin, 81.90% are Spanish. The remaining 18.10% are distributed in Latin American countries (13.40%) and, to a lesser extent, in Eastern Europe and Western Europe, the Middle East, Southeast Asia and North Africa.

In general, parenting results indicate that boys, compared to girls, perceive greater psychological control, based on guilt and negative evaluations. The father and the mother contribute differently to parenting. At least, this is perceived by the children themselves (Laible & Carlo, 2004, Tur-Porcar et al., 2012). Mothers have greater predictive power in children's internalized and externalized behaviors (Choe et al., 2013, Dwairy et al., 2010, Rodríguez et al., 2009).

In this sense, there are strong connections between the aggressiveness of the adolescents (in the three modalities) and the raising of the father and the mother. These relationships are positive with neglect, psychological control and permissiveness of parents and negative with support and communication. In addition, as they get older, adolescents perceive less support and communication and greater parental permissiveness. Thus, the importance of parents in parenting, even in adolescence, is verified, even the greater autonomy of the sons and daughters (Eisenberg and Sulik, 2012; Lansford, Malone, Dodge, Pettit, & Bates, 2010; Laible, McGinley, Carlo, Augustine, & Murphy, 2014; Morris et al., 2007).

In relation to aggressiveness and differences between groups, boys show a greater propensity for reactive, proactive, and physical and verbal aggressiveness. Proactive aggressiveness is more instrumental and premeditated, and seeks to control the behavior of others. While reactive aggressiveness is impulsive, marked by reaction to perceived provocation or threat (Cui, Colasante, Malti, Ribeaud, & Eisner, 2016, Dodge and Coie, 1987, Rodríguez, Fernández, & Ramírez, 2009; Drabick, & Chen, 2011).

On the other hand, the more age, the more aggressiveness and the affiliation to rebel peers (Dishion, Véronneau, and Myers, 2010) and both variables are closely related. The problematic exteriorizing behavior refers to participation in antisocial activities, such as aggression and substance use for adolescents (Iacono, Malone & McGue, 2008). Additionally, while they grow up, adolescents perceive less support and communication and greater permissiveness of parents. All this gives us an unflattering picture and offers arguments to think that the middle adolescence is a particularly conflictive and risky stage.

In any case, substance use is related to upbringing and, above all, to aggression and peer relationships (attachment and affiliation with peers). Socialization factors seem to be more important in substance use, through the processes of selection and socialization of adolescents (Samek et al., 2016), mainly in the middle adolescence (Monahan, Steinberg, Cauffman, 2009). In this sense, there seems to be connections between exteriorizing problems and affiliation with rebel peers (Dishon, Véronneau & Myers, 2010; Gardner & Steinberg, 2005) and, with it, increased risk of substance use (Trickett, 2012).

Regarding the victimization of adolescents, in the light of the results there do not seem to be significant differences between boys and girls. Previous research has

shown contradictory results. However, it appears that children suffer greater victimization, although these differences tend to disappear when people are involved in various types of victimization (Romano, Bell & Billette, 2011). The differences occur when different types of victimization are analyzed: males were more likely to experience multiple victimization (Finkelhor, Ormrod & Turner, 2007), while women tend to suffer greater relational victimization, such as harassment and exclusion (Craig & Pepler, 2003).

As far as prosocial behavior and empathy are concerned, the results show a differential pattern for male and female adolescents. Women score higher on empathy and prosocial behavior (Dávila et al., 2011, Eisenberg et al., 2006), with the exception of public prosocial tendencies, where men are above (Carlo, Knight, McGinley, Zamboanga, & Jarvis, 2010; Carlo et al., 2014).

In summary, we can conclude that the pairs are fundamental both in the development of exteriorizing behaviors, and in the initiation and maintenance of substance use in adolescence. Parents continue to play a fundamental role in the development of adolescent, although they request greater autonomy (Morris et al., 2007). Fluent paternal-filial communication, based on support and warmth, continue to be protective factors for the balanced development of children (Leiber et al., 2009; Barnhart et al., 2013; Carlo et al., 2011, Crandall et al., 2015). Simultaneously, they are inhibitors of exteriorizing behavior and substance use (Mason, Russo, Chmelka, Herrenkohl & Herrenkohl, 2017).

Keywords: Parenting; Aggressiveness; Affiliation with rebel peers; Victimization, Peer attachment; Prosocial behavior; Empathy; Self-Concept; Adolescence.

Introducción general. Justificación de la investigación

La investigación que se presenta es fruto del interés por avanzar en el análisis sobre los factores de protección y de vulnerabilidad personal en la adolescencia. Se ha centrado en la adolescencia temprana y media (12-16 años). Se sitúa en el marco de diversos proyectos de I+D+i dentro del programa Prometeo 2011/009 y del Ministerio de Ciencia e Innovación en el Plan Nacional de I+D+i (2008-2011).

El trabajo empírico actual se centra en las relaciones entre mecanismo personales potenciadores e inhibidores de conductas socialmente adaptadas (empatía, conductas prosociales, autoconcepto, estrategias de afrontamiento al estrés, agresividad -proactiva, reactiva y física y verbal-, inestabilidad emocional y consumo de sustancias), factores del entorno familiar (estilos de crianza y relaciones paterno-filiales) y factores del entorno social (apego a pares, victimización y afiliación a pares rebeldes). Se trata de observar el peso de cada una de estas agrupaciones en el desarrollo de las conductas más inadaptadas socialmente (agresividad proactiva y reactiva, victimización y consumo de sustancias).

Esta investigación se ha estructurado en dos partes. La primera parte sobre la fundamentación teórica y la segunda parte empírica. La primera parte desarrollo el marco teórico y se articula en un capítulo con seis puntos. Los dos primeros puntos se centran en la crianza, modelos de relación familiar y el desarrollo de los hijos e hijas. El tercer punto describe de forma general las principales características de la edad de los participantes (12-16 años). El punto cuatro trata sobre el proceso de socialización del adolescente y las relaciones con los pares. Le sigue el punto cinco sobre los procesos emocionales y las conductas y tendencias prosociales entre los adolescentes.

Este primer capítulo termina con un análisis sobre los principales resultados relacionados con las estrategias de afrontamiento en la adolescencia.

La segunda parte de esta investigación está dedicada al estudio empírico. Empieza, en el Capítulo 2, por una descripción de los objetivos y las hipótesis asociadas de investigación.

El Capítulo 3 está dedicado a la Metodología. En este capítulo se describe a la población participante y las diferentes variables sociodemográficas relacionadas, como sexo, edad, nivel educativo que cursan los adolescentes y tipo de centro educativo donde cursan los estudios, así como la autopercepción sobre la eficacia académica y las expectativas académicas y profesionales de los propios adolescentes. Este punto termina con un análisis de las actividades de ocio y los periodos de descanso de los estudiantes.

Le sigue una descripción sobre el procedimiento, detallando los pasos seguidos en el diseño de la investigación, así como en el estudio de campo y evaluación de los adolescentes. A continuación se describen los instrumentos utilizados para la evaluación, que han constituido las variables objeto de estudio. En último lugar, se explica el tratamiento estadístico de los datos, detallando los análisis estadísticos utilizados para analizar las variables objeto de estudio, con inclusión de los programas utilizados.

El Capítulo 4 está dedicado a analizar los constructos psicológicos estudiados en la población participante. Este análisis tiene el objetivo de conocer con mayor detalle las características psicológicas en la población. Para ello, se ha distribuido la población en diferentes categorías, con el fin de conocer posibles diferencias en función de las categorías establecidas. Las categorías son las siguientes: sexo, edad,

etapa evolutiva (adolescencia temprana y media), estructura familiar, nivel de estudios de ambos padres y tipo de centro donde cursan los estudios.

Por lo que se refiere a la familia se ha analizado el país de procedencia, el nivel de estudios de ambos padres, la estructura familiar y el estrato social familiar.

Los capítulos siguientes, del 5 al 8 se dedican a analizar los estudios empíricos desarrollados. El primer estudio, Capítulo 5, tiene el objetivo de analizar las relaciones de la crianza inductiva y punitiva (del padre y de la madre) en el desarrollo de la agresividad proactiva y reactiva en chicos y chicas adolescentes (adolescencia temprana y media). Además de explorar el rol mediador de la conducta prosocial y de la inestabilidad emocional en esa relación (reflejada en un modelo de ecuación estructural para chicos y chicas).

El Capítulo 6 contiene el estudio 2 dedicado a analizar las relaciones entre autoconcepto, conducta prosocial, empatía y victimización en chicos y chicas adolescentes. Así como estudiar las variables predictoras de victimización en chicos y chicas adolescentes.

Por la parte del Capítulo 7 se analizan las relaciones entre crianza, agresividad, relaciones de apego a pares, victimización y acercamiento a pares rebeldes, además de estrategias de afrontamiento y consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. Y también trata de estudiar las variables predictoras de consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media.

El cuarto estudio, descrito en el Capítulo 8, está dirigido a analizar las relaciones entre la agresividad (proactiva, reactiva, física y verbal) de los adolescentes, la prosocialidad, la empatía, y los estilos de crianza en la adolescencia temprana y media. Así como a estudiar las variables predictoras de la agresividad proactiva y de la agresividad reactiva en la adolescencia temprana y media.

En último lugar, el capítulo 9 contiene una discusión y conclusiones de la investigación, en función de los resultados empíricos obtenidos y descritos en los capítulos y apartados precedentes, así como las limitaciones de la investigación, las implicaciones y futuras líneas de investigación.

Termina con las referencias bibliográficas y un anexo que recoge los instrumentos de evaluación y una muestra de los permisos solicitados para el consentimiento familiar y personal.

Capítulo 1: Antecedentes empíricos relacionados con la investigación

- 1.1. Crianza y elementos básicos
- 1.2. Estilos de relaciones familiares y modelos de crianza
- 1.3. Características generales de la edad de los participantes en este estudio (12-16 años)
- 1.4. Proceso de socialización del adolescente y las relaciones con los pares
- 1.5. Procesos emocionales y conductas prosociales en la adolescencia
 - 1.5.1. Las conductas prosociales
 - 1.5.2. Conductas y tendencias prosociales
 - 1.5.3. La empatía
- 1.6. Autoconcepto y crianza
- 1.7. Estrategias de afrontamiento en la adolescencia

Capítulo 1: Antecedentes. Revisión empírica y principales hallazgos relacionados con la investigación

1.1. Crianza y elementos básicos

La familia forma una unidad básica de organización y comunicación social sobre la que se sustentan otros conceptos de organización social de tipo demográfico o económico. La familia forma una unidad de decisión, sin ser la única, en factores de ámbito social, como son el consumo, la inversión, la natalidad, la economía, etc., que afectan a la configuración de la misma sociedad.

En la actualidad, la familia sigue un proceso de transformación amplio y profundo. La concepción tradicional de familia compuesta por padre- madre y los hijos ha dejado paso a diferentes tipos de familias, además de las tradicionales, como las monoparentales, reconstituidas u homoparentales formadas por ambos padres o madres del mismo sexo.

A primera vista parece que las transformaciones sociofamiliares, junto a otras de carácter cultural, relacionadas con la forma en que las nuevas generaciones se enfrentan al mundo (tiempo de ocio, exigencias de formación, competitividad, acceso a las nuevas tecnologías, etc.) apuntan en la idea de una pérdida de protagonismo de la familia en el proceso de socialización de los hijos e hijas, así como en su capacidad de inculcar valores y principios.

Sin embargo, todas estas interpretaciones están poco fundamentadas en la evidencia empírica. Las investigaciones dirigen su atención, más bien, hacia la valoración de la capacidad de adaptación y resistencia de la institución familiar que ha demostrado su eficacia en el proceso de educación de los hijos, tanto en la infancia

como en la adolescencia (López-Soler, Puerto, López Pina y Prieto, 2009; Mestre, Tur, Samper y Latorre, 2010; Oliva, Parra y Arranz, 2008; Solís, Díaz, Medina y Barranco, 2008; Reitz, Dekovic, Meiger & Engels, 2006; Tur, Mestre y Del Barrio, 2004; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012).

No obstante, no puede olvidarse que cuenta con una mayor competencia de otros agentes de socialización, principalmente, de la televisión y de internet. A pesar de esto, la familia es capaz de estimular planteamientos más individualizados y reflexivos sobre los problemas que afectan a los hijos (Pérez-Díaz, 2000).

Así pues, la familia continúa siendo la unidad de organización social básica. Puede ser entendida como una unidad organizada e interdependiente que está gobernada por unas leyes internas que van regulando su equilibrio y constituyen el núcleo ecológico para que sus miembros vayan creciendo y alcanzando un comportamiento autónomo. De forma tal que la unidad familiar se establece como un sistema que depende de los mismos miembros que constituyen dicha unidad. Unos sistemas fomentan de manera apropiada las condiciones que garantizan la buena crianza, mientras que otros la pueden dificultar. No obstante, cualquier tipo de agrupación familiar puede desempeñar un buen papel en el desarrollo de los hijos, sobre todo cuando existe una coherencia en la aplicación de pautas y normas y haya una implicación en la labor de crianza de los hijos (Piñero-Ruiz, López-Espín, Cerezo y Torres-Cantero, 2012).

Los padres y madres que están pendientes de las necesidades del hijo, mantienen elevados niveles de respuesta, tienden a ser más receptivos, lo que potencia el desarrollo de vínculos paterno-filiales (Carlo, McGinley, Hayes; Batenhorst & Wilkinson, 2007). Estas situaciones facilitan la comunicación, a la vez que fomentan el acercamiento y la actitud abierta hacia los mensajes familiares. Como resultado se

va potenciando la interiorización de reglas culturales que proceden del hogar y suelen ser congruentes con las reglas socio-culturales.

Desde la perspectiva ecológica, el proceso de interacción paterno-filial se produce dentro de una sociedad y cultura, por lo que los padres y madres serán portadores de valores y reglas vinculados a la sociedad y cultura (Bronfenbrenner, 1979, 1986; del Barrio, 1998). La familia será la principal artífice del proceso de desarrollo infantil, al englobar el entorno inmediato, además de tener la función de ser mediadora ante los demás (Bronfenbrenner, 1979). Además, la familia ejerce la función de ser modelo para el niño/a (Bandura, 1977) y desempeña un rol socializador (Maccoby y Martin, 1983).

El modelo ecológico entiende el contexto en un cuádruple nivel, desde el nivel más próximo o microsistema, pasando por el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El microsistema hace referencia al entorno inmediato, como la familia. Alude a las personas y las relaciones que se establecen entre ellas, a los objetos físicos y a las ubicaciones, al modo en que se organiza la familia internamente. El mesosistema hace referencia a las relaciones que se establecen entre los padres o los propios hijos y otros ambientes como el laboral o el escolar, las relaciones de ellos en estos contextos, el mundo del vecindario y las amistades. Por la parte del exosistema se atiende a las estructuras sociales, instituciones y medios de comunicación. Finalmente, el macrosistema alude al mundo de las creencias y valores, a las actitudes y percepciones propios de la cultura en la que se inserta la familia (Bronfenbrenner, 1979, 1986).

Cada uno de estos sistemas contribuye a la formación y desarrollo de las personas, en general, y de los hijos, en particular. El niño/a va adquiriendo seguridad y ampliando su capacidad de iniciativa y autonomía, a través de la interacción con los

otros ambientes, de forma directa o indirecta. Directamente a través de la interacción con los próximos. E indirectamente a través de las relaciones de los próximos con terceros. Los padres mandan mensajes y establecen formas de interacción que conectan con la cultura o con su mundo laboral.

En cualquier caso, la familia forma parte de un sistema social amplio que, además de ser el agente primario de socialización del niño, ofrece al niño/a modos de ver el mundo y los cauces que serán conductores para su desarrollo.

La Teoría de la socialización pone el acento en el papel de la familia, y de ésta insertada en un entorno próximo, que ejerce en el desarrollo del niño/a. El niño/a crece en un entorno que le proporciona modelos y formas de hacer, mensajes sobre lo bueno y malo, sobre lo que está bien o está peor. Los padres/madres van estableciendo modelos de relación paterno-filial que sirven al hijo para observar lo que es correcto y lo que está permitido. De forma que sirven de modelos y establecen un estilo de relación característico y propio, mediante mensajes bien de acercamiento y atención a los comportamientos de los hijos/as, bien de rechazo o bien de indiferencia. Tradicionalmente las dos dimensiones con mayor peso en la crianza son, de un lado, el calor, el amor o la capacidad de respuesta de los padres/madres hacia las necesidades del hijo/a, conocido como Apoyo y comunicación (*responsiveness*). De otro, el control (*demandingness*).

1. La dimensión de *Apoyo y comunicación (responsiveness)* se refiere al afecto positivo y al calor que se respira en el ambiente y está presente en las relaciones intrafamiliares. Atendiendo a las aportaciones de Baumrind (1996), esta dimensión tiene en cuenta:

- a) La comunicación clara bidireccional y personalizada, a través de criterios de convivencia, que atienda a las demandas del hijo. La comunicación del

padre/madre hacia el hijo y de éste hacia los padres legitima la autoridad parental porque utiliza la argumentación basada en criterios, para conseguir el buen comportamiento. La orden con argumentaciones es mejor aceptada que una orden con imposiciones (Baumrind, 1996).

- b) Reciprocidad. Referido al proceso de adaptación de las interacciones paterno-filiales, de forma que estimulen la interiorización de las normas hasta asumirlas como propias. De este modo los hijos/as pueden anticiparse a las consecuencias de sus comportamientos e incluso, incitar a los padres a adaptarse a sus necesidades.
- c) Apoyo (*Warmth*). Las expresiones de cariño y amor de los padres estimulan interacciones paterno-filiales marcadas por el calor familiar, ayudan a empatizar y abren un camino para la colaboración. Este factor está asociado al desarrollo moral, estimula la empatía y frena la agresividad y la inestabilidad emocional (Tur, Mestre y Del Barrio, 2004; Mestre, Tur, Samper y Latorre, 2010).
- d) Apego. Capacidad para desarrollar una relación afectiva recíproca paterno-filial, desde las primeras etapas de la vida. Los vínculos con los progenitores o los cuidadores facilitan un desarrollo armonioso de la persona (Bowlby, 1958). El apego entre cuidador y niño/a es universal y tiene raíces biológicas (Ainsworth, 1989).

2. La otra dimensión alude al *control* de la conducta que hace referencia a la forma de inculcar el comportamiento, mediante criterios y normas de acción. El objetivo será impulsar conductas que llevan a autorregular e interiorizar los valores a fin de conseguir una responsabilidad social. Se une, también, a criterios disciplinarios basados en el razonamiento (Hoffman, 1977).

Por consiguiente, es fundamental que el hijo/a perciba el control y la disciplina parental como algo positivo y necesario para el buen funcionamiento y para lograr la madurez personal y social

Así y todo, el mismo Hoffman comprobó, ya en 1960, que la manifestación de poder coercitiva y extrema puede llevar al efecto contrario de lo que se espera y provocar la resistencia y la oposición en el niño/a. Un control extremo y excesivo pone trabas a la socialización, de ahí la importancia de educar para la autonomía.

Se ha demostrado que el apoyo y el afecto de los padres y percibido por los hijos/as constituyen factores fundamentales de protección personal. Ambos tipos de factores establecen relaciones positivas significativas con el desarrollo de la disposición prosocial y la empatía, al tiempo que inhiben la conducta agresiva de los hijos e hijas (Carreras, Brizzio, Mele, González, y Casullo, 2008; Mestre, Tur, Samper, Nácher, y Cortés, 2006; 2007). Asimismo, la crianza basada en una disciplina inductiva, y no impositiva, se ha relacionado positivamente con el desarrollo de moral de los hijos e hijas, con la conducta prosocial y altruista, y con una menor participación en comportamientos de intimidación y el bullying (Laible, Eye & Carlo, 2008).

Por el contrario, los estilos disciplinarios punitivos y autoritarios de los padres/madres tienen consecuencias negativas para el desarrollo de los hijos/as. Así, se han relacionado con problemas de conducta exteriorizantes e interiorizantes, como la agresividad y la inestabilidad emocional (Mestre, Tur, Samper y Latorre, 2010; Becerra, 2009)

La falta de comunicación y el clima familiar conflictivo contribuyen a mantener carencias personales y facilitan el consumo de drogas (Espada, Méndez, Griffin y Botvin, 2003, Becerra, 2009). Asimismo, la negatividad maternal como centro en la

dinámica de las relaciones con los hijos e hijas se ha relacionado con las conductas antisociales y con la drogadicción (Caspi, Moffitt, Morgan, Rutter, et al., 2004).

Siguiendo también a Baumrind (1996) el *control (demandingness)* está compuesto por una serie de elementos como son:

- a) *Supervisión (monitoring)*. Referido a la coherencia en las normas y en la organización de las relaciones intrafamiliares, a las expectativas consistentes, a las responsabilidades compartidas y al control, basado en el razonamiento que puede promover la autorregulación. Así entendida, la supervisión puede percibirse como algo positivo y necesario para la formación.

De este modo, la monitorización parental comprende tres elementos interrelacionados entre sí: comunicación paterno-filial, disciplina parental y monitorización, propiamente dicha. En la comunicación los padres transmiten mensajes sobre la conducta de los hijos y la calidad de las relaciones. La disciplina define los medios para corregir los comportamientos menos positivos o negativos. Finalmente, la monitorización parental se encuentra determinada por los mensajes emitidos sobre las conductas positivas y negativas, así como, por la consistencia de estos mensajes. Esta última se traduce en reglas y normas que definen la buena convivencia. Por tanto, implica seguir la pista a los hijos/as, hacer esfuerzos por conocer lo que hacen, conseguir información sobre las actividades, las compañías y sus conductas. Este conocimiento parental refleja la participación consciente de los padres en los diferentes entornos que frecuenta el hijo/a a lo largo de su desarrollo (Darling, Cumsille, Peña-Alampay & Coasworth, 2009).

- b) *Confrontación*. Alude a la forma en que los padres afrontan los criterios disciplinarios ante los comportamientos negativos de los hijos/as. La

confrontación con actitudes firmes y consensuadas ante el conflicto conduce a una disciplina consistente que puede ser bien entendida por los hijos/as.

- c) *Disciplina consistente*. Derivada del control ejercido por los padres/madres, que persigue el objetivo de orientar la conducta hacia metas que le formen y beneficien tanto el hijo/a como a los otros que conviven con el hijo/a (Baumrind, 1996). En el lado opuesto, las relaciones paterno-materno-filiales centradas en la culpa, la inconsistencia en los comportamientos de la madre, así como poca estimulación de la autonomía del hijo se vinculan con problemas en el desarrollo de los hijos (Muris, Meesters, Morren & Moorman, 2004), especialmente con la agresividad en niños y adolescentes (Serrano, del Barrio, y Ortiz, 2009).

1.2. Estilos de relaciones familiares y modelos de crianza

Las relaciones intrafamiliares, entre padres e hijos, se van estableciendo sobre la base de la forma que tienen los padres de relacionarse con los hijos/as. Desde la década de los sesenta y setenta del siglo XX, los trabajos pioneros de Diana Baumrind, pusieron el acento en esta idea y en cómo los diferentes tipos de relación en el seno familiar van marcando la calidad de las interacciones y las consecuencias que éstas llegan a tener en el desarrollo de los hijos/as. El modelo de crianza acuñado por Baumrind puso el acento en los factores de control y afecto-comunicación, a partir de las cuales se manifiestan tres estilos educativos diferentes (Torío-López, Peña-Calvo, e Inda-Caro, 2008), es decir, autoritativo, autoritario y permisivo.

Este modelo tridimensional de estilos de crianza dio lugar a un enfoque bidimensional de carácter ortogonal, marcado por un eje afectivo-actitudinal y otro de exigencia-control (Maccoby & Martin, 1983). La interacción entre ambas

dimensiones, exigencia-control y afecto-actitud de apoyo y cariño, converge en una tipología cuádrupla de patrones de crianza. Este carácter multidimensional desarrolla estilos de crianza preponderantes, no puros, que permiten una clasificación en autoritativos, autoritarios, negligentes e indulgentes.

De este modo, los estilos de crianza volvieron a definirse en función de dos elementos: sensibilidad (afecto, aceptación e implicación) y exigencia (control, supervisión y demandas de madurez).

El estilo autoritativo se caracteriza por fomentar prácticas de crianza que mantienen un equilibrio entre el afecto/amor y la disciplina. Los padres autoritativos marcan las relaciones sobre la base del apoyo y la comunicación bidireccional. Además, inculcan normas y criterios disciplinarios, estimulan que los hijos/as se comporten según las normas y la disciplina establecidas y sostienen actuaciones coherentes y competentes (Tur-Porcar, Mestre y Llorca, 2015). Asimismo, a través de argumentaciones tienden a explicar las diferentes razones que subyacen a las normas y tienen en cuenta la opinión y el punto de vista de los propios hijos/as (Ang, 2006). Estos padres/madres estimulan una crianza inductiva (Hoffman, 1977).

El estilo autoritario se basa en técnicas de crianza estrictas, severas e inflexibles. Los padres exigen obediencia a sus hijos, mantienen una comunicación unidireccional con los hijos/as, que han de obedecer y cumplir las instrucciones de los padres de forma rígida. Este tipo de familia no estimula el diálogo, ni la autonomía de los hijos e hijas (Ang, 2006; Torío-López et al., 2008; Tur-Porcar et al., 2015).

El estilo permisivo o indulgente se caracteriza por no tener demasiadas normas. Las prácticas de crianza y las relaciones con los hijos/as son cordiales pero con pocas reglas y mínimas restricciones sobre los hijos. Así pues, los hijos/as tienen libertad y autonomía para tomar sus propias decisiones y llevar a cabo sus actividades. Los

padres permisivos evitan la autoridad y el uso de castigos (Ang, 2006). Estas familias tienden a promover la comunicación y un clima fácil, llegando incluso a tolerar todos los impulsos de los hijos. A pesar de su permisividad característica, los padres indulgentes se preocupan por la formación de sus hijos y responden a sus necesidades (Torío-López et al., 2008).

Por otro lado, el estilo negligente tiende a no implicarse en las necesidades de los hijos/as. La falta de afectividad y la dejadez por los intereses de los hijos es la principal característica, unida a una cierta renuncia por las obligaciones educativas. La permisividad puede deberse a falta de tiempo o de interés, o simplemente a la comodidad de los progenitores. Los padres/madres que sumen esta dejación de responsabilidades suelen resolver sus obligaciones de crianza de la manera más rápida y cómoda posible (Torío-López et al., 2008; Tur-Porcar et al., 2015).

En general la investigación empírica ha demostrado que los padres que proporcionan apoyo y emplean técnicas de disciplina apropiadas para crear contextos estructurados y predecibles promueven en sus hijos el desarrollo de habilidades de afrontamiento activas. En este tipo de entornos familiares, los hijos/as tienden a tener relaciones positivas con sus padres, por lo que pueden estar más orientados a buscar el apoyo de sus padres y escuchar las sugerencias de éstos sobre cómo hacer frente a los factores de estrés. Un proceso que puede permitirles desarrollar sistemas de auto-afrontamiento saludables. Por ello, los padres que muestran respeto a los hijos y les permiten expresarse libremente facilitan la comunicación con éstos, que tendrán más oportunidades para aprender a autorregular su estrés (Almas et al., 2011; Nijhof y Engels, 2007; Skinner y Edge, 2002; Vélez et al., 2011).

La importancia de los estilos de crianza en el desarrollo de los hijos ha sido comprobada en diferentes culturas. Estudios transculturales han observado que los

diferentes estilos de crianza, contemplados en esta investigación y defendidos por la comunidad científica, guían la forma de interacción entre padres e hijos y ejercen diferentes influencias en el desarrollo de los hijos, a pesar de existir diferencias culturales en las metas que persigue la educación (Barnhart et al, 2013; Rudy & Grusec, 2006; Liu & Guo, 2010).

a. Crianza inductiva

El estilo predominantemente autoritativo, o competente, contribuye a practicar una disciplina inductiva (Hoffman, 1977) guiada por el respeto a normas que facilitan la convivencia. Los padres actúan con autoridad, diferente de autoritarismo, respetando los sentimientos de los hijos. Los apercibimientos hacia los hijos por sus actuaciones inapropiadas están basados en el respeto mutuo. Por ello, los hijos ven las riñas, o llamadas de atención, como algo que contribuye a su formación.

En este sentido, diferentes estudios han mostrado las relaciones entre la crianza y el comportamiento de los hijos, tanto en contextos americanos como europeos. El estilo autoritativo, o competente, se relaciona positivamente con la conducta prosocial (Jabaghourian, Sorkhabi, Quach y Strage, 2014; Liu y Guo, 2010; Martínez, Justicia y Cabezas, 2009; Mestre et al., 2006; Mestre, Tur-Porcar, Samper, Nácher y Cortés, 2007; Rinaldi y Howe, 2012) y tiene efectos positivos para el desarrollo de los hijos, prácticamente en todas las culturas (Barnhart, Raval, Jansari, & Raval, 2013; Carlo, Mestre, Samper, Tur, & Armenta, 2011; Sorkhabi, 2012), así como en población de riesgo (Steinberg, Blatt-Eisengart & Cauffman, 2006).

Este estilo autoritativo también se relaciona con niveles bajos de comportamiento exteriorizante, como la agresividad, y índices bajos de bullying (Crandall, Ghazarian, Day y Riley, 2015; Del Barrio et al., 2009; Gómez-Ortiz, Del

Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2014; Gryczkowski, Jordan y Mercer, 2010; Jabaghourian et al., 2014; Kawabata, Alink, Tsen, Van Ijzendoorn y Crick, 2011; Nerín, Nieto y Pérez, 2014).

Con todo, se ha comprobado que el conflicto familiar crece de forma espectacular en la adolescencia temprana, cuando los hijos buscan la autonomía y los padres se resisten a concederla (Morris, et al. 2007). No obstante, a pesar de la búsqueda de autonomía por parte de los hijos, los padres siguen siendo fundamentales para el desarrollo positivo y el buen funcionamiento emocional de los hijos e hijas (Morris et al. 2007). En este sentido, se ha comprobado que la crianza competente, basada en calor (warmth) y el control firme se relaciona con el desarrollo positivo de los hijos/as (Carrasco, & Rohner, 2013; Cova Solar y Maganto Mateo, 2005; López-Soler, Puerto, López Pina y Prieto, 2009; Mestre, Samper, Nácher, Tur, y Cortés, 2006; Mestre, Tur, Samper, Nácher, y Cortés, 2007; Oliva, Parra y Arranz, 2008; Reitz, Dekovic, Meiger & Engels, 2006; Steinerg, Blat-Eisenberg, & Cauffman, 2006; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012).

b. Crianza punitiva

En el lado opuesto, la crianza más punitiva, sobre todo autoritaria, pero también negligente, está basada en órdenes de los padres hacia los hijos o en una dejadez extrema. En ella, el control, mal entendido, se basa en un control psicológico que desemboca en descalificaciones y humillaciones hacia los hijos, por lo que llega a tener efectos negativos en su proceso de desarrollo (Wahl & Metzner, 2012). El estilo negligente se ha relacionado con problemas exteriorizantes, como la agresividad, en adolescentes árabes, indios, franceses, polacos y argentinos (Dwairy, Achoui, Filus, Casullo, & Vohra, 2010), así como en españoles (Tur-Porcar Mestre, Samper, &

Malonda, 2012). En general unas prácticas de crianza negativas, con escasa disciplina inductiva y poco calor maternal/paternal se ha asociado a una falta de autorregulación emocional y a comportamientos exteriorizantes en los hijos (Choe, Olson y Sameroff, 2013).

No obstante, en culturas más colectivistas como las orientales, donde es fundamental el respeto a la autoridad, un estilo de crianza autoritario, basado en órdenes estrictas por el respeto a la autoridad llega a considerarse bastante adaptativo (Rudy & Grusec, 2006; Liu & Guo, 2010). Todo ello, puede deberse a que los propios objetivos y metas de crianza y socialización buscan el respeto a la autoridad, y a la colectividad, por encima de cualquier asomo de individualismo (Baumrind, Larzelere, & Owens, 2010).

La investigación sobre los estilos de crianza indulgente y negligente es menos extensa. No obstante, se ha comprobado que el estilo indulgente mantiene relaciones positivas con el ajuste psicosocial en la infancia y adolescencia española (García & Gracia, 2010) o en población sueca (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000).

Además, se ha demostrado que el estilo de crianza de los padres llega a ser bastante estable y está sujeto a pocos cambios a lo largo de la adolescencia (Rodríguez et al., 2009), lo que parece apoyar la existencia de patrones de interacción familiar característicos y peculiares de las familias (Parra & Oliva, 2006). Con todo, en la adolescencia de los hijos, los padres tienden a incrementar su autonomía, en la medida que van madurando (Spera, 2005).

Por otro lado, la manera que tienen los padres de inculcar el orden puede ir acompañada de refuerzos materiales o refuerzos sociales. Se ha observado que las recompensas sociales orientan a los hijos hacia el bien común y hacia el valor del comportamiento deseado, en mayor medida que las recompensas materiales. Por su

parte, éstas últimas, las recompensas materiales, pueden obstaculizar el desarrollo de comportamientos prosociales (Grusec & Redler, 1980). Así mismo, los padres que fomentan la prosocialidad, comentando situaciones prosociales en casa, e inculcando el deber de ayudar a los demás, estimulan en los hijos la prosocialidad (Laible, 2004). El aprendizaje de los comportamientos prosociales, a través de acciones experimentadas y experiencias personales, son una buena forma de inculcar las conductas prosociales (Carlo et al., 2007).

1.3. Características generales de la edad de los participantes en este estudio (12-16 años)

El término adolescencia tiene su raíz en el latín “adolescere” que expresa crecer o madurar (Segura, 2010). La adolescencia ha sido definida como un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta (Longmore, Manning y Giordano, 2013). Se trata de una etapa de ajustes a diversas tareas y cambios del desarrollo producidos entre los 12 y los 20 años (Frydenberg, 1997).

La adolescencia abarca tres etapas: primera adolescencia o *adolescencia temprana* (12–14 años). En esta etapa se producen los cambios físicos y biológicos propios de la adolescencia, y que se mantiene a lo largo de ella y hasta la etapa adulta: *Adolescencia media* (15–17 años), en ella se producen cambios bruscos en el estado de ánimo y aparece un incremento de conductas de riesgo. *Adolescencia tardía* (18–20 años), etapa final que enlaza con otra etapa denominada adultez emergente, que se produce entre los 20 y 30 años (Arnett, 2000). Debido a cambios sociales y económicos la última etapa de la adolescencia se está prolongando ya que pasan más años viviendo en casa de sus padres sin poder independizarse.

En síntesis, la adolescencia es una etapa del ciclo vital caracterizada por numerosos cambios de tipo fisiológico, psicológico y social, que ocurren con rapidez y en un tiempo lo suficientemente breve que hace que adolescente y entorno tengan necesidad de readaptar rápidamente los condicionantes de la relación que hasta el momento eran favorables.

Desde la perspectiva del ciclo vital, se entiende el desarrollo como un proceso que dura toda la vida. La adolescencia será una etapa con características peculiares y la edad será una variable indicadora de la etapa, más que una variable que marque el desarrollo. De esta forma, en el proceso de crecimiento y maduración de la persona, la adolescencia es una etapa de desarrollo por la que hay que pasar para llegar a la etapa adulta. Dentro del proceso de crecimiento psicológico que continúa a lo largo de todo el ciclo vital y forma parte de él (Frydenberg, 1997).

En la adolescencia el pensamiento se hace más complejo y la persona puede entender conceptos que hasta el momento no entendía, se desarrolla el razonamiento lógico y abstracto como manifestación de la estructura intelectual más madura, con un pensamiento lógico de carácter “hipotético – deductivo” (Piaget, 1970).

En la adolescencia se dan una serie de cambios que conllevan tres niveles interrelacionados: fisiológico, psicológico y social (Papalia, Olds y Feldman, 2001; Coleman y Hendry, 2003), que se explican a continuación:

a. Cambios a nivel fisiológicos

En la adolescencia (pubertad) se da una transformación biológica. Podemos explicar la pubertad como un prolongado desarrollo biológico que modifica al niño inmaduro en un joven maduro sexualmente, permitiendo la capacidad reproductora tanto en la mujer como en el hombre (Susman y Rogol, 2004).

Las glándulas adrenales y las gónadas segregan hormonas sexuales de forma directa a la sangre, de este modo se establece un equilibrio con más estrógenos en las chicas y más andrógenos en los chicos. Tanto las hormonas de la testosterona como los estrógenos se encuentran presentes en los dos sexos a lo largo de toda la vida. Sin embargo, los estrógenos se multiplican por ocho en las chicas respecto al nivel que tenían en la infancia, teniendo un nivel de estrógenos en las chicas entre un 20 y un 30% superior al de los chicos. Mientras la testosterona aumenta en los chicos hasta dieciocho veces el nivel que tenía en la infancia, teniendo un nivel de andrógenos en los chicos es entre un 20 y un 60% superior al de chicas (Karpov, 2005).

Los cambios físicos contemplados en chicos y chicas durante la pubertad incluyen el cambio de la voz, el crecimiento muscular, el desarrollo del vello púbico, el crecimiento adolescente repentino (Marco, Benítez, Medranda, Pizarro y Méndez, 2008).

La pubertad femenina se inicia, generalmente, con un incremento del crecimiento y con el desarrollo del pecho. Los chicos suelen iniciar su crecimiento acelerado uno o dos años más tarde que las chicas, llegando su parte más importante entre los catorce y dieciséis años. La primera huella de la pubertad en los chicos es el agrandamiento de los testículos y del escroto, aproximadamente a los doce años, llegando a su tamaño madurativo a los quince – dieciséis años. Un año y medio después de que el pene comienza a crecer; el joven ya puede eyacular semen, pero la producción de esperma se inicia antes.

El progreso físico del adolescente conlleva una destacada influencia tanto cuantitativa como cualitativa en su conducta. Los adolescentes con deficiencias físicas suelen juzgar que son distintos y se encuentran algunas veces tristes con sentimientos de inferioridad que se expresan en mala adaptación social, personal y comportamental.

Debido a esta inferioridad física intentarán destacar en otra vertiente como en los estudios, para ser bien vistos por los compañeros (Corral, 2005).

b. Cambios a nivel cognitivo

El conjunto de las competencias básicas de la memoria, el aprendizaje y el pensamiento siguen mejorando durante la adolescencia (Kimmel y Weiner, 1998).

El razonamiento o cognición adolescente, Piaget lo califica como pensamiento operacional formal. Según Piaget, los adolescentes llegan al más alto nivel del desarrollo cognitivo (operaciones formales) cuando alcanzan la competencia de crear pensamiento abstracto, lógico e hipotético, producto de una combinación de la maduración y la experiencia (Berger y Thompson, 1997). Este pensamiento posibilita al joven adolescente tratar con lo hipotético, lo posible, lo remoto y lo futuro. Los adolescentes que son capaces de realizar operaciones formales tienen competencias a través del razonamiento inductivo, de ordenar sus ideas y operar críticamente su pensamiento para edificar teorías acerca de él. Igualmente, pueden investigar sus teorías tanto de una manera científica como lógica, teniendo en cuenta diferentes variables, y son competentes para hacer descubrimientos científicos, verdaderos por medio del razonamiento hipotético – deductivo (Inhelder y Piaget, 1958). Los adolescentes pueden trabajar de modo científico ya que son aptos para contrastar y construir teorías (Bronchart, 2000). Con todo, no parece tan claro que los adolescentes puedan operar en los términos señalados en esta etapa y parece que dominio del pensamiento hipotético-deductivo no se alcanza ni en la etapa adulta, en numerosos casos. Parece que muchas operaciones continúan resolviéndose de forma intuitiva, más que sistemática (Cloutier, 1996).

A pesar de estas salvedades, el desarrollo del pensamiento amplía formas de razonamiento más abstractas como la metacognición, o capacidad de pensar en el propio pensamiento y la conciencia sobre el mismo pensamiento. La primera, la metacognición, estimula la capacidad de inferir observaciones a partir de los pensamientos y, además, a elaborar reglas nuevas a partir de otras más simples. En cuanto a tomar conciencia de los propios pensamientos tiene repercusiones sobre la memoria, la introspección, el conocimiento de del propio aprendizaje o la comunicación y el desarrollo del lenguaje interior y exterior.

En síntesis, algunos de los efectos más importantes del pensamiento adolescente sobre la personalidad y la conducta son:

- Con el desarrollo formal también se da el desarrollo de valores con consecuencias a largo plazo (González, 2005).
- La capacidad de los adolescentes por percibir lo que son y lo que les gustaría ser, les lleva a ser idealistas. Se hacen críticos de las cosas y se implican de una manera muy crítica con los adultos (Schmidt y Davison, 1983).
- Los adolescentes son capaces de percibirse a sí mismos, a su persona y a sus ideas. Como consecuencia se hacen egocéntricos, ya que conducen sus pensamientos hacia sí mismos más que hacia los demás (Goosens, Seiffge – Krenke y Marcoen, 1992). El egocentrismo se puede unir con las aspiraciones de los adolescentes por mejorar la sociedad y sus inquietudes por adoptar funciones adultas (White, 1980).
- En la adolescencia se dan importantes cambios en la autoestima, que se expresa más inestable que en épocas anteriores (Teng y Liu, 2013).

Uno de los más importantes cambios cognitivos a lo largo de la adolescencia es la formación y consolidación de la propia identidad. En la adolescencia, la maduración

psicológica concuerda con la construcción de un sentido de la identidad personal saludable cuyas características son cuatro: (Erikson, 1977)

- La percepción de ser diferente a los demás con una personalidad propia y tomada en cuenta y valorada por las personas más importantes para el adolescente.
- El adolescente tiene unas metas y valores reconocidos que le llevan a tener un camino y un sentido a su vida.
- Un equilibrio entre las tendencias propias y las de los demás.
- Un sentido activo como ser único irreplicable a través de distintas situaciones y una continuidad respecto a lo que fuimos anteriormente.

c. Cambios a nivel social

Uno de los cambios más importantes que se dan en la adolescencia es la modificación del peso de los padres como lugar de referencia hacia el grupo de pares, que cada vez van a tener más importancia en la vida del adolescente (Piehler, 2011).

En la adolescencia se da un progreso en habilidades sociocognitivas que facilitan una orientación altruista, las conductas prosociales con los iguales y una disposición empática hacia los demás (Eisenberg, Spinrad y Morris, 2013), todo esto hace posible un aumento en la madurez social del adolescente.

Las formas de amistades varían en el momento que el adolescente comienza una relación íntima con otra persona, del mismo sexo o del sexo opuesto, una intimidad. Las amistades íntimas crecen entre los doce y catorce años (Veenstra, Dijkstra, Steglich y Van Zalk, 2013).

El adolescente suele equiparar sus principios con los del grupo. El grupo y la amistad adquieren todo su valor. El acceso del adolescente en el grupo de pares es

muy importante, ya que el grupo de pares es el lugar que ayuda para madurar moral, afectiva, cognitiva y socialmente complementando a la escuela y la familia (Drabick y Kendall, 2010).

En las amistades de las chicas son importantes para compartir confidencias y recibir apoyo emocional mientras en las amistades de los chicos se acentúa menos en la conversación que en la actividad realizada juntos, normalmente juegos de competición y deportes durante el comienzo de la adolescencia luego va cambiando paulatinamente (López, 2001).

Los cambios de la adolescencia reflejados pueden comportar tensiones que manejadas con éxito llegan a ser transitorias, de lo contrario pueden disminuir el afecto positivo y aumentar el afecto negativo (O'Neil & Magai, 2005) e incluso provocar desajustes psicosociales.

En este sentido, las competencias emocionales de los adolescentes y de la familia son elementos relevantes en la adaptación psicosocial de los adolescentes (Rieffe, Oosterveld, Meerum, Novin, Nasiri, & Latifan, 2010; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012). Asimismo, se ha demostrado que las competencias emocionales constituyen factores de protección en determinados trastornos, como ansiedad, depresión o agresividad. Concretamente, por competencia emocional se entiende la capacidad de reconocer, comprender y regular la experiencia emocional, así como la de manifestar expresividad en situaciones intrapersonales e interpersonales (Halberstadt, Denham & Dursmore, 2001).

1.4. Proceso de socialización del adolescente y las relaciones con los pares

La construcción de la personalidad se enmarca en un contexto personal y social dinámico que va configurando patrones de comportamiento. Estos patrones de

comportamiento tienen que ver con el temperamento con el que se nace, con la persona, pero también con la conducta y con el ambiente.

Desde la perspectiva de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1977, 1986, 2011) el concepto de *determinismo recíproco* contempla el impacto que las acciones ejercen en la persona. Estas acciones pueden proceder de la misma persona y del ambiente. De esta forma, la conducta, la persona y el ambiente se ven influidos internamente. Los mensajes de aceptación o no aceptación de las conductas realizadas pueden proceder del interior de la misma persona y del exterior, del ambiente. Estos mensajes van a tener una repercusión en las futuras conductas. La autoeficacia percibida potenciará futuras conductas de eficacia y disminuirá la percepción de eficacia en el futuro (Bandura, 2011).

La concepción de la persona como ser activo que procesa información, actúa en el ambiente y éste en la persona, conduce al principio de las diferencias individuales y también a que los modelos relacionales tendrán un impacto diferente según las personas.

De este modo, la capacidad de influir en la persona dependerá en gran medida de la carga emocional de los modelos. Las personas con mayor capacidad de influencia son, en un principio, los más próximos, como padres o profesores. A medida que las personas van desarrollándose los modelos pasan a ser sociales y culturales, como los ídolos deportistas o personas que llegan a ser consideradas prototípicas de una sociedad (Bandura, 1977, 1986).

En la adolescencia va produciéndose un distanciamiento de los padres que va unido a un acercamiento hacia los pares. Los pares pasan a ocupar un lugar privilegiado en relación con las necesidades de intimidad, reciprocidad y apoyo emocional (Collins y Laursen, 2004). A partir de la adolescencia los pares

proporcionan seguridad y son confidentes en las situaciones de estrés (Scharf y Mayselless, 2007).

Se ha demostrado que observamos que las relaciones de apego con los pares se fundamentan en cuatro componentes, a saber, búsqueda de proximidad, apoyo emocional, ansiedad ante la separación y base segura (Zeifman y Hazan 2008; Oliva Delgado, 2011)

Por otra parte, en el proceso de interpretación de las fortalezas de la persona, Bandura (2011) considera que las creencias de autoeficacia individual y colectiva se van desarrollando a partir de:

- Las experiencias de dominio, es decir, las experiencias que llevan al éxito potencian el sentimiento de eficacia. Las personas necesitan experimentar el éxito a partir de su esfuerzo y del esfuerzo perseverante. En ocasiones el éxito se alcanza después de experimentar esfuerzos aparentemente inútiles. La perseverancia es necesaria. Por el contrario, experiencias de fracaso debilita el sentimiento de eficacia.
- Modelado social. Los modelos sociales son fuente de aspiraciones y de motivaciones. Observar a personas, que en situaciones semejantes a las propias alcanzan el éxito, empuja a las personas a realizar cosas semejantes.
- Persuasión social. Cuando las personas creen que pueden alcanzar una meta, estimulan estrategias cognitivas que les conducen al objetivo propuesto. La persuasión puede provenir del propio individuo o de otros.
- Los estados físicos y emocionales para juzgar su eficacia. El estado de ánimo, emocional o cuestiones de salud puede afectar al sentimiento de eficacia. La tensión, la tristeza, la ansiedad o, simplemente, el cansancio pueden ser signos que desmejoran el sentimiento de eficacia. Un estado de ánimo positivo mejora

la eficacia, mientras que un estado de ánimo negativo la perjudica (Bandura, 2011).

De este modo va construyéndose un proceso de internalización de valores y normas de acción que facilitarán el sentimiento de eficacia y de inclusión social o lo debilitarán. En la etapa adolescente las relaciones sociales con los pares van a ser fundamentales. De forma, en la adolescencia la inserción social y la pertenencia al grupo producen bienestar.

En el proceso de desarrollo del ser moral, las personas adoptan estándares sobre lo que está bien y mal. Éstos les sirven de guía o son disuasorios de la conducta. En este proceso autorregulatorio, las personas monitorizan su conducta y las condiciones bajo las que ocurren, juzgando en ella su relación con los estándares morales y regulan sus acciones por las consecuencias que les aplican.

En este sentido, las personas hacen cosas que les dan satisfacción y un sentido de valía personal. También, se abstienen de comportarse de manera que viole sus estándares morales y evitan lo que está mal. Además llegan a anticipar las formas de comportarse en base a las respuestas obtenidas en anteriores actuaciones.

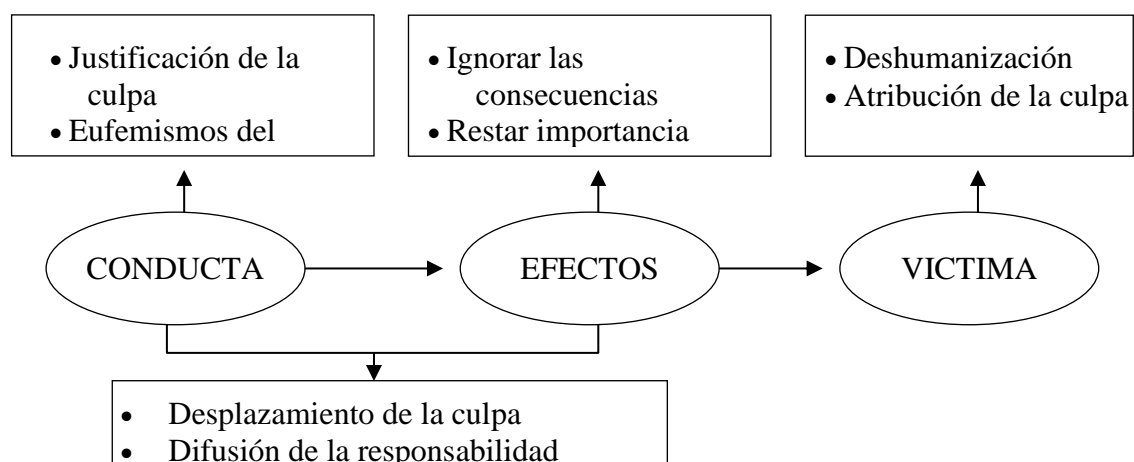
Con todo, la autorregulación de la moralidad no es un asunto que implica solo a la persona. Las personas no operan como agentes morales autónomos. Las acciones morales son el producto de la interacción recíproca de las influencias cognitivas, afectivas y sociales. El sistema autorregulatorio apela a la metacognición, es decir, al conocimiento de cuándo, dónde y cómo es adecuado utilizar ciertas habilidades concretas (Reeve y Brown, 1985).

Los mecanismos de autorregulación constituyen uno de los pilares fundamentales de las interacciones sociales (Bandura, 2002). Estos mecanismos configuran un sistema central que permite actuar en la dimensión individual y también

en la social. Es decir, cuando actuamos por iniciativa propia y a solas, o cuando interaccionamos con los demás.

Estos mecanismos autorregulatorios operan cuando son activados. Existen maniobras psicológicas por las que las auto-sanciones morales pueden desvincularse de la conducta socialmente aceptada y provocar otras conductas más inhumanas, como la agresión, la dominancia, el mostrar poder sobre otra persona. Estas situaciones favorecen comportamientos de riesgo asociados a la salud, el ajuste personal y el equilibrio moral (Caprara y Zimbardo, 1996).

Las personas agresivas tienden a justificar las agresiones y las culpas, a ignorar las consecuencias de los actos agresivos y a atribuir la culpa a las personas agredidas. La Figura 1, que se muestra a continuación, plasma de forma gráfica estos principios.



(Tomado de Tur, 2003; Adaptado de Bandura, *et al*, 1996)

Figura 1. Mecanismos paliativos de la Conducta Agresiva

La agresión se produce como resultado de una compleja secuencia de asociaciones, entre las que se encuentran los pensamientos, los sentimientos y las

tendencias comportamentales. Estas, una vez activadas, alimentan y sostienen la conducta más allá del control voluntario de la persona (Caprara y Pastorelli, 1996).

Berkowitz (1993) llega a formular la existencia de redes asociativas de agresión, entre agresor y agredido. Entre ellas están las percepciones, las intuiciones o los sentimientos que desembocan en juicios valorativos. Estos juicios atienden a la visión que se tienen de la persona víctima y a la repercusión de los actos. Las anticipaciones y las intuiciones previas sobre los mecanismos automáticos, están en la base y en el desenlace de la conducta agresiva. Es así como se atiende al principio de que todo cuanto produce dolor o perturbación está relacionado, a su vez, con aspectos negativos y da lugar a reacciones psicomotoras y cognitivas, que provocan diferentes formas de agresión.

La agresión, en este sentido, pasa a ser considerada como una conducta instrumental que persigue un objetivo y que se mantiene porque las metas son alcanzadas. Los procesos que conducen a la agresión dejan de ser estudiados como resultantes de asociaciones, más o menos automáticas, entre los procesos de excitación y la conducta en sí, para pasar a ser asumidos formando parte de los procesos básicos de aprendizaje, que unidos a mecanismos autorregulatorios y apoyados por determinantes situacionales, llegan a facilitar o a inhibir la conducta agresiva (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, y Regalia, 2001).

En la actualidad, se reconocen varias formas de agresividad, una más directa y manifiesta que puede ser física o verbal, otra más relacional e indirecta. De ahí que se distingan según sus funciones, es decir, una reactiva o defensiva, otra ofensiva, proactiva o instrumental (Carrasco, & González, 2006; Griffin y Gross, 2004; Little, T., Brauner, Jones, Nock, y Hawley, 2003).

La violencia directa se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...). Mientras que la violencia indirecta o relacional no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima y se define como los actos que se dirigen a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores...).

Por consiguiente, la agresividad reactiva es impulsiva, afectiva y hostil. Está acompañada de altos niveles de activación emocional neurovegetativa, altos índices de enfado, ira y miedo (Vitaro et al, 2002). Mientras que la agresividad proactiva: premeditada, planificada, fría, es una agresión instrumental, controlada. Va más allá del daño que produce a otra persona, es utilizada para conseguir un objetivo, una meta (dominio, estatus social). Se realiza mediante difusión de rumores, exclusión de la víctima,.... La reactividad emocional es escasa (Beck, 2003; Arsenio, et al., 2009).

En los últimos años se ha demostrado que agresión reactiva (activación del sistema límbico-amígdala) y agresión proactiva (activación córtex prefrontal) parecen seguir trayectorias similares (Beck, 2003; Fite et al., 2008; Merk et al, 2005; Pang et al., 2013). Sin embargo, la agresión entre adolescentes suele referirse a cuestiones de ajuste concurrente (Xie et al., 2011) y empieza a hablarse de comorbilidad entre agresividad reactiva y proactiva. Ambas formas tienden a concurrir en el mismo chico/a. Se produce un desarrollo dual desde el final de la infancia a la adolescencia temprana (Card & Little, 2006; Cui et al., 2016; Pang et al., 2013).

En el ámbito familiar, también la crianza está relacionada con la agresividad. Así, se ha demostrado que la crianza más punitiva, basada en el control psicológico, el control por medio de la culpa o la negligencia, está relacionada con problemas

exteriorizados e interiorizados de los hijos (Carlo et al., 2010; del Barrio et al., 2009; Mestre et al., 2007; Sorkhabi, 2012; Tur et al, 2012; Wahl & Metzner, 2012).

1. 5. Procesos emocionales y conductas prosociales en la adolescencia

Las emociones son estados complejos del organismo que tienen su origen y desarrollo en una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales, caracterizados por una excitación o perturbación, que predispone al organismo a una respuesta organizada. Como tal, genera una respuesta ante un evento interno o externo. Esta respuesta es visible y puede ser identificada por los demás y/o por uno mismo (Bisquerra, 2003; Zaccagnini, 2004).

La competencia emocional alude a la capacidad de reconocer, comprender y regular la experiencia emocional, así como a la capacidad de manifestar la expresividad en situaciones intrapersonales e interpersonales (Halberstadt, Denham & Dursmore, 2001). Por tanto, competencia emocional estará relacionada con competencia social y sus mecanismos de expresión de las propias emociones y del reconocimiento de las emociones de los demás. Se ha demostrado que el desarrollo de competencias emocionales en menores se relaciona significativamente con un mejor equilibrio psicológico, con el rendimiento escolar y con el éxito académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

En aquellas circunstancias en las que el estado de excitación emocional es elevado las personas tienen mayores dificultades para gestionar las habilidades y aplicar las estrategias de regulación emocional (Lougheed & Hollenstein, 2012). De la misma forma, una competencia emocional poco eficaz e inmadura puede entorpecer la adaptación social y aumentar los problemas interiorizantes en padres (Berking &

Wupperman, 2012) y adolescentes (Morris Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007).

1.5.1 Las conductas prosociales

Conductas prosociales se refieren al comportamiento voluntario que se realiza en beneficio de otras personas y promueven relaciones armoniosas con los demás (Bergin, Talley & Hamer, 2003; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Es decir, las conductas prosociales son acciones voluntarias que tienen la intención de ayudar a los otros y buscan el bienestar de los otros (Benson, Scales, Hamilton, & Sesma, 2006). Estos comportamientos tienden a ser positivos por la persona que los realiza dado su carácter de conductas realizadas por iniciativa propia, libre de coacciones, que tienen la finalidad de buscar el bienestar de los otros, luego tienen un objetivo positivo para la persona que lo recibe y para quien lo realiza. El carácter voluntario de estos comportamientos positivos puede provocar un estado de bienestar en la persona que los ejecuta, lo que puede incidir positivamente en una mejora del comportamiento personal, en general. Las actuaciones personales prosociales realizadas de forma voluntaria y con ciertas dosis de altruismo pueden producir un efecto positivo en las personas que los realizan (Roche, 1995). Las actuaciones positivas devuelven a la persona un estado de bienestar que estimulará nuevas actuaciones positivas en el futuro. En síntesis, la conducta prosocial para ser considerada como tal, ha de cumplir una serie de principios:

- Actuar en beneficio de otra persona.
- Realizar una acción que persiga el beneficio de terceros, es decir, con la intención no es suficiente.
- Tener carácter voluntario, por tanto, libre de coacciones y de amenazas.

- Tener definidas las personas que van a beneficiarse de la acción.
- Su realización no irá acompañada de recompensas externas, aunque la acción en sí pueda repercutir internamente. Una acción que busca el bien de los demás termina por provocar un bienestar interno en la persona que la realiza (Wentzel, 2004).

De este modo, la conducta prosocial juega un papel fundamental de protección e inhibición de conductas sociales negativas, como la agresividad (Inglés, 2009, Kokko Tremblay, Lacourse, Nagin, & Vitaro, 2006; Tur, Mestre & del Barrio, 2004). Se ha considerado a la conducta prosocial en el extremo de un continuo que sitúa a la agresividad, en el otro extremo. De esta forma, la conducta prosocial actuará a modo de paraguas protector de la conducta agresiva (Fergusson, Beautrais & Horwood, 2003). No obstante, esta afirmación no es tan clara como parece, otras aportaciones consideran a las conductas prosociales y las conductas agresivas con tendencias independientes que surgen de diferentes disposiciones (Krueger, Hicks, & McGue, 2001), aunque los resultados de la investigación sugieren una relación negativa entre ellas, especialmente en la adolescencia temprana.

Los estudios sobre el desarrollo del adolescente han evolucionado hacia una visión más positiva (Positive Youth Development) de la psicología (Positive Psychology) de Seligman & Csikszentmihalyi (2000). Este marco teórico está centrado en la potencialidades y capacidades de la persona y pone el acento en los puntos fuertes, las potencialidades, la plasticidad y capacidad de adaptación de sus trayectorias de desarrollo (Lerner, Lerner, Almerigi, & Theokas, 2005). Desde esta perspectiva, la conducta prosocial puede ser percibida como un constructo psicológico primordial de fortalecimiento personal, frente a la agresividad (Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin, & Vitaro, 2006; Caprara et al., 2014). Los individuos prosociales

tienden a mantener mejores relaciones con los pares, tienden a ser más aceptados por los compañeros y por el profesorado (Eisenberg et al., 2006). Una conducta de ayuda al otro es una conducta que gusta a quien la observa y a quien la recibe, además de beneficiar también al que la realiza. Estas conductas aportan bienestar al grupo y son modelos a imitar por el resto de los compañeros. Por consiguiente, se relacionan positivamente con un clima de aula agradable y dinámico que beneficia a todos (Caprara et al., 2014), entre otros por su carácter protector de la agresión (Kokko et al., 2006; Mestre, Tur, Samper y Latorre, 2010).

1.5.2 Conductas y tendencias prosociales

Como se ha comentado, la conducta prosocial tiene el objetivo de ayudar al otro. Se trata de dar una respuesta eficaz hacia las necesidades del otro. Esto implica, en cierta medida, un comportamiento autorregulado. Los individuos con mayores índices de comportamiento autorregulado tienden a ser menos impulsivos y menos agresivos (Eisenberg et al., 2006).

Los comportamientos prosociales de ayuda pueden estar motivados por inquietudes diversas así como perseguir metas variadas. El carácter unidimensional de la conducta prosocial ha dado paso a un enfoque multidimensional en el que la meta por la que se realiza la conducta prosocial puede depender de factores diferentes. Ayudar al otro puede ser objeto en sí mismo, en este caso se trataría de una conducta prosocial con matices altruistas. Sin embargo, puede que exista la inquietud de ayudar al otro solo en situaciones extremas o de emergencia, o de ayudar al otro en beneficio propio, porque de la conducta de ayuda pueda derivarse un reconocimiento social, una ayuda material o el aplauso del público. De tal modo que pueden aparecer una serie de mecanismos internos que estimulan las conductas prosociales y llevan a la persona

a ser prosociales (Carlo, Knight, McGinley, Zamboanga & Harvis, 2010). Las tendencias disposicionales sobre la conducta prosocial están en la base de las diferencias individuales

El modelo multidimensional de la prosocialidad de formulación reciente puede ser más complejo, pero al tiempo, más completo, al atender a los factores que subyacen al propio comportamiento prosocial. Además en los últimos años están surgiendo nuevas investigaciones sobre el tema y se va conociendo, por ejemplo, que los sentimientos de tristeza y preocupación no siempre están presentes en las conductas prosociales. También se ha comprobado que la simpatía, empatía emocional, no se relaciona con la conducta prosocial anónima y sí que se relaciona con las conductas prosociales en situaciones con fuerte carga emocional, como son en situaciones de emergencia (Carlo et al., 2003). Los adolescentes que muestran comportamientos prosociales de matices conformistas son más sensibles a las necesidades de los demás.

Además, el deseo de ayudar al otro implica poner en funcionamiento mecanismos internos de tipo emocional y cognitivo que impulsan la conducta de ayuda. A su vez, los mecanismos internos enlazan las acciones prosociales con otros procesos psicológicos. Y en este ámbito, cobra especial protagonismo la percepción de competencia y toma de perspectiva como facultad para realizar la acción dirigida a la meta propuesta que implica salir de uno mismo y ponerse en el lugar del otro (Wentzel, Filisetti & Looney, 2007).

En relación con el sexo y las diferencias entre chicos y chicas, en términos generales, se ha demostrado que varones y mujeres desarrollan conductas prosociales. Además la disposición prosocial en la infancia, bien porque está presente en el ambiente familiar, bien porque se educa en ella, se mantiene a lo largo del desarrollo

y estará presente en la edad adulta (Eisenberg, 2000) a la vez que será un importante protector de la conducta agresiva (Penner, Dovidio, Pilivian & Schroeder, 2005).

No obstante, se han comprobado diferencias significativas entre varones y mujeres en el comportamiento prosocial, siendo las mujeres más prosociales.

Desde la teoría cognitiva-social, y el rol que se asigna a los varones y mujeres, se ha comprobado que las mujeres mantienen una orientación más comunal, altruista, expresiva y relacional, mientras que los varones se muestran más enérgicos, instrumentalistas y *agentic* (Eagly, 2009). El rol asumido por las mujeres tiende a ser comunal y expresivo, a la vez que se las ve como más generosas, altruistas e interesadas en el bienestar de los demás. Por otro lado, la consideración de *agentic* de los varones lleva a otorgarles un rol más energético, competitivo, dominante y autoritario, cuando son comparados con las mujeres.

Todas estas acepciones facilitan que los varones se muevan en términos de posiciones jerárquicas, donde pueden ocupar los puestos más altos de la pirámide, les impulsa a establecer comparaciones con los demás y a ser más competitivos. Todas estas situaciones pueden entorpecer el desarrollo de la conducta prosocial, como conducta de ayuda, altruista, que busca el beneficio del otro. Por la parte de las mujeres tienen mayor propensión a mantener conductas cooperativas y de búsqueda del bien común (Hoffman, 1991).

Por otro lado, en el desarrollo de la prosocialidad juegan un papel fundamental variables sociales y de interacción con los demás. Los menores, que tienen oportunidades –bien en la familia, bien en el entorno- de ejercitar el cuidado y la protección de los hermanos o se les inculca el valor de ayudar a los demás, perciben la ayuda y el apoyo hacia los otros como algo natural, dado que este principio está presente en los criterios disciplinarios y marcan las relaciones paternofiliales.

Sea como fuere, lo bien cierto es que en reiteradas ocasiones se han comprobado diferencias de género en la disposición prosocial (Eisenberg et al., 2006; Dávila, Finkelstein y Castiene, 2011) y en la empatía (Mestre, Samper, Frías y Tur, 2007; Mestre et al., 2006, Mestre, Samper, Frías y Tur, 2009), siendo las mujeres más prosociales y más empáticas que los varones.

1.5.3. La empatía

Podemos definir la empatía como la respuesta afectiva de comprensión del estado emocional del otro y que, además, induce a sentir lo que siente el otro (Davis, 1983). Es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprender lo que siente el otro y sentir lo que siente el otro, implica poner en marcha mecanismos cognitivos y afectivos de comprensión por lo que pasa el otro y de acercamiento afectivo hacia el otro. En definitiva, comprender el universo emocional de otra persona, distinta a uno mismo. Este enfoque multidimensional de la empatía implica procesos cognitivos y emocionales al incluir las reacciones de una persona ante las situaciones que vive la otra persona (Davis, 1983).

Los procesos cognitivos y afectivos se producen por diferentes razones. En el primer caso, los procesos cognitivos se dan porque la persona necesita hacer una elaboración cognitiva que le ayuda a salir de sí misma con el fin de pensar en el otro. Por la parte de los procesos afectivos se ponen en marcha porque la persona es capaz de sentir lo que el otro siente.

De este modo, se ha llegado a considerar la empatía como un fenómeno complejo en el que a las dimensiones emocional y cognitiva, se ha de añadir el papel de las relaciones interpersonales, marcadas por la simpatía. Eisenberg (2000) refiere la simpatía como sentir lo que siente una tercera persona, tener conciencia del

sentimiento del otro, y participar de ese sentimiento, que puede ser de pena, de dolor o de dicha. La simpatía, pues, tiene en cuenta el interés por el otro, sobre la base del conocimiento del estado emocional del otro. Incluye, por tanto, las reacciones de una persona ante las situaciones que viven otras personas diferentes. En síntesis, se trata de un constructo psicológico multidimensional y multifuncional que involucra factores de índole emocional, cognitivo y social (Garaigordobil y García, 2006; Mestre et al. 2002; González-Blasco, et al., 2013).

Desde esta perspectiva, vemos que empatía, simpatía y prosocialidad conforman constructos psicológicos con estrechas relaciones internas. Se ha comprobado que los procesos cognitivos y emocionales implicados en la empatía facilitan las conductas prosociales (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; McMahon, Wensman & Partners, 2006), además, dichos procesos se relacionan con la capacidad para resolver conflictos e incrementan estrategias cooperativas en el aprendizaje (Garaigordobil y Maganto, 2011). La empatía es una variable fundamental y necesaria para comprender las conductas sociales (Coley, Lynch y Kull, 2015).

Los individuos empáticos suelen mantener buenas relaciones con el entorno, ser menos agresivos y más propensos a manifestar comportamientos prosociales y de ayuda a otros (Chaux, 2012; Deceaty 2014; González-Blasco, et al., 2013; Farrant, Devine, Maybery, & Fletcher, 2012). En apoyo a esta idea se ha comprobado que la empatía tiene mucho peso en la predicción de la conducta social positiva en la infancia y adolescencia (Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010; Sezov, 2002), dado que la empatía favorece el proceso de adaptación e integración social (Asiye, Carlo, Mestre y Samper, 2003; Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000), además del desarrollo de las habilidades sociales que facilitan la relación con los pares (Dovidio y Penner, 2004; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991).

Las relaciones entre la empatía y los procesos de inclusión y adaptación social parece ser que se dan en diferentes culturas, tal como se ha demostrado en contextos americanos (Carlo, Hausman, Christiansen & Randall, 2003; Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes & Liew, 2005) o españoles (Gutiérrez, Escartí & Pascual, 2011; Mestre, Samper, Tur, Cortés & Nácher, 2006) lo que alienta a pensar que estas relaciones tienen un carácter general y universal.

En el lado opuesto, la empatía se relaciona negativamente con las conductas violentas, tales como el acoso escolar o el cyberbullying (Ang y Goh, 2010; Muñoz, Qualter y Padgett, 2011), y es inhibidora de conductas antisociales y agresivas (Carlo et al., 2014; Mikolajewski, Chavarria, Moltisanti, Hart y Taylor, 2014). Niveles elevados de compasión, razonamiento prosocial y conducta prosocial están negativamente relacionados con la conducta agresiva (Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010; Panfile y Laible, 2012). Por ello, muchas investigaciones se han centrado en conocer qué aspectos favorecen o predicen la empatía en los niños y adolescentes.

En relación con las diferencias entre sexos, de forma semejante a lo que ocurre con las conductas prosociales, la investigación muestra de forma reiterada la existencia de diferencias significativas entre varones y mujeres, siendo las mujeres más empáticas que los varones en todas las edades (Carlo et al., 2010; Cuello, 2014; Eisenberg, 2000; Mestre et al., 2009). La investigación de Cuello (2014) concluye que las mujeres de la infancia media, tardía y adolescencia presentaron índices más elevados en empatía que los varones de la misma edad. Y estas diferencias entre chicos y chicas se produjeron tanto en la empatía emocional como en la cognitiva, a través de los cuatro factores: Toma de perspectiva, Fantasía, Preocupación empática y Malestar personal. La toma de perspectiva se refiere a la capacidad de comprender el

punto de vista de la otra persona. Fantasía alude a la tendencia a identificarse con personajes de ficción. Por su parte, preocupación empática se refiere a aquellos sentimientos de simpatía e identificación emocional con otras personas. Finalmente, malestar personal apunta a la sensación de ansiedad, malestar o incomodidad que se puede experimentar ante las situaciones estresantes y las experiencias negativas de los demás. Asimismo, entre los resultados también las mujeres obtuvieron menores índices en agresividad física y verbal al ser comparadas con los varones (Carlo et al., 2010; Mestre et al., 2009).

En este mismo sentido, en reiteradas ocasiones se han comprobado relaciones negativas, de forma tal que a medida que aumenta la toma de perspectiva y la preocupación empática disminuyen las conductas agresivas directas (físicas y verbales) hacia otros niños (Carlo et al., 1999, 2010; Eisenberg, 2000; Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Loudin et al., 2003; Mestre et al., 2002).

1. 6 Autoconcepto y crianza

El impulso de la psicología positiva de los últimos años apoya la investigación de las cualidades y partes positivas de la persona (Froh, Huebner, Youssef, y Conte, 2011; Kristjánsson, 2012). En este marco el estudio del autoconcepto y a autoestima está teniendo una amplia respuesta.

Autoconcepto hace referencia al conjunto de juicios de índole descriptiva y evaluativa sobre uno mismo. Atiende al modo en que la persona se representa, se conoce y se valora. A menudo, autoconcepto y autoestima se utilizan de forma equivalente, sin embargo, autoconcepto hace referencia al conocimiento de uno mismo, mientras que autoestima alude más a la valoración que hacemos de nosotros mismos (Cardenal y Fierro, 2003).

En concreto, autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos, a la percepción y la imagen que cada uno tiene de sí mismo, mientras que el término autoestima indica los aspectos afectivos y evaluativos sobre uno mismo. Con ello, se puede afirmar que se trata de dos acepciones complementarias y no excluyentes, de forma que una potencia la otra y a la inversa. El autoconcepto y la autoestima son el resultado de un largo proceso, marcado por un gran número de experiencias personales y sociales (García, 2013).

De acuerdo con García y Sánchez, (2003), el autoconcepto se compone de dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales. En esta línea, Harter (1999) distingue cuatro dimensiones del autoconcepto: cognitiva, social, física y afectiva. La primera dimensión se fundamenta, principalmente, en el rendimiento académico. La segunda hace referencia a la popularidad entre los compañeros y las redes sociales de amistad. La tercera consiste en la percepción subjetiva de las habilidades atléticas y la práctica de deporte. Mientras que la última resume los sentimientos generales de valía personal o lo que normalmente se conoce como autoestima. De esta manera, las valoraciones personales de las tres primeras dimensiones contribuyen a la autoestima global.

En cualquier caso, autoconcepto está relacionado con el conocimiento del yo que va desarrollándose en conexión con las experiencias vividas en interacción con el ambiente (Vera y Zebadúa, 2002; Cazalla y Molero, 2013). Se ha observado que autoconcepto puede ser un elemento central en la formación de la personalidad y es un indicador de la satisfacción personal y el bienestar psicológico (Craven y Marsh, 2008; Delgado, Inglés, y García-Fernández, 2013).

La evolución del concepto como resultado de la investigación ha desembocado en la consideración de un concepto multidimensional ampliamente aceptado en la

actualidad. Esta concepción atiende el autoconcepto en un modelo jerárquico con diversas dimensiones, que van desde una más general a otra más específica (Shavelson et al., 1976; Arens, Craven, Yeung y Hasselhorn, 2011).

Desde esta perspectiva, el autoconcepto general se sitúa en la parte superior de la pirámide. Desde el autoconcepto general surge el autoconcepto académico y el no académico. El autoconcepto académico tiene en cuenta aspectos relacionados con las actividades académicas, como autoconcepto matemático, verbal, etc. Mientras que el autoconcepto no académico atiende a áreas específicas de la persona como la apariencia física, aspectos emocionales o relaciones sociales (Fernández, et al., 2016). Y de aquí se observa el autoconcepto social, centrado en las relaciones con lo pares y la autopercepción sobre las relaciones con los demás, el grado de aceptación y de fluidez con que se establecen las relaciones con el entorno. El autoconcepto emocional, referido a estados emocionales concretos de tristeza, alegría,.... Por último el autoconcepto físico que atiende al grado de aceptación sobre la apariencia y condiciones físicas.

En los últimos años, la preferencia por el estudio de las cualidades positivas del alumnado, frente al enfoque del déficit, ha experimentado un gran auge dentro de la psicología educativa (Froh, Huebner, Youssef, y Conte, 2011; Kristjánsson, 2012).

En la década de los setenta del siglo XX, el autoconcepto fue definido como el conjunto de las percepciones que una persona tiene sobre sí mismos basada en su evaluación personal y la retroalimentación de otros refuerzos significativos y atribuciones sobre su comportamiento (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). La perspectiva unidimensional, en la que no se diferenciaba entre la dimensión social, académica, física y otras, hacían difícil comprender la construcción (Craven & Marsh,

2008; O'Mara et al, 2006). El enfoque unidimensional dejó paso a la perspectiva multidimensional, fuertemente implantada en la actualidad.

La evidencia empírica ha comprobado que un autoconcepto positivo es un indicador de bienestar psicológico (Craven y Marsh, 2008; Delgado, Inglés y García-Fernández, 2013; Mruk, 2006) y de ajuste psicosocial en la adolescencia (Fuentes, García, Gracia, y Alarcón, 2015; Rodríguez-Fernández Droguett, y Revuelta, 2012), con la competencia social (Coelho, Marchante, y Sousa, 2015; Fuentes et al., 2015) y con la conducta prosocial (Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa y Ruiz-Esteban et al. 2012).

Además, el autoconcepto positivo mantiene relaciones positivas con el rendimiento académico y la adaptación escolar (Wang y Fredricks, 2014; Veiga et al., 2014; Veiga, García, Reeve, Wentzel y García, 2015), y es un buen indicador de la calidad de las relaciones filio-parentales (Rodrigues Veiga, Fuentes, y García, 2013; Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Sobre esta concepción teórica, muchos autores han argumentado que la autopercepción académica desempeña un papel central en el rendimiento académico al permitir que los estudiantes desarrollen su potencial (Marsh y Seaton, 2013). Así pues, el autoconcepto académico de los estudiantes influye en el aprendizaje y en el desempeño académico a través de procesos motivacionales como el aumento del esfuerzo y la persistencia (Marsh, 1993; Bandura, 1997). Además, la autoestima, autoconfianza y autoeficacia social, son variables entendidas como elementos protectores relacionados con la disminución de las conductas problemas (Flores, Cicchetti y Rogosch, 2005). Desde esta perspectiva, consideramos que el autoconcepto o la imagen acerca de sí mismo también formaría parte de los factores de la resiliencia (Morelato, 2009). El autoconcepto positivo se valora como un objetivo

a conseguir (Craven y Marsh, 2008), siendo identificado en este constructo como un factor contra los problemas psicológicos (Garaigordobil, Pérez, y Mozaz, 2008; O'Mara, Marsh, Craven, y Debus, 2006).

Por otra parte, entre las creencias de autoeficacia, la capacidad de percibir los sentimientos de otra persona y dar respuesta empática a la angustia y la desgracia de los otros (autoeficacia empática) han demostrado fuertes relaciones con prosocialidad (Alessandri et al, 2009;. Caprara y Steca, 2005, 2007; Caprara, Alessandri, y Eisenberg, 2012). Todos estos factores constituyen fortalezas personales que promueven la adaptación con éxito y el bienestar (Di Giunta et al., 2010). Asimismo, numerosas investigaciones destacan el papel protector del autoconcepto familiar y académico frente a los comportamiento delictivos (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2007).

Entre las diferentes conceptualizaciones del autoconcepto ocupa un lugar destacado la teoría de la autoeficacia percibida. Esta teoría comprueba que los niños con alta autoeficacia afrontarán tareas difíciles percibiéndolas como manejables más que como amenazantes e imposibles de superar (Bandura, 1995, 1997). Asimismo, elevados índices de autoeficacia contribuirán a la consecución de logros y a un incremento de la motivación (Bandura, 1992, 1977a, 1977b, 1978, 1984, 1986, 1990) así como a la creencia sobre su capacidad para realizar con éxito determinadas actividades académicas (Bandura, 2001). A su vez, el autoconcepto va configurándose continuamente por las experiencias y las interacciones sociales que se producen a lo largo del ciclo vital (Bandura, 1997; Spinath y Steinmayr, 2012).

También se ha demostrado que un elevado nivel de autoeficacia percibida aumenta la motivación y la consecución académica en el desempeño académico en matemáticas, ciencias y lectura, así como en la consecución de logros (Bandura,

Barbaranelli, Caprara, y Pastorelli, 1996; Schunk, Pintrich, y Meece, 2008; Liem, Lau y Nie, 2008; Muñoz y Mato, 2008).

Por otro lado, Bong y Skaalvik (2003) revisaron e identificaron diferencias conceptuales y operacionales entre ambos juicios de competencia percibida, como son autoconcepto y autoeficacia. De hecho, destacaron que: a) el autoconcepto se caracteriza por la habilidad percibida en una determinada área, mientras la autoeficacia hace referencia a la confianza para desempeñar adecuadamente una tarea; b) el autoconcepto está influido por la comparación social y refleja las valoraciones de otros significativos, mientras que la autoeficacia se basa en comparaciones con los estándares establecidos; y c) el autoconcepto se refiere a percepciones centradas en hechos pasados, mientras la autoeficacia se refiere a percepciones orientadas al futuro. Asimismo, en lo que respecta a la globalidad o especificidad de los juicios establecidos, los estudios resaltan que mientras el autoconcepto incluía evaluaciones globales sobre la valía en una determinada área, la autoeficacia permite establecer juicios sobre tareas o actividades concretas para las que un individuo se sintiera capacitado (Bong y Skaalvik, 2003; Zimmerman y Cleary, 2006).

Estos argumentos han sido sustentados por diversos estudios, que resaltan la independencia de ambos constructos aun cuando se evalúan en relación a un dominio específico. Con esta finalidad se ha analizado la relación entre autoeficacia y autoconcepto en niños/as argentinos de nivel socioeducativo medio o medio-bajo y se encontró, por un lado, que los escolares que obtuvieron mayores puntuaciones en autoeficacia académica presentaron mayores puntuaciones en autoconcepto académico. Por otro lado, que los niños que exhibieron puntuaciones más elevadas en autoeficacia en las dimensiones social y académica mostraron mayores puntuaciones en autoconcepto social expresivo, siendo el porcentaje de varianza explicada del 9%

en ambos casos (Blanco Blanco, 2010; Maddio e Ison, 2013). Además, se ha comprobado la capacidad predictora de la autoeficacia académica con el autoconcepto académico, concluyendo que la autoeficacia puede influir en los sentimientos y en los pensamientos (Fernández et al., 2016)

Así pues, el autoconcepto académico tiene una estrecha relación con rendimiento académico (Coelho, Sousa y Figueira, 2014; Fuente et al., 2015; Veiga et al., 2015), con el ajuste a la escuela (Rodríguez-Fernández et al., 2012), con la participación en la escuela (Veiga et al., 2015), y con el ajuste psicosocial y la responsabilidad (García y Musitu, 2001). El yo social contribuye a mejorar la adaptación a la escuela entre los estudiantes que son rechazados entre los pares (Troop-Gordon y Ladd, 2005). Un bajo autoconcepto social constituye un factor de vulnerabilidad y contribuye a interiorizar los problemas. El sentimiento de rechazo por parte de los pares incrementa el desarrollo de problemas interiorizantes (Jacobs, Reinecke, Gollan, y Kane, 2008).

A su vez, un bajo autoconcepto general está relacionado con diversos indicadores de malestar psicológico como la depresión (Dave y Rashad, 2009; Madge et al., 2011; Roberts, Shapiro y Gamble, 1999) y con hábitos de vida no saludables en los adolescentes (Calafat y Becoña, 2005; Calafat y Monserrat, 2003; Sánchez, Mirete y Orcajada, 2014). También está relacionado con el estrés o con síntomas psicopatológicos (Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008) e incluso con el suicidio (Au, Lau y Lee, 2009).

Por consiguiente, el desarrollo del autoconcepto está asociado con varios beneficios educativos y sociales, como el aumento de la participación en la escuela (Veiga et al., 2015), el rendimiento académico, la persistencia (Craven y Marsh, 2008), las habilidades socio-emocionales (Coelho et al., 2015) y las conductas prosociales

(Calvo, González & Martorell, 2001). Por lo tanto, la promoción del yo es ampliamente recomendada como una meta educativa (O'Mara et al., 2006).

En esta línea, en el marco de la escuela inclusiva Blanco (2010), pone el acento en que el éxito en el aprendizaje está muy conectado al autoconcepto y la autoestima, de tal forma que aquellos alumnos que tienen un alto autoconcepto y autoestima consiguen mejores resultados en la escuela. El constructo psicológico de autoconcepto se aprende y se desarrolla con el tiempo. El niño/a se va formando una representación de sí mismo a través de las percepciones, actitudes y comentarios de los otros. Por ello es conveniente evitar comentarios descalificadores, que impliquen situaciones comparativas con los otros, y no valorar sólo los resultados sino más bien el proceso y el esfuerzo. Es importante, también, que los adultos tengan altas expectativas respecto a lo que los alumnos pueden aprender. En demasiadas ocasiones los profesores ponen un techo sobre lo que es capaz de aprender el alumno, lo cual va condicionando los resultados del aprendizaje.

Por lo tanto, los estudiantes con un alto autoconcepto académico suelen ser más perseverantes, invierten más esfuerzo en su aprendizaje, persisten ante a las dificultades y tienden a actuar por placer y elección. Una adecuada estimación de la propia capacidad podría promover el desarrollo del conocimiento a través de un aumento en el esfuerzo (Sánchez, Mirete y Orcajada, 2014). Por otro lado, el exceso o la falta de confianza pueden perjudicar el desarrollo del conocimiento debido, fundamentalmente, a la reducción del esfuerzo. Por todo ello, va a ser importante tener una visión realista y ajustada sobre sus habilidades personales. Esto facilitará conocer las fortalezas personales y compensar las debilidades. Los estudiantes que tienen autoevaluaciones realistas están a la altura de su potencial debido al aumento del esfuerzo resultante (Plucker et al., 2004).

Por otra parte, el autoconcepto también se ha relacionado con los estilos de crianza de los padres. En este sentido, el estilo de crianza más autoritativo y competente se relaciona positivamente con el autoconcepto y la autoestima de los hijos (Bastaitis, Ponnet y Mortelmans, 2012; Brown, Mangelsdorf, Neff, Schoppe-Sullivan y Frosch, 2009; Furnham y Cheng, 2000; Wang, Pomerantz y Chen, 2007).

Por el contrario, los estilos educativos autoritario y negligente, que tienen como base, bien el control psicológico, bien la ausencia de control, se asocian negativamente con el autoconcepto y la autoestima (Brown et al., 2009; García y Gracia, 2010; Milevsky et al., 2007; Putnick et al., 2008; Rodrigues et al., 2013; Rudy y Grusec, 2006; Wang et al., 2007).

Autoconcepto según el sexo de los adolescentes

En relación con el sexo, la evidencia empírica ha demostrado la existencia de diferencias significativas en las diversas dimensiones del autoconcepto en función del sexo (c). Con todo, parece que las diferencias van disminuyendo con la edad. Así, en la infancia media, los niños muestran mejor autoconcepto académico y familiar que las niñas de la misma edad. Esta diferencia va disminuyendo a medida que avanzan en edad, y en la infancia tardía las diferencias son mínimas (Wilgenbusch y Merrell, 1999).

Asimismo, se ha comprobado que los niños obtienen índices más elevados en autoconcepto físico, sobre todo en todo lo relacionado con el gusto por la actividad física, derivada de pruebas deportivas sobre resistencia o velocidad. Los niños que disfrutaban con estas pruebas mostraron un autoconcepto físico más elevado que las niñas (Lohbeck, Tietjens & Bund, 2016; Pekrun, 2006). Con todo, parece que las diferencias entre sexo no son concluyentes, al parecer ser, de menor importancia en

los estudios que implican los participantes más jóvenes y en función de los estereotipos de género (Cole et al., 2001).

1.7. Estrategias de afrontamiento en la adolescencia

En el modelo de Folkman y Lazarus (1984), el afrontamiento se define como el conjunto de estrategias cognitivas a través de las cuales se resuelven los problemas y se regulan las emociones.

Las estrategias de afrontamiento suelen dividirse en dos grupos: el afrontamiento activo o centrado en el problema, que actúa sobre el factor estresante, y el afrontamiento pasivo o centrado en la emoción, que tiene como objetivo regular las emociones producidas por la situación estresante. El primero, el afrontamiento centrado en el problema, se relaciona con un mejor funcionamiento adaptativo; mientras que el segundo, el afrontamiento centrado en la evaluación, lo hace con una mayor disfunción afectiva, conductual y social (Wolfradt, Hempel y Miles, 2003).

Por su parte, Billings y Moos, (1981) dividen las estrategias de afrontamiento en tres categorías: focalizadas en la evaluación, focalizadas en el problema y focalizadas en la emoción. Las primeras, estrategias de afrontamiento centradas en la evaluación, se basan en los intentos de cambiar o regular la forma de valorar el grado de estrés. Por su parte, las estrategias focalizadas en el problema son aquellas que pretenden afrontar directamente el problema y los efectos que de éste emanan. Por último, las focalizadas en la emoción son las estrategias destinadas en evitar una confrontación directa con el problema o disminuir la tensión emocional mediante acciones indirectas tales como el consumo de comida o de tabaco.

Además, las estrategias de afrontamiento se han relacionado con los estilos parentales en diferentes estudios. De esta manera, los estilos educativos autoritativo y

permissivo, así como la calidez parental, la aceptación, el control parental equilibrado, la disciplina consistente y la crianza basada en el apoyo, se relacionan positivamente con el uso de estrategias de afrontamiento activas, socioemocionales y focalizadas en el problema (Gong, Fletcher y Bolin, 2015; Richaud de Minzi, 2005; Smith et al., 2006; Swanson, Valiente, Lemery-Chalfant y O'Brien, 2011; Wolfradt et al., 2003).

Por otro lado, los estilos educativos autoritario y negligente, al igual que la presión psicológica ejercida por los padres, la baja aceptación y las prácticas educativas hostiles, adversas y controladoras, se asocian positivamente con un mayor uso de estrategias de afrontamiento de evitación, mayor ansiedad y despersonalización (Caples y Barrera, 2006; Gong et al., 2015; Richaud de Minzi, 2005; Wolfradt et al., 2003), y un menor uso de estrategias de afrontamiento activas (Wolfradt et al., 2003). Así mismo, los padres con mayores niveles de estrés informan que sus hijos presentan más dificultades para hacer frente a las demandas sociales e interpersonales, a los desafíos que implican las actividades dirigidas a un objetivo -tales como las responsabilidades académicas- y a los desafíos que requieren soluciones a situaciones y exigencias emocionales (Cappa, Begle, Conger, Dumas y Conger, 2011).

En la misma línea, Power (2004), a través de un estudio de revisión de la literatura concluye que el calor parental, el apoyo, la aceptación, la cohesión familiar y la aplicación de reglas de forma consistente, se asocia positivamente con la resolución y el afrontamiento activo de problemas. La adaptabilidad familiar se asocia negativamente con la desvinculación, y el calor de los padres se asocia negativamente con el uso de drogas y alcohol para lidiar con el estrés. Mientras que el afrontamiento de evitación se asocia con conflictos familiares, padres autoritarios, y baja cohesión familiar.

En un estudio realizado por Almas, Grusec y Tackett, (2011) se obtuvo que las prácticas educativas autoritativas de las madres se asociaron a una mayor comunicación de los hijos, lo que a su vez se relacionó con un mayor uso de estrategias de afrontamiento positivas. La ira disposicional de las madres predijo la no comunicación de los hijos (secrecy), lo que medió la relación entre el enfado materno y las estrategias de afrontamiento negativas.

En otro estudio llevado a cabo por Gong et al., (2015), se halló que el estilo educativo autoritativo se relacionó con una menor preocupación por los errores de los hijos, mientras que el estilo autoritario se asoció a una mayor preocupación y atención a estos errores. Finalmente, esta preocupación por los errores y fallos de los hijos se asoció a un mayor uso de estrategias de evitación y un menor uso de estrategias adaptativas en los mismos.

A su vez, Nijhof y Engels, (2007) hallaron que aquellos estudiantes que se encontraban en su primer año de universidad y habían sido educados por padres autoritativos y permisivos, experimentaban más nostalgia que los estudiantes criados por padres autoritarios y negligentes. Sin embargo, no expresaban su nostalgia a través de la internalización o externalización de problemas, sino que utilizaban estrategias efectivas para hacerle frente, a saber, la búsqueda de apoyo y/o la resolución de problemas. Aquellos estudiantes con padres autoritarios y negligentes, mostraron una mayor internalización y externalización de problemas como reacción a sus sentimientos de nostalgia. También utilizaban estrategias menos efectivas para afrontar los problemas.

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 2. Objetivos e hipótesis de la investigación

2.1. Objetivos generales y específicos de la investigación

2.2. Hipótesis de la investigación

Capítulo 2. Objetivos generales e hipótesis de la investigación

Esta investigación tiene el objetivo general de analizar las las relaciones entre mecanismos personales, familiares y sociales potenciadores e inhibidores de conductas socialmente adaptadas. Entre los mecanismos personales se atiende a empatía, conductas prosociales, autoconcepto, estrategias de afrontamiento al estrés, agresividad -proactiva, reactiva y física y verbal-, inestabilidad emocional y consumo de sustancias. Entre los factores del entorno familiar se tienen en cuenta los estilos de crianza y relaciones paterno-filiales. Por último, entre los factores del entorno social se incluye: apego a pares, victimización y afiliación a pares rebeldes. En síntesis, se trata de observar el peso de cada una de estas agrupaciones en el desarrollo de las conductas más inadaptadas socialmente (agresividad proactiva y reactiva, victimización y consumo de sustancias).

2.1. Objetivos específicos de la investigación

Los objetivos específicos están organizados atendiendo a los estudios realizados. Dichos estudios se encuentra en los capítulos 5 al 8 de esta investigación. En último lugar se formula un objetivo dirigido a analizar la población participante en el estudio, en función de los constructos psicológicos contemplados en esta investigación. Para ello, la población se ha distribuido en diferentes categorías, como sexo, edad, etapa evolutiva, estructura familiar, nivel de estudios de los padres y tipo de centro donde cursan los estudios).

Así pues, los objetivos específicos son los siguientes:

Objetivo 1. Analizar las relaciones de los factores de crianza del padre y de la madre de apoyo y comunicación y de control psicológico (crianza inductiva y punitiva) en el desarrollo de la agresividad proactiva y reactiva en chicos y chicas adolescentes (adolescencia temprana y media) (Estudio 1, Capítulo 5 de esta investigación).

Objetivo 2. Explorar el rol mediador de la conducta prosocial y de la inestabilidad emocional entre la crianza inductiva y punitiva del padre y de la madre, en chicos y chicas (Estudio 1, Capítulo 5 de esta investigación).

Objetivo 3. Analizar las relaciones entre autoconcepto, conducta prosocial, empatía y victimización en chicos y chicas adolescentes (Estudio 2, Capítulo 6 de esta investigación).

Objetivo 4. Analizar las variables predictoras de sufrir victimización en chicos y chicas (Estudio 2, Capítulo 6 de esta investigación).

Objetivo 5. Observar las relaciones entre la crianza, la agresividad, las relaciones de apego a pares, victimización y acercamiento a pares rebeldes, las estrategias de afrontamiento y el consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media (Estudio 3, Capítulo 7 de esta investigación).

Objetivo 6. Estudiar las variables predictoras de consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media (Estudio 3, Capítulo 7 de esta investigación).

Objetivo 7. Analizar las relaciones entre la agresividad (proactiva, reactiva, física y verbal) de los adolescentes y la prosocialidad, la empatía, y los estilos de crianza en la adolescencia temprana y media (Estudio 4, Capítulo 8 de esta investigación).

Objetivo 8. Estudiar las variables predictoras de la agresividad proactiva y de la agresividad reactiva en la adolescencia temprana y media (Estudio 4, Capítulo 8 de esta investigación).

Objetivo 9. Analizar las diferencias de medias entre subgrupos dentro de la población en función del sexo (chicos y chicas), edad (12-16 años), la etapa evolutiva (adolescencia temprana y media), la estructura familiar (familia biparental monoparental), el nivel de estudios de los padres (madre y padre) y el tipo de centro donde estudian los adolescentes (titularidad pública o privada-concertada) (capítulo 4).

2.2. Hipótesis de la investigación

Las hipótesis que se describen a continuación mantienen una relación con los objetivos formulados y están analizadas en los estudios de investigación desarrollados en la segunda parte de este trabajo de investigación (Capítulos 5-8).

En relación con el primer y segundo están dirigidos a *analizar las relaciones de los factores de crianza del padre y de la madre de apoyo y comunicación y de control psicológico (crianza inductiva y punitiva) en el desarrollo de la agresividad proactiva y reactiva en chicos y chicas adolescentes (adolescencia temprana y media)*, así como *estudiar el rol mediador la conducta prosocial y de la inestabilidad emocional entre la crianza inductiva y punitiva del padre y de la madre, en chicos y chicas*. Las hipótesis formuladas atendiendo a la investigación presedente son:

Hipótesis 1. Los estilos de crianza del padre/madre serán percibidos de forma diferente por los hijos e hijas adolescentes. Las chicas percibirán un mayor apoyo y comunicación y mayor control psicológico que los chicos (Estudio 1, Capítulo 5).

Hipótesis 2. El estilo de crianza se relacionará con la agresividad de los chicos y chicas adolescentes. Las relaciones serán negativas entre apoyo y comunicación de los padres y la agresividad en chicos y chicas. Mientras que serán positivas entre control psicológico de los padres y la agresividad en chicos y chicas (Estudio 1, Capítulo 5).

Hipótesis 3. Los chicos obtendrán mayores índices de agresividad reactiva que las chicas adolescentes. Mientras que las chicas tendrán mayores índices de agresividad proactiva (Estudio 1, Capítulo 5).

El tercer y cuarto objetivos están dirigidos a *analizar las relaciones entre autoconcepto, conducta prosocial, empatía y victimización en chicos y chicas adolescentes; así como a estudiar las variables predictoras de victimización en chicos y chicas*. Ambos objetivos corresponden al estudio 2, Capítulo 6, y las hipótesis planteadas son las siguientes:

Hipótesis 4. Hipotetizamos que los chicos adolescentes sufrirán mayor victimización que las mujeres adolescentes. Por el contrario, las chicas sentirán mayor apego hacia los pares (Estudio 2, Capítulo 6).

Hipótesis 5. Se espera que las chicas sean más prosociales y más empáticas que los varones. Además, esperamos que no haya diferencias significativas entre el autoconcepto de los varones y de las mujeres (Estudio 2, Capítulo 6).

Hipótesis 6. Hipotetizamos que las conductas prosociales, empáticas, el autoconcepto y el apego a los pares serán predictoras, negativamente, de la posibilidad de sufrir victimización por parte de los pares (Estudio 2, Capítulo 6).

Por lo que respecta a los *objetivos quinto y sexto*, analizados en el estudio 3, Capítulo 7, están encaminados a *observar las relaciones entre la crianza, la agresividad, las relaciones de apego a pares, victimización y acercamiento a pares*

rebeldes, las estrategias de afrontamiento y el consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. Además de estudiar las variables predictoras de consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. Las hipótesis formuladas, de acuerdo con la investigación precedente, son:

Hipótesis 7. Esperamos que el consumo de sustancias esté relacionado con la crianza. Las relaciones serán positivas con una crianza más punitiva (control psicológico de los padres) y negativas con un acrianza más inductiva (apoyo y comunicación del padre y de la madre) (Estudio 3, Capítulo 7).

Hipótesis 8. Consideramos que el consumo de sustancias se relacionará positivamente con la agresividad y el acercamiento a grupos de pares rebeldes, así como con apego a los pares y con afrontamiento no productivo. Por el contrario, el consumo de sustancias se relacionará negativamente con el sentimiento de eficacia académica y con la utilización de estrategias de afrontamiento productivo, centrado en la resolución del problema (Estudio 3, Capítulo 7).

Hipótesis 9. Esperamos que aparezcan diferencias significativas entre el consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. De forma que a medida que crecen los adolescentes presentan mayor riesgo de consumir sustancias (drogas) (Estudio 3, Capítulo 7).

En cuanto al *séptimo y octavo objetivos* (Estudio 4, capítulo 8), sobre *las relaciones entre la agresividad de los adolescentes y la prosocialidad, la empatía, y los estilos de crianza en la adolescencia temprana y media, así como estudiar las variables predictoras de la agresividad proactiva y de la agresividad reactiva en la adolescencia temprana y media*, se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 10. Las relaciones paterno-filiales, analizadas a través de los estilos de crianza, se relacionarán con la agresividad de los adolescentes. En este sentido, el factor de apoyo y comunicación (crianza más inductiva) se relacionará negativamente con la agresividad en todas sus modalidades (proactiva, reactiva y física y verbal). Mientras que el factor de control psicológico establecerá relaciones positivas con la agresividad en todas sus modalidades, también (Estudio 4, Capítulo 8 de esta investigación).

Hipótesis 11. Se estima que las conductas prosociales de los adolescentes mantengan relaciones positivas con la crianza inductiva y negativas con una crianza más punitiva (Estudio 4, Capítulo 8 de esta investigación).

Hipótesis 12. Esperamos que los factores de crianza inductiva y punitiva, la conducta prosocial y la empatía sean factores predictores de agresividad proactiva y reactiva (Estudio 4, Capítulo 8 de esta investigación).

Capítulo 3. Metodología

3.1 Estudio de las variables sociodemográficas relacionadas con la población muestral

3.1.1 Análisis de la formación académica, tipo de trabajo y nivel social de las familias de los adolescentes de la muestra

3.1.2 Análisis de la estructura familiar de los adolescentes de la muestra

3.1.3 Análisis de la actividad académica y creencias de autoeficacia académica de la población muestral

3.1.4 Análisis de la población muestral en función de sus expectativas académicas y profesionales

3.1.5 Análisis de los horarios de descanso de la población muestral

3.1.6 Análisis de las actividades de ocio y tiempo libre de los adolescentes de la muestra

3.2 Procedimiento

3.3 Instrumentos

3.4 Análisis de datos

Capítulo 3. Metodología

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.

3.1. Estudio de las variables sociodemográficas relacionadas con la población muestral

En este apartado se detallan los análisis relacionados con los datos sociodemográficos de la población objeto de estudio. Las variables analizadas se refieren a: sexo; edad; tipo de centro donde estudian los alumnos/as; curso académico; formación académica de los padres (padre y madre), tipo de trabajo y clase social de la familia, lugar de procedencia de las familias. En primer lugar, se muestran las tablas y las gráficas relativas a los datos socio-demográficos del universo poblacional de la investigación. El total de la muestra está constituida por:

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la población

N	Centros Públicos (n)	Centros Privados (n)	Edad mínima	Edad máxima	Media (DT)
762	367 (48.2%)	395 (51.80%)	12	16	13.66 (1.34)

La población objeto de estudio está constituida por 762 adolescentes, de los cuales el 48.2% estudiaron en centros públicos y 51.80% restante en centros concertados / privados. La edad oscila entre 12 y 16 años, su edad media es de 13.66 (DT=1.34). A continuación, se detallan las características sociodemográficas y educativas de la misma.

Si atendemos al *sexo* de los participantes los grupos estaban bastante equilibrados, aunque existe un mayor número de varones (402; 52.83 %) frente a mujeres (359; 47.18%). Al analizar el sexo distribuido por el tipo de centro observamos que no hay apenas diferencia, teniendo una muestra del 48.16% de centros públicos y del 51.84% de centros privados. En los gráficos 1 y 2 se observa la distribución para dichas variables.

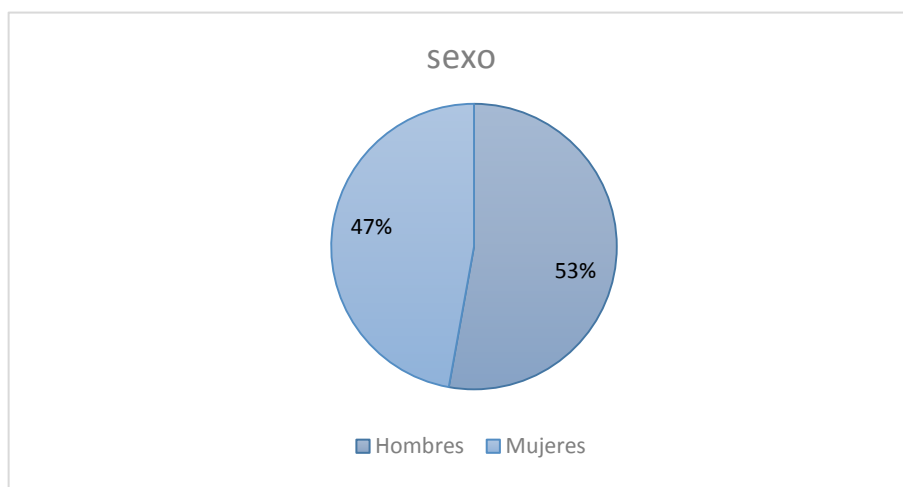


Gráfico 1. Distribución de la muestra según el sexo

La *edad* (considerada cuantitativamente), corresponde a la etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), estuvo comprendida entre los 12 y 16 años (M = 13.66; Mediana=14; DT = 1.34). En el Gráfico 3 se observa como la edad más frecuentemente representada, es decir, la moda, han sido 12 años.

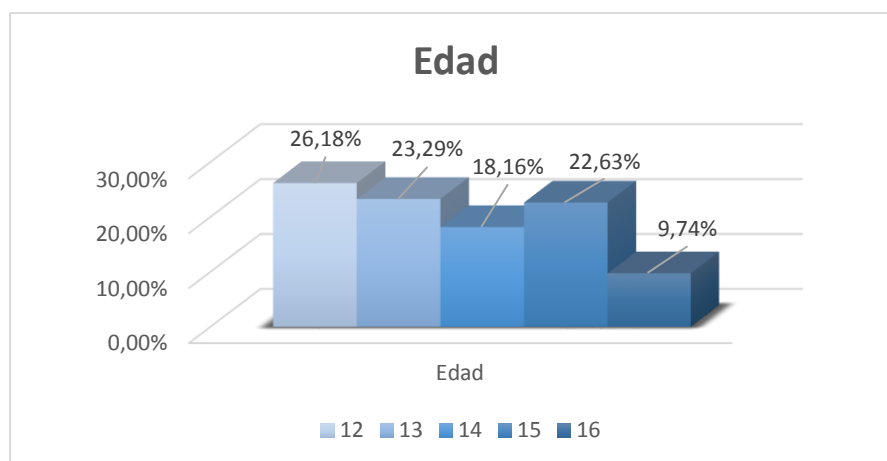


Gráfico 2. Distribución de la población según la edad

Las variables *Centro* y *Sexo* (ver Tabla 2) muestran, a nivel descriptivo, que el número de varones en los centros concertados /privados es de 212 (27.90%), frente a 190 (25%) en los públicos, mientras que, entre las mujeres, la diferencia que existe es menor (182 en centros concertados /privados frente a 177, en los públicos). Téngase en cuenta en este análisis que se trata de frecuencias y porcentajes absolutos y que el número de alumnos/as es ligeramente superior en los centros privados /concertados frente a los públicos.

Tabla 2. Distribución de la población por sexos en función de tipo de centro (público o privado/concertado)

		Centro público		Centro privado/concertado				
		Varón	Mujer	Varón		Mujer		
	N	%	N	%	N	%	N	%
	190	25	177	23.3	212	27.9	182	23.9

Respecto al *curso* que estaban matriculados, la mayoría de la muestra cursaba primer curso de ESO (32%), seguido de segundo (28.2%) y de cuarto curso (23.5%), mientras que el curso menos representado fue el de tercero con un 16.30%. En la Tabla 3 se observan las frecuencias y porcentajes correspondientes a cada curso.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de la muestra distribuidos por curso

Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
N	%	N	%	N	%	N	%
244	32	215	28.2	124	16.3	179	23.5

Por último, en la Tabla 4 se observan las diferentes procedencias de los sujetos participantes en cuanto a su país de nacimiento. En concreto, destaca una amplia mayoría de procedencia española (n = 624, 81.90%, más de 4 de cada 5 sujetos), seguida de sujetos oriundos de Sudamérica con el 13.40% (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras, Uruguay y Venezuela). Por último, con escasa representación (en torno al 5%) se encuentra alumnado procedente de Europa occidental (Gran Bretaña, Italia) y de la Europa del Este (Rumania, Rusia, Bielorrusia), Oriente Medio (Afganistán) o norte de África (Marruecos).

Tabla 4. Muestra distribuida según su país de procedencia de la familia

España		Europa Occidental		Europa del Este		Latinoamérica		Norte de África		Sudeste Asiático		África subsahariana		Otros	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
624	81.9	3	0.3	12	1.5	107	14.1	3	0.4	0	0	1	0.1	10	1.2

3.1.1 Análisis de la formación académica, tipo de trabajo y nivel social de las familias de los adolescentes de la muestra

En primer lugar, respecto al nivel académico de los progenitores, en las Tablas 5 y 6 se muestran las frecuencias y porcentajes respectivos para cada uno de los niveles auto-informados por los participantes. Los niveles definidos son: superiores o de nivel universitario, bachillerato o su equivalente en la formación profesional, estudios primarios con el título de graduado escolar y sin estudios, que corresponden a personas

que aun sabiendo leer y escribir no tienen el graduado escolar. Estas últimas personas tienen muy difícil el acceso al mundo laboral mínimamente cualificado y, como mucho, pueden acceder a un mundo laboral precario.

Como puede observarse en la Tabla 5 más del 70% de los padres han alcanzado un nivel académico medio o superior. De ellos, más del 40% tienen estudios universitarios, lo que les permite desempeñar profesiones cualificadas y con un alto grado de especialización.

Tabla 5. Nivel de estudios de los padres

Superiores		Bachiller o equivalente		Primarios		Sin estudios	
N	%	N	%	N	%	N	%
309	40.6	242	31.8	153	20.1	33	4.3

En relación con las madres, los niveles académicos alcanzan índices porcentuales más elevados que los padres. Casi el 78% de la población tienen estudios medios y superiores, frente al 22% con estudios primarios de graduado escolar o sin estos estudios básicos necesarios para acceder al mundo laboral mínimamente cualificado (Tabla 6).

Tabla 6. Nivel de estudios de las madres

Superiores		Bachiller o equivalente		Primarios		Sin estudios	
N	%	N	%	N	%	N	%
313	41.1	271	35.6	144	18.9	28	3.7

El Gráfico 3 muestra de forma gráfica la situación comparando los estudios obtenidos por ambos progenitores en cada una de las categorías señaladas, es decir: estudios universitarios, estudios de bachillerato o su equivalente en la formación profesional, estudios primarios con graduado escolar y sin estudios (sin el graduado escolar).

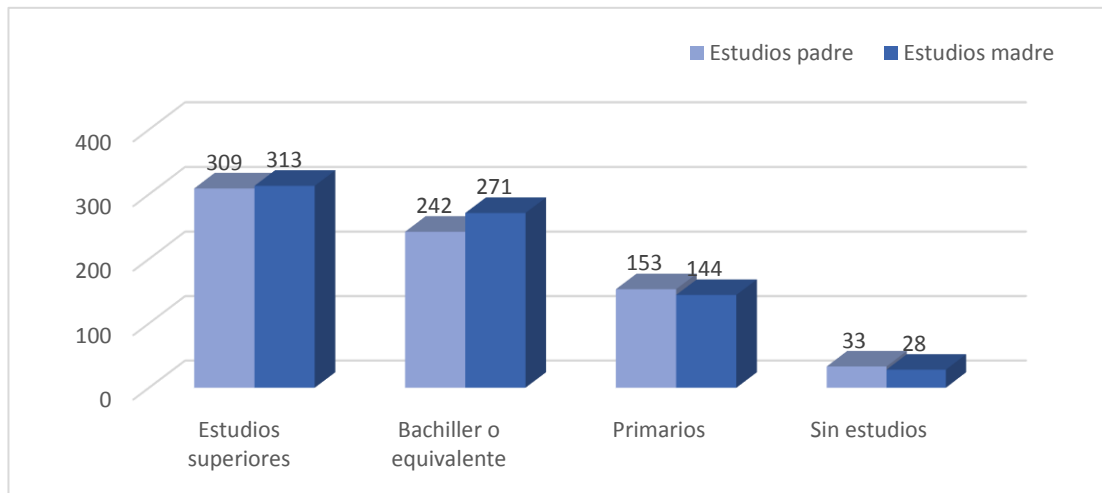


Gráfico 3. Distribución del nivel de estudios de los padres y madres

Como se observa la tendencia de las madres es a tener mayor formación que los padres. Los porcentajes son más elevados en los estudios superiores y medios y más bajos en los niveles de formación primarios o sin estudios.

De manera más precisa, el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson entre las variables cuantitativas resultantes de la aplicación de la expresión de Hollingshead (2011) para la muestra total, alcanza un valor de .453 ($p < .01$) entre los niveles formativos de padre y madre.

Por lo que se refiere a las profesiones desempeñadas por ambos progenitores, éstas se han codificado en siete categorías. A partir tanto de las profesiones codificadas como del nivel de ambos progenitores, se ha calculado el índice de Hollingshead

(2011), cuyo objetivo es estimar para ambos su clase social. En concreto se ha aplicado la expresión:

$$\text{Hollingshead} = (P * 7) + (N_E * 4)$$

Siendo P (o M) la profesión del padre (o de la madre) y N_E el nivel de estudios. Atendiendo a esta nueva variable, se ha clasificado a los progenitores (padres y madres) en cinco clases sociales: 1, *Alta*; 2, *Media-alta*; 3, *Media*; 4, *Media-baja* y, por último, 5, *Baja*. Los estadísticos básicos para dichas variables se reflejan en la Tabla 7. En concreto, a nivel descriptivo y respecto a la muestra total, la media es ligeramente superior para las madres que para los padres (3.05 vs. 2.69) y la dispersión, estimada mediante la desviación típica, es muy similar para ambos progenitores.

Tabla 7. Estadísticos básicos para la Clase social familiar codificada a partir del índice de Hollinghead (2011)

Clase social									
Padre					Madre				
N	Media	Mediana	Moda	DT	N	Media	Mediana	Moda	DT
700	2.69	3	4	1.18	728	3.05	3	4	1.25

En cuanto a las frecuencias y porcentajes para la *clase social* familiar, la Tabla 8 muestra la distribución porcentual de la población en función del estrato social distribuido en cinco categorías. Se hace constar que 62 sujetos no informaron sobre la profesión de los padres.

Para poder calcular una puntuación en dicha variable a través del índice de Hollinghead (2011), los participantes debieron contestar tanto a la variable correspondiente a los estudios de ambos progenitores como a su profesión.

Tabla 8. Distribución de la población según la clase social

Clase social (padres)									
Alto		Medio- Alto		Medio		Medio-Bajo		Bajo	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
142	18.6	176	23.1	171	22.4	182	23.9	29	3.8

Las clases sociales más representadas son los niveles Medio-alto, Medio y Medio-bajo, correspondientes a las clases sociales II, III y IV, según el índice tomado como referencia Hollinghead (2011). Todas ellas se encuentran entre el 22% y casi el 24%. El estrato social más elevado (clase social I) está representado por el 18.6%, mientras que a la clase social más baja solo pertenecen el 3.8% de las familias. Todo ello es indicador que nos encontramos ante una población con niveles elevados de educación y con profesiones bastante o muy cualificadas y con un grado de especialización elevado.

El mismo análisis descriptivo pero realizado por *centros públicos y concertados/privados* muestra los resultados que se reflejan en la Tabla 9.

En concreto, para los padres de centros públicos la clase social más representada es ahora la *Media-baja* (37%) seguida de la *Media* (25.3%). Entre ambas clases suponen más del 50% relativo a este tipo de centro.

Tabla 9. Distribución de la clase social de las familias cuyos hijos van a centros públicos

Clase social padres (centros públicos)									
Alto		Medio- Alto		Medio		Medio-Bajo		Bajo	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
30	8.2	76	20.7	84	22.9	123	33.5	19	5.2

Sin embargo, la situación es diferente cuando analizamos la clase social de las familias cuyos hijos acuden a centros privado-concertados. La Tabla 10 refleja la

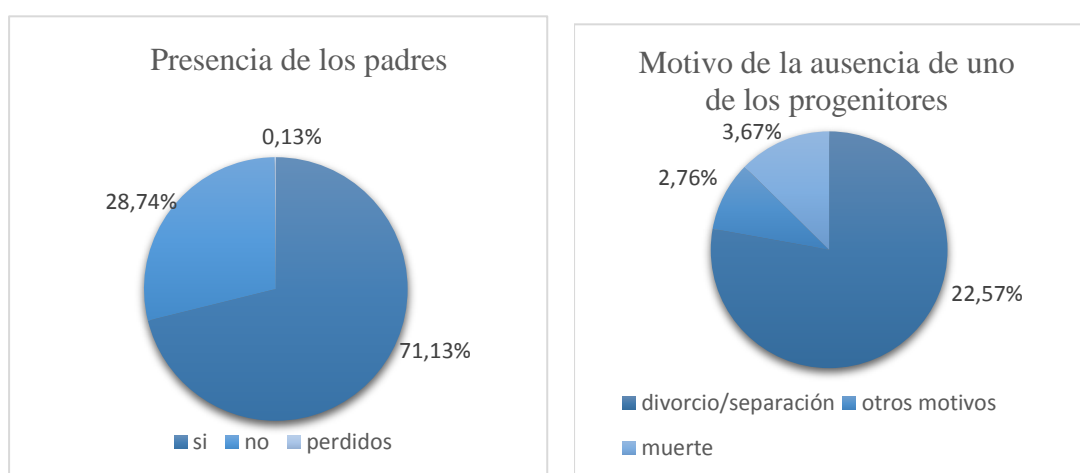
situación. Los resultados muestran que la clase social más representada ha sido la *Alta* (30.40%, es decir, casi una tercera parte), seguido de la *Media-alta* (27.20%). Entre ambas abarcan más de la mitad de la muestra para este tipo de centro (57.60%).

Tabla 10. Distribución de la clase social de las familias cuyos hijos van a centros privados/concertados

Clase social padres (centros privados/concertados)									
Alto		Medio- Alto		Medio		Medio-Bajo		Bajo	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
112	28.4	100	25.3	87	22.0	59	14.9	10	2.5

3.1.2 Análisis de la estructura familiar de los adolescentes de la muestra

Respecto a la presencia de ambos padres en el hogar, los resultados señalan que en un total de 542 casos (71.20%) se dio tal circunstancia, mientras en el resto, no (n = 219, 28.80%, Gráfico 4). Es decir, aunque la mayoría de las familias son biparentales, casi el 30% de los adolescentes pertenece a familias monoparentales.

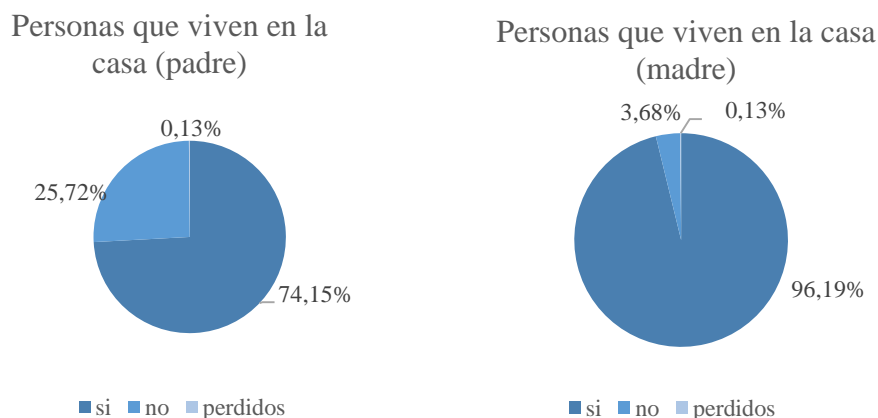


Gráficos 4 y 5. Distribución de la muestra en función de la presencia/ausencia de ambos padres y el motivo de la ausencia de un progenitor en la población monoparental

Un análisis más pormenorizado sobre la causa de la ausencia de uno de los progenitores (Gráfico 5) indica que la mayoría es por separación o divorcio de los padres. Un porcentaje bajo, lo es por otros motivos o por fallecimiento de uno de ellos.

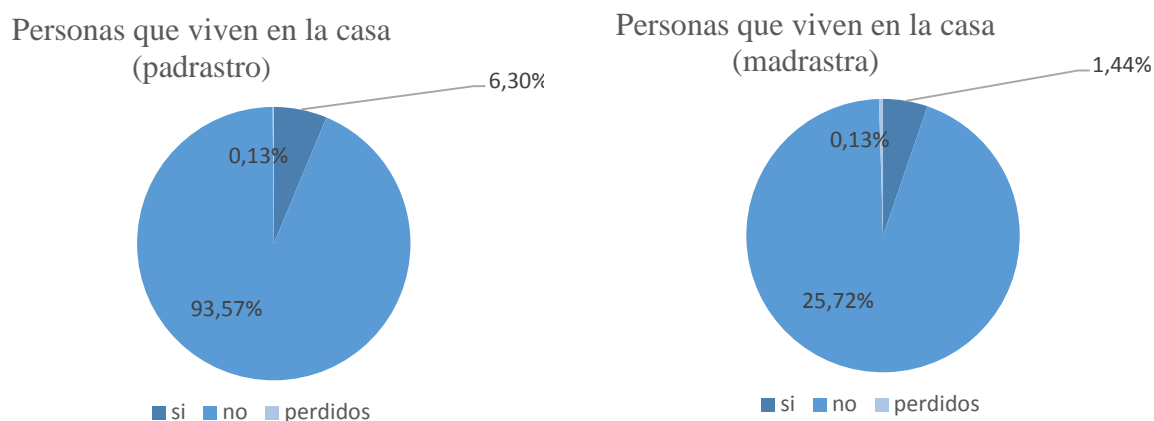
En cuanto al motivo de la ausencia de un progenitor en el hogar, 221 casos del total (casi el 29%) se dio tal circunstancia. El padre es el progenitor que está ausente en la mayoría de los casos. El motivo más argumentado es por divorcio / separación de los padres (172 casos). En 541 casos no se dio la circunstancia, lo que viene a decir que la familia se mantiene en convivencia (Gráfico 5).

La siguiente variable se refiere a si el padre vive en el hogar (Gráfico 6). De la población analizada, 565 adolescentes (74.10%), prácticamente las dos terceras partes de la muestra, manifestaron que sí. Ante la misma pregunta, pero referida a la madre (Gráfico 7), la respuesta fue afirmativa para una inmensa mayoría: 733 casos (96.20%).



Gráficos 6 y 7. Distribución de la muestra en función de si los progenitores (madre o padre) viven en tu casa

Siguiendo con las personas que conviven en el hogar, la siguiente variable se refiere a si el padrastro vive en el hogar. En este caso tan sólo fue afirmativa la respuesta en 48 casos (6.30%) frente a 713 casos (93.7%) en que no (Gráfico 8).



Gráficos 8 y 9. Distribución de la muestra en función de si la madrastra o padrastro viven en tu casa

La misma pregunta, pero respecto a la madrastra, mostró resultados similares, si bien en este caso la respuesta fue afirmativa únicamente en 11 casos (1.44%) y negativa en el 98.30% restante. Los resultados se pueden observar representados en las Gráfico 9.

En cuanto al número de hermanos la inmensa mayoría conviven con un solo hermano ($n = 405$, 53.20%), mientras sólo un sujeto admite convivir con 10 hermanos. En el Gráfico 10 se muestran con detalle los resultados para esta variable. Un análisis más específico indica que un porcentaje acumulado del 94.10% corresponde a 3 hermanos. La categoría más numerosa es la de un solo hermano, seguida de dos o más ($n = 193$, 25.40%) y de ningún hermano ($n = 163$, 21.4%).

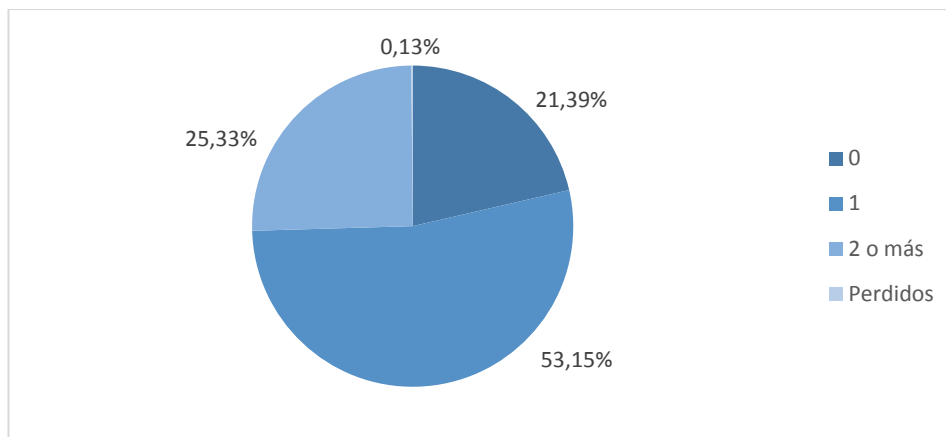
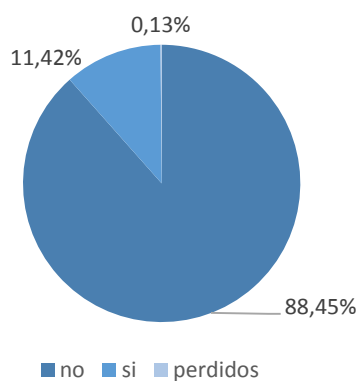


Gráfico 10. Distribución de la muestra en función del número de hermanos con los que conviven (recodificado en 3 categorías)

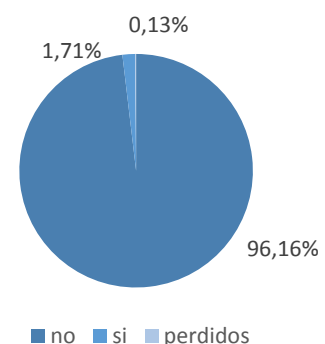
Por lo que se refiere a la convivencia con otros miembros familiares u otras familias los Gráficos 11 y 12 muestran los resultados. Como puede observarse la mayor parte de la población estudiada manifiestan que *no* viven con otros miembros familiares u otras familias (casi el 90% y por encima del 90% en ambos casos).

Tan sólo el 11% manifiesta vivir con otros miembros familiares, fundamentalmente abuelos, pero también algún hermano de uno de los progenitores o algún sobrino/a).

Vive con otros miembros



Vive con otras familias



Gráficos 11 y 12. Distribución de la muestra en función de si viven con otros miembros de la familia o si viven con otras familias

3.1.3 Análisis de la actividad académica y creencias de autoeficacia académica de la población muestral

A continuación, se detallan los resultados para una serie de variables incluidas en el estudio de naturaleza académica y que fueron valoradas subjetivamente por los participantes. Se trata de dos grupos de variables. El primero se relaciona con la *Actividad académica* autopercebida por los adolescentes: rendimiento académico, motivación, ritmo académico, asistencia regular a clase, te consideras buen alumno y recursos en las relaciones y para evitar conflictos. El segundo grupo se vincula con variables asociadas a las *Creencias académicas*.

Los adolescentes han de contestar en una escala de 1 a 10 el nivel que consideran más adecuado para cada uno de los ítems de rendimiento académico, motivación, ritmo académico, asistencia regular a clase, te consideras buen alumno y recursos en las relaciones y para evitar conflictos. Como se observa en la Tabla 12, la puntuación media mas alta corresponde a la variable *Asistencia regular a clase* ($M = 9.05$, $DT = 1.85$) mientras que al *Rendimiento académico* le corresponde la menor ($M = 6.55$, $DT = 1.81$) junto a *Motivación e interés académico* ($M = 6.66$, $DT = 2.04$). No obstante, en este caso las puntuaciones han sido algo más dispersas o heterogéneas dado la indicación de desviación típica obtenida por encima de dos (Tabla 12, ver DT). Sin embargo, en general los adolescentes analizados se consideran en niveles medios o altos en relación con la percepción que tienen de su autoeficacia académica. Todas las puntuaciones medias se encuentran por encima de cinco. Y en su gran mayoría se consideran buenos alumnos y con recursos para establecer buenas relaciones con los otros y evitar los conflictos.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos para las variables académicas (N=761)

	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Rendimiento académico	6,55	1.81	-0.47	0.004	1	10
Motivación / interés académico	6,66	2.04	-0.44	-0.15	1	10
Ritmo de trabajo	6,88	2.03	-0.42	-0.21	1	10
Asistencia clase regular	9,05	1.85	-2.45	5.80	1	10
Te consideras buen alumno	7,53	2.06	-1.06	0.84	0	10
Recursos relaciones / evitar conflictos	8,19	1.87	-1.49	2.48	1	10

Seguidamente se procede a analizar los resultados sobre la percepción de autoeficacia académica informados por los propios estudiantes, distribuidos según la titularidad e los centros públicos y privado/concertados.

En la Tabla 12 se observan los resultados respecto a las seis variables del apartado de *Actividad académica* consideradas en función de los centros de titularidad pública.

En general, la percepción de eficacia académica de los adolescentes se encuentra en niveles medios y aceptables al informar niveles medios por encima de cinco y cercanos a siete. Sin embargo, el grado de dispersión de las categorías relativas al ritmo de trabajo adecuado y a si se consideran buenos alumnos/as es también bastante elevado (por encima de dos), lo cual es indicador del grado de dispersión de la población, donde hay alumnos con buenas puntuaciones en estas categorías, junto con otros con bajas puntuaciones, considerados a sí mismos peores alumnos (Tabla 13).

Tabla 12. Estadísticos descriptivos para las variables académicas en Centros Públicos (N= 367)

	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Rendimiento académico	6,53	1,74	-0,51	0,03	1	10
Motivación / interés académico	6,83	1,95	-0,42	-0,08	1	10
Ritmo de trabajo	7,02	2,00	-0,43	-0,25	1	10
Asistencia clase regular	9,00	1,86	-2,36	5,51	1	10
Te consideras buen alumno	7,62	2,04	-1,16	1,37	1	10
Recursos relaciones / evitar conflictos	8,40	1,74	-1,64	3,59	1	10

El análisis relacionado con el alumnado procedente de los centros de titularidad privada, concertados por el Gobierno Valenciano queda reflejado en la Tabla 13, que viene a continuación. La situación es ligeramente superior a la anterior (centros públicos) al observar puntuaciones medias por encima de seis y cercanas a siete o por encima de siete (puntuación de notable) en todas las categorías. Llama la atención que la puntuación media obtenida a la pregunta de “tener recursos adecuados para establecer buenas relaciones y evitar los conflictos, donde el alumnado procedente de los centros concertados obtiene puntuaciones medias inferiores a la población escolarizada en centros públicos (Tabla 13).

Asimismo, en semejante situación se encuentra en nivel de dispersión de la población en las categorías de ritmo de trabajo adecuado y considerarse un buen alumno/a. En ambos casos se encuentra por encima de dos, lo que es indicador de la variabilidad de la población. Alumnos muy buenos conviven con alumnos peores.

Tabla 13. Estadísticos descriptivos para las variables académicas en centros concertados/privados (N= 394)

	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Rendimiento académico	6,57	1,87	-0,44	-0,04	1	10
Motivación / interés académico	6,50	2,10	-0,43	-0,24	1	10
Ritmo de trabajo	6,74	2,04	-0,41	-0,17	1	10
Asistencia clase regular	9,09	1,84	-2,55	6,19	1	10
Te consideras buen alumno	7,44	2,09	-0,98	0,44	1	10
Recursos relaciones / evitar conflictos	7,99	1,97	-1,36	1,76	1	10

Además, en ambos casos, en general el alumnado de centros públicos y de centros concertados acuden a clase con regularidad, es decir no tienden a ausentarse de clase, excepto cuando están enfermos. Sin embargo, en ambos casos también aparece un grado de dispersión bastante alto (DT= 1,86 y DT= 1,84 para los centros públicos y los centros concertados, respectivamente) lo que viene a indicar que hay un bajo porcentaje de alumnos que puede ser absentista o, al menos, faltar a clase con bastante frecuencia. En estos casos, si atendemos a la población general 23 alumnos informan que acuden muy poco al centro (se puntúan a sí mismos entre 1 y 3, donde uno indica que no suelen ir a clase). De ellos, 12 alumnos/as están escolarizados en centros públicos y 11 en centros concertados.

Estas mismas variables se han recodificado en tres categorías: Alta (puntuaciones entre 10 y 8); Media (puntuaciones entre 7 y 5) y Baja (puntuaciones entre 4 y 1). La variable *Rendimiento académico*, muestra a nivel descriptivo una media prácticamente similar en los dos tipos de centros (6.53 en los centros públicos

frente a 6.57 de los centros concertados / privados, para unas desviaciones típicas respectivas de 1.74 y 1.87). En ambos casos el rendimiento académico autopercebido muestra un rango medio – alto.

En el Gráfico 13 se muestra el diagrama de barras agrupadas para la variable *Rendimiento académico* según el tipo de centro con los porcentajes absolutos para a cada una de las tres categorías consideradas.

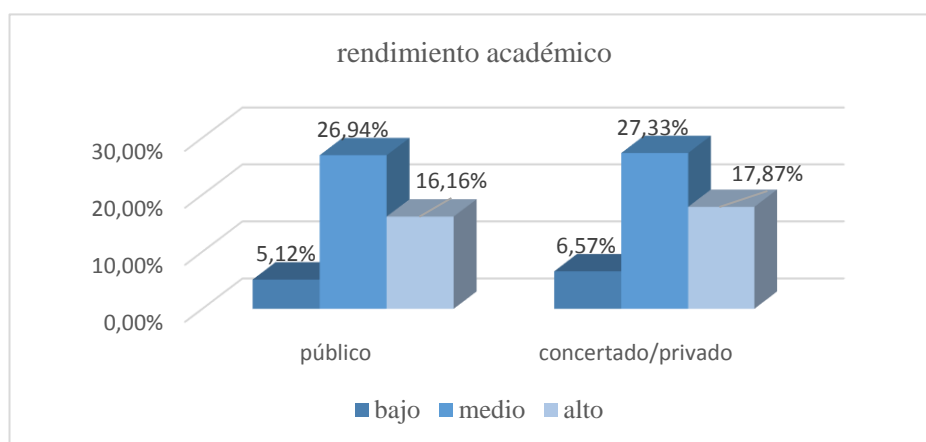


Gráfico 13. Distribución porcentual de la percepción del *Rendimiento académico* de los estudiantes en función del centro

Como se observa, en ambos centros el mayor porcentaje de sujetos se sitúa en un nivel *Medio*, con porcentajes absolutos similares (en porcentajes relativos se trataría del 55.90% y 52.80% de sujetos que consideran que su rendimiento es *medio*, para centros públicos y privados, respectivamente).

En cuanto a la variable *Motivación e interés académico* en función del centro, los porcentajes absolutos para cada categoría se muestran en el Gráfico 14. De nuevo se encuentran porcentajes absolutos muy similares para ambos tipos de centros. Si se considera el porcentaje relativo de la categoría *Media*, en el caso de los centros privados asciende a un 48.70% mientras que en el público es de un 49.30%. Es decir, en ambos la percepción en cuanto a *interés y motivación académica* es de rango medio

para, aproximadamente, la mitad de los sujetos. De nuevo, el porcentaje menor de sujetos se autoperciben como *Poco* motivados (16.20% y 12.30% para centros públicos y privados/concertados, respectivamente, en porcentajes relativos).

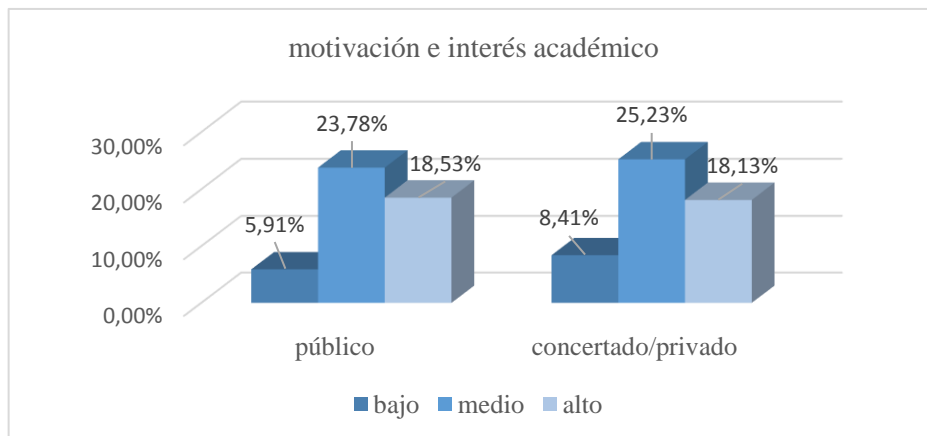


Gráfico 14. Distribución porcentual de la percepción de la *Motivación* de los estudiantes en función del centro

En el Gráfico 15 puede observarse la distribución según el tipo de centro con los porcentajes absolutos para a cada una de las tres categorías de la variable *Ritmo de trabajo*. De nuevo la mayoría de alumnos tanto de centros públicos como privados / concertados, consideran su ritmo de trabajo como *Medio*. En concreto, presentan unos porcentajes relativos del 45% (centros públicos) y 50.30% (privados/ concertados). Es decir, aproximadamente la mitad de los sujetos de cada centro se decantan por este nivel en cuanto a su ritmo de trabajo autopercebido. En este caso se incrementa el número de sujetos cuya percepción acerca de dicha variable es *Alta* (porcentajes relativos del 43.30%, centros públicos y 36.80%, en concertados/privados).

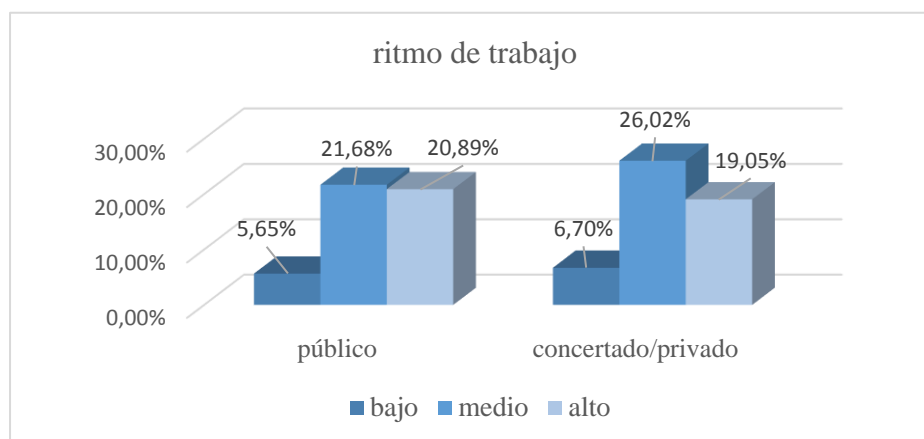


Gráfico 15. Distribución porcentual de la percepción del Ritmo de trabajo de los estudiantes en función del centro

Los porcentajes absolutos para cada categoría considerada en cuanto a la variable *Asistencia regular a clase* en función del centro, se muestran en el Gráfico 16. En este caso tanto a nivel absoluto como relativo destaca la percepción en ambos centros de que la asistencia a clase de manera regular es *Alta*. En concreto, en centros públicos dicha percepción asciende a un 85.80% de los sujetos, mientras sólo un 3.5% mantiene que es *Baja* (ambos casos en porcentajes relativo). En el caso de centros privados / concertados, el porcentaje relativo respecto a la asistencia *Alta* es de un 87.30%, mientras únicamente un 4.80% de los sujetos perciben que su asistencia regular es *Baja*.

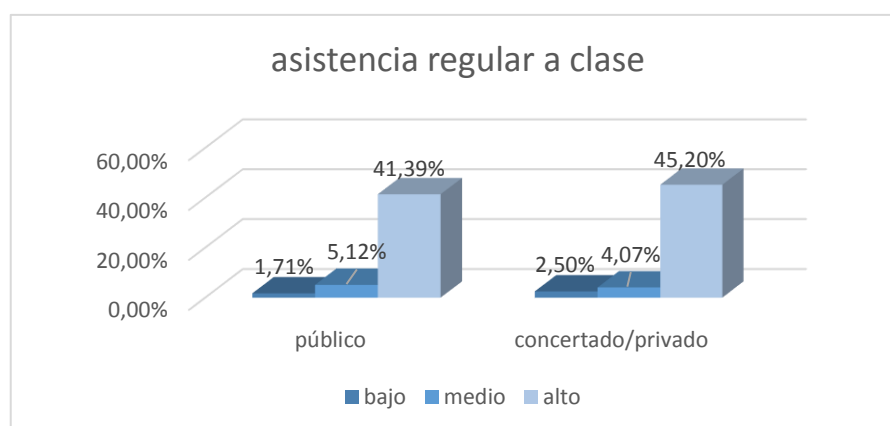


Gráfico 16. Distribución porcentual de la percepción de la *Asistencia regular a clase* de los estudiantes en función del centro

Por lo que se refiere a la opinión del alumnado respecto a si se considera un buen alumno/a, en el Gráfico 17 se refleja la distribución por centro y los porcentajes absolutos para cada categoría de la variable *Te consideras un buen alumno*. De nuevo la mayor parte del alumnado de los dos tipos de centros, mantiene una percepción elevada (categoría *Alta*) al respecto. En términos relativos, los porcentajes ascienden a un 62.60% (centros públicos) y 59.40% (centros privados / concertados). En este caso, aumenta la cantidad de sujetos que se consideran con un nivel *Medio* en cuanto a su percepción como buenos alumnos (porcentajes relativos de 30.90% y 29.90%, para centros públicos y privados/concertados, respectivamente).

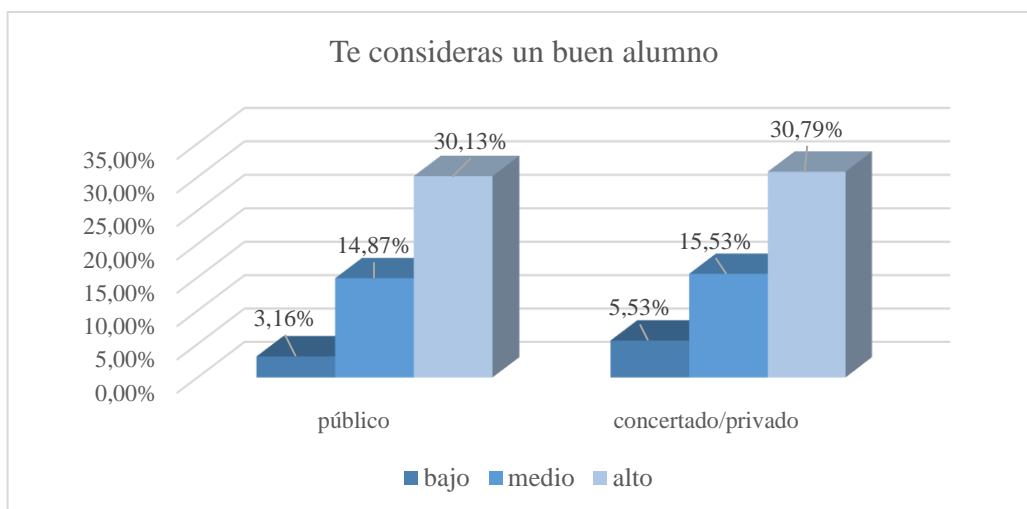


Gráfico 17. Distribución porcentual de la percepción de *Te consideras un buen alumno/a* de los estudiantes en función del centro

Por último, los porcentajes absolutos para cada categoría en cuanto a la variable *Tener recursos para establecer relaciones y evitar conflictos*, según el tipo de centro, se muestran en el Gráfico 18.

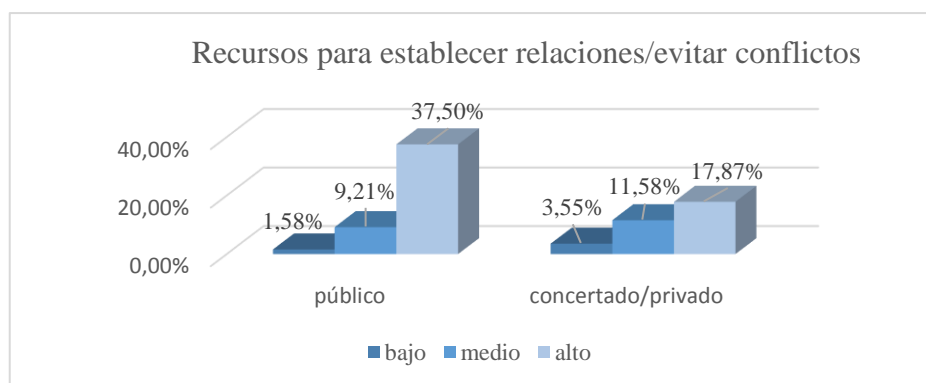


Gráfico 18. Distribución porcentual de la población según la percepción de Tener recursos para establecer relaciones/evitar conflictos en función del centro.

Tanto a nivel absoluto como relativo destaca la percepción en ambos centros de que los recursos que se poseen para establecer relaciones/evitar conflictos son elevados. En centros públicos dicha percepción (porcentaje relativo) asciende a un 77.70% de sujetos, mientras sólo un 3.30% los percibe bajos. En el caso de los centros privados/concertados, el porcentaje relativo es de un 74.10% de sujetos y únicamente un 6.90% perciben que sus recursos son bajos.

En resumen, respecto a las variables de actividad académica, los resultados señalan una autopercepción por parte de los sujetos, tanto para centros públicos como privados / concertados y en porcentajes relativos a cada tipo de centro, que se sitúa en un nivel *Medio* en cuanto a su *Rendimiento académico*, *Motivación e interés académico* y *Ritmo de trabajo* (en las tres variables con porcentajes próximos a la mitad de sujetos en cada tipo de centro). Respecto a la *Asistencia regular a clase*, *Te consideras un buen alumno* y *Recursos que se poseen para establecer relaciones/evitar conflictos* una gran parte de sujetos de ambos tipos de centro se sitúan en la categoría *Alta*, es decir, presentan una puntuación de 8 e incluso por encima de 9 ante dichas preguntas.

3.1.4 Análisis de la población muestral en función de sus expectativas académicas y profesionales

En las Tablas 14, 15 y 16 se reflejan los resultados para las frecuencias y porcentajes para las tres primeras variables relativas a las *Creencias académicas* de *Padre, Madre* y del propio sujeto (*A ti te gustaría*) para la muestra total.

Tabla 14. Distribución de la muestra en función de lo que crees que *A tu padre le gustaría que te dedicaras a...*

Trabajar cuanto antes		Estudiar profesión / FP		Estudiar carrera		Otros	
N	%	N	%	N	%	N	%
22	2.9	115	15.1	523	68.6	56	7.3

En los tres casos (*padre, madre y propio sujeto*), la opción preferida mayoritariamente y autoinformada por los participantes ha sido *Estudiar carrera* (73%, padres; 77.40%, madres 75.10%, sujeto), con porcentajes muy similares (sobre el total de sujetos que han respondido a la cuestión

Tales resultados indican que, a partir de la percepción o creencia que mantienen de los/as alumnos/as al respecto, existe una alta coincidencia entre las expectativas que en cuanto a sus respectivos futuros académicos y profesionales existen entre los dos progenitores y el propio sujeto.

El resto de opciones han sido poco elegidas. Si se descarta la opción *Otros*, respecto a los estudios de FP, los porcentajes válidos de las preferencias de *padre, madre y sujeto* ascienden respectivamente a 16.60%; 15.80% y 16.50%. Respecto a *trabajar canto antes*, opción menos elegida, los porcentajes válidos han sido de 3.10% (padres); 1.30% (madres) y 3% (sujetos).

Tabla 15. Distribución de la muestra en función de lo que crees que A tu madre le gustaría que te dedicaras a...

Trabajar cuanto antes		Estudiar profesión / FP		Estudiar carrera		Otros	
N	%	N	%	N	%	N	%
10	1.3	119	15.6	581	76.2	41	5.4

Como puede observarse los resultados indican que un alto porcentaje desea que sus hijos/as estudien una carrera. Además, las madres tienen expectativas ligeramente más elevadas que los padres. Estas expectativas se corresponden, en cierta medida con las expectativas y deseos de los adolescentes (Tabla 16). Con todo, aparece un porcentaje de estudiantes superior que desea trabajar cuanto antes, aunque este porcentaje es muy bajo (solo el 3%).

Tabla 16. Distribución de la muestra en función de lo que A ti te gustaría dedicarte a...

Trabajar cuanto antes		Estudiar profesión / FP		Estudiar carrera		Otros	
N	%	N	%	N	%	N	%
23	3.0	125	16.4	569	74.7	41	5.4

A continuación, se presentan de forma gráfica los resultados para la muestra total. En el Gráfico 19 se reflejan los resultados de las variables sobre expectativas académicas y profesionales para la muestra total. Como ya se ha comentado, existe una alta coincidencia a nivel descriptivo entre los porcentajes acerca de las expectativas para su futuro académico / laboral respecto a lo que el sujeto percibe respecto de sí mismo, de su padre y de su madre. En segundo lugar, resulta evidente como la alternativa más seleccionada de las cuatro propuestas a gran distancia del resto es *Estudiar una carrera*. A continuación, estarían, pero con porcentajes mucho más

inferiores, *Estudiar una profesión (Formación Profesional-FP)* seguida de *Otros* y, por último, de *Trabajar cuanto antes*.

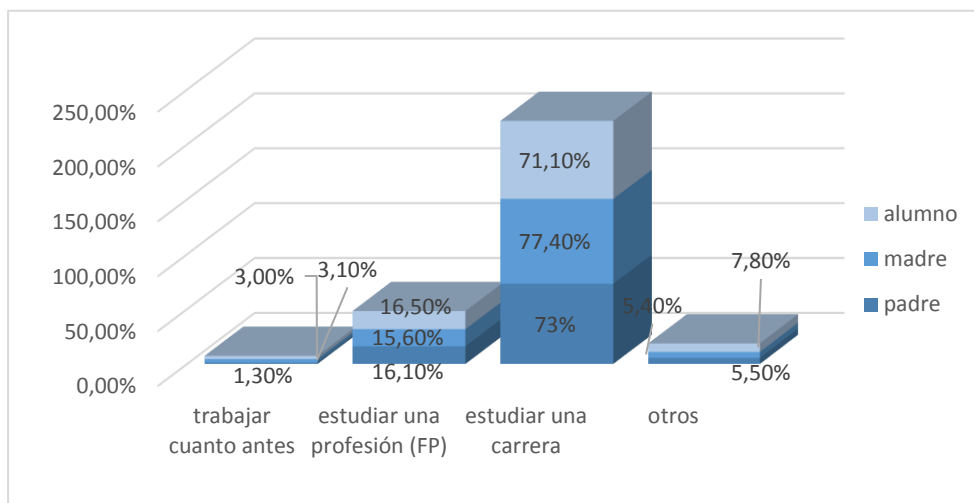


Gráfico 19. Distribución de la muestra total en función de las expectativas académicas de padre, madre y estudiante

En los Gráficos 20 y 21, respectivamente, se observan los porcentajes para las *Expectativas académicas*, pero ahora para cada uno de los dos tipos de centro.

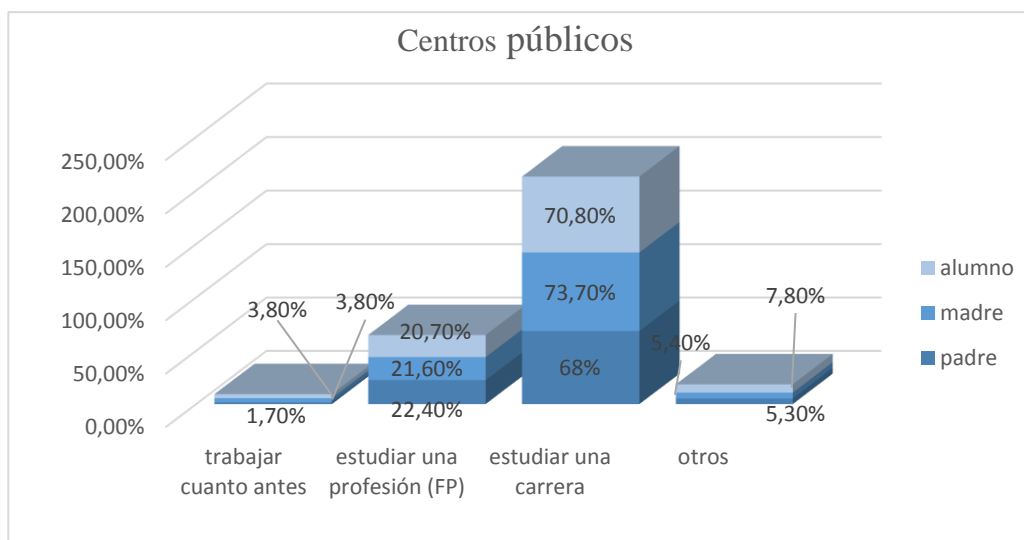


Gráfico 20. Distribución de la muestra en función de las *expectativas académicas* de padre, madre y estudiantes de centros públicos

La comparación entre los tres gráficos a nivel descriptivo evidencia de nuevo la gran coincidencia entre los porcentajes otorgados por los sujetos independientemente del centro (público o concertado / privado) así como del total.

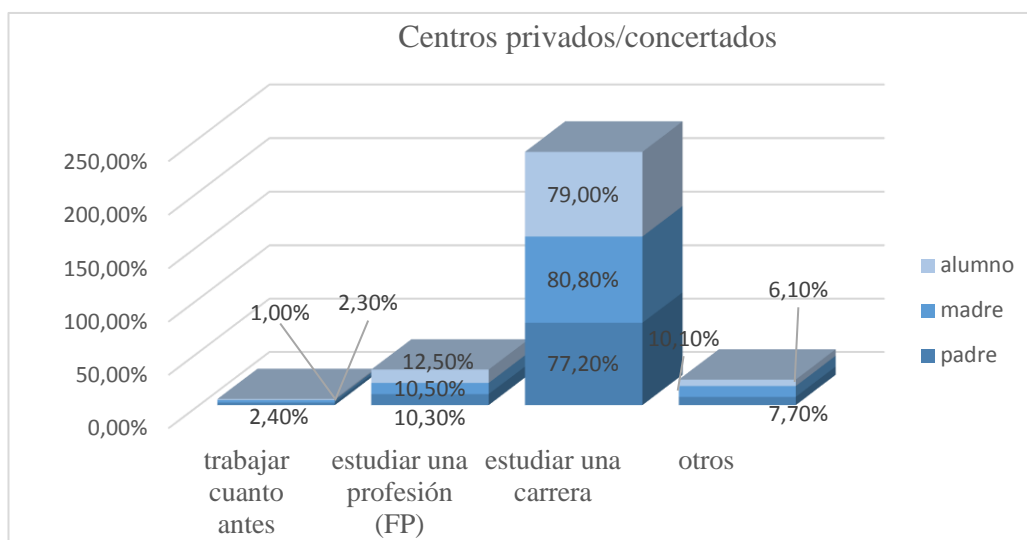


Gráfico 21. Distribución de la muestra en función de las *expectativas académicas* de padre, madre y estudiantes de centros privados/concertados

3.1.5 Análisis de los horarios de descanso de la población muestral

En este apartado se analizan las horas a las que suelen acostarse los estudiantes diferenciadas en periodo lectivo y fines de semana o vacaciones. El análisis de esta variable aportará las condiciones y el grado de cansancio en el que acuden a clase según el tiempo de descanso realizado. Por último, este apartado concluye con la variable *Hora a la que los sujetos suelen acostarse* entre semana (Tabla 17) y los fines de semana (Tabla 19).

Tabla 17. Distribución de la muestra en función de la *Hora a la que te acuestas* entre semana

Antes de las 23h		23 a 24h.		Después de las 24h	
N	%	N	%	N	%
324	42.5	313	41.1	124	16.3

En concreto, por lo que respecta a entre semana y en cuanto a la muestra total, la mayoría de sujetos admiten acostarse de 11 a 12 (n = 313, 41.10%) mientras la minoría lo hace más tarde de la 1 (n =12; 1.60%) o de las 2 (n = 2; 0.30%).

Tabla 18. Distribución de la muestra en función de la *Hora a la que te acuestas los fines de semana*

22 a 23h		23 a 24h		Después de las 24h	
N	%	N	%	N	%
27	3.5	137	18.0	655	78.1

Respecto a los *Fines de semana* la mayor parte de sujetos manifiesta acostarse de 24h a 1h. de la madrugada (n = 301, 23.30%) mientras que entre la 1 y las 2h. de la madrugada lo hacen 177 (23.30%) y más tarde de las 2h. 117 (15.40%). Por el contrario, la hora que más temprano se acuestan los sujetos *Entre semana* es de 21h. a 22h. (una minoría, n = 42, 5.50%) en el caso de los *Fines de semana* ninguno manifiesta hacerlo antes de las 22h. (de 22h. a 23h. lo hacen 27 sujetos, 3.6%).

Ambas variables se han operativizado al objeto de su representación en tres categorías en función del número de horas informadas por los participantes: 1= de 21h. a 23h.; 2= de 23h. a 24h. y, por último, 3= de 24h. a 2h. de la madrugada.

En concreto, respecto a la hora de acostarse *Entre semana* en términos relativos, en los centros públicos predomina el horario de 23h. a 24h. (21.9%) mientras el horario menos representado es de 24h. a 2h. de la madrugada (8.4%). Respecto a los centros privados/concertados predomina, en términos relativos, el horario de 21h. a 23h. (24.7%) seguido de 23h. a 24h. (19.2%). En este caso, también aparece un porcentaje nada desdeñable de estudiantes que se acuestan después de las 24h. (7.9%). En términos autoinformados y descriptivos, por tanto, los estudiantes de centros

privados/concertados se acuestan ligeramente antes que los de centros públicos (Tabla 19 y Gráfico 27).

Tabla 19. Distribución de la muestra según el centro en función de la hora de acostarse entre semana

	Centros públicos		Centros privados/concertados	
	N	%	N	%
Antes de las 23h	136	17.9	188	24.7
De 23-24h	167	21.9	146	19.2
Después de las 24h	64	8.4	60	7.9

Respecto a la hora de acostarse *Fines de semana* (Tabla 20) en términos relativos, en los centros públicos predomina el horario de 24h a 2h. de la madrugada, en una mayoría de estudiantes ($n = 311$, 85%) seguido de 23h. a 24h. ($n = 45$, 12.30%). En centros privados /concertados ocurre algo similar: predomina el horario de 24h. a 2h. ($n = 284$, 72.30%) seguido de 23h. a 24h. ($n = 45$, 12.30%).

Tabla 20. Distribución de la muestra según el centro en función de la hora de acostarse los fines de semana

	Centros públicos		Centros privados/concertados	
	N	%	N	%
Antes de las 23h	10	1.3	17	2.2
De 23-24h	45	5.9	92	12.1
Después de las 24h	311	41.9	284	37.4

3.1.6 Análisis de las actividades de ocio y tiempo libre de los adolescentes de la muestra

A continuación, se comentan descriptivamente los resultados para las variables incluidas en la investigación relacionadas con las actividades que los participantes realizan en su tiempo libre. En primer lugar, se hace referencia a las actividades particulares que los sujetos realizan (entre semana o el fin de semana) y el tiempo que

invierten en ellas, para, en segundo lugar, analizar las actividades de ocio que realizan con alguno de sus progenitores y la frecuencia con la que las realizan.

Tabla 21. Estadísticos descriptivos para actividades de tiempo libre entre semana

Actividades en el tiempo libre	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Deporte	3.07	3.39	2,76	15,09	0	35
Cine, tiendas...	0.72	1.36	1,36	19,59	0	14
Amigos	1.79	3.26	7,33	98,10	0	55
Recreativos	0.18	0.65	4,68	26,43	0	6
Organizaciones juveniles	0.14	0.53	4,50	23,66	0	5
TV	4.68	5.10	5,36	57,35	0	75
Internet	4.13	5.69	4,48	30,94	0	60
Videojuegos	1.31	2.94	5,12	38,04	0	35
Leer libros	1.30	2.18	3,74	22,76	0	24
Escuchar música	3.71	6.80	8,81	124,44	0	120
Actividad musical	0.62	1.83	4,19	21,00	0	16

Por lo que respecta a las actividades de tiempo libre *Entre semana* (Tabla 21) la actividad que muestra mayor número de horas en promedio es ver TV (media 4.68 horas, DT = 5.10, máximo de 75 horas y mínimo de 0), seguida de Internet (media 4.13 horas, DT = 5.69, máximo de 60 horas semanales y mínimo de 0). Por su parte, las actividades de tiempo libre a las que menos tiempo manifiestan dedicar son las organizaciones juveniles (media 0.14 horas, DT = 0.53, máximo de 5 horas y mínimo de 0) y los recreativos (media 0.18 horas, DT = 0.65, máximo de 6 horas y mínimo de 0).

En segundo lugar, respecto a las actividades de tiempo libre los Fines de *semana* (Tabla 22) la actividad de ocio más representada y con mayor número de horas en promedio es ver TV (media 4.93 horas, DT = 4.17, máximo de 36 horas y mínimo de 0), seguida de Internet (media 45.0 horas, DT = 5.03, máximo de 60 horas el fin de

semana y mínimo de 0). Es decir, se trata de resultados similares a los detectados entre semana. Las actividades de tiempo libre a las que menos tiempo dedican los participantes son las organizaciones juveniles (media 0.21 horas, DT = 0.75, máximo de 7 horas y mínimo de 0) y las actividades musicales (media 0.29 horas, DT = 1.32, máximo de 20 horas y mínimo de 0).

Tabla 22. Estadísticos descriptivos para actividades de tiempo libre fin de semana

Actividades en el tiempo libre	N	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Deporte	761	1.76	2.46	4,33	34,98	0	31
Cine, tiendas...	761	2.63	2.45	3,44	22,74	0	25
Amigos	760	3.74	3.86	3,54	26,95	0	48
Recreativos	761	0.70	1.26	2,07	4,65	0	8
Organizaciones juveniles	761	0.21	0.75	4,28	21,21	0	7
TV	761	4.93	4.17	2,20	8,06	0	36
Internet	761	4.50	5.03	3,91	29,13	0	60
Videojuegos	761	2.19	2.94	2,21	6,14	0	18
Leer libros	761	1.21	2.08	4,23	28,88	0	24
Escuchar música	761	3.77	4.99	3,94	25,75	0	48
Actividad musical	761	0.29	1.32	7,92	85,50	0	20

Dentro de las variables dedicadas a la valoración de las horas dedicadas a actividades de tiempo libre, en segundo lugar, se analizan descriptivamente los resultados para las variables relacionadas con las actividades que los participantes realizan con alguno de sus progenitores y la frecuencia con la que las llevan a cabo.

Finalmente se ha querido conocer qué tipo de actividades realizan padres e hijos conjuntamente. En la tabla 23 se transcriben los estadísticos descriptivos para las seis modalidades de actividades contempladas (hacer los deberes, practicar algún deporte, salir a cenar fuera de casa, ir al cine o actividades semejantes, ir de compras juntos, jugar con juegos de mesa u otros juegos al aire libre).

Se observa cómo en todas las actividades la puntuación media obtenida se sitúa por debajo del promedio posible. El general padres e hijos tienden a tener pocas actividades en común. Incluso la opción de compras se sitúa por debajo del promedio posible. La peor puntuación se obtiene en juegos compartidos donde no alcanza ni a una quinta parte de la población analizada. En ninguna de las actividades propuestas se ha alcanzado la puntuación máxima de 5 (correspondiente a la categoría de “Todos los días”).

Tabla 23. Estadísticos descriptivos para actividades de tiempo libre realizadas con los padres

Actividades en el tiempo libre con los padres	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Deberes	1.14	1.29	1.24	0.36	0	4
Deporte	1.18	1.28	0.79	-0.66	0	4
Cenar, cine...	1.58	0.93	0.37	-0.56	0	4
Compras	1.66	0.99	0.31	-0.36	0	4
Juegos	0.76	1.10	1.45	1.10	0	4

3.2. Procedimiento

Después de establecer el diseño de la investigación y de formular los objetivos y las preguntas de investigación centradas en la adolescencia, se procedió a establecer los criterios de selección de la muestra, respetando los principios aleatorios. Se ha utilizado un muestreo aleatorio simple con inclusión de tres condiciones: i) centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria; ii) titularidad de los centros, públicos y privado-concertados y iii) la ubicación geográfica, que estuvieran situados en diferentes zonas de Valencia, centro y periferia.

A continuación, se contactó con los equipos directivos de varios centros que cumplieran las condiciones. El resultado fueron cuatro centros, dos públicos-estatales y

dos centros privado-concertados por el Gobierno Valenciano, a los que previamente se les informó del carácter de la investigación.

La evaluación contó con la aprobación de las familias, siguiendo las instrucciones de 3 de Febrero de 2010 de la Secretaría Autonómica de Educación, sobre procedimiento a seguir para la autorización de las familias antes de la cumplimentación de cuestionarios. Para ello, se envió una carta a las familias en la que se explicaba el objeto y la finalidad de la investigación. Además, se les explicaba el carácter voluntario, anónimo y confidencial de la evaluación y se les pedía el consentimiento explícito para poder iniciar el proceso de evaluación. Igualmente, se les informaba que los datos serían procesados de forma global y que los resultados tenían una finalidad estrictamente investigadora. Asimismo, se informó al alumnado sobre el carácter voluntario de la participación, garantizando en todo momento la confidencialidad de los datos. En síntesis, en todo momento se atendió a los principios éticos contemplados en el Acta de Helsinki.

El apoyo recibido de los centros ha sido muy positivo, lo cual contribuyó a que la evaluación se desarrollara con eficacia y con el rigor necesario para considerar los datos válidos.

La evaluación fue colectiva en el espacio del aula y en horario escolar, con periodos de duración de 45-50 minutos, para evitar posibles sesgos producidos por el cansancio. En todo momento los adolescentes estaban acompañados por la persona encargada de llevar a cabo la evaluación y por un profesor del centro, lo cual contribuyó a mantener el orden en el proceso y a poder resolver las dudas o las preguntas formuladas por los propios alumnos. Las instrucciones para rellenar los cuestionarios fueron orales.

3.3. Instrumentos

Este apartado está dedicado a describir los instrumentos psicológicos estandarizados que han constituido las variables estudiadas en la investigación. Los instrumentos son:

- *Variables sociodemográficas*: sexo, edad, nivel de estudios, tipo de centro, estructura familiar, procedencia familiar, estudios de ambos padres y profesión, actividades de ocio y tiempo libre, percepción de la autoeficacia académica.
- *Cuestionario de Estilos de crianza* (adaptación española del *Child Reports of Parental Behavior Inventory*, Schaefer, 1965, Tur-Porcar, Mestre, y Llorca, 2015). Formado por 38 ítems dirigidos a evaluar los estilos de crianza que marcan las relaciones paterno-filiales desde la percepción de éstos últimos. Ejemplos de ítems son: “Le gusta hablar conmigo”, “A menudo me alaba” o “Pierde el control conmigo cuando no sigo su consejo”. Se presenta en formato de respuesta de tres alternativas (1= no ocurre nunca y 3= ocurre siempre). El menor ha de contestar pensando el padre y en la madre de forma diferenciada. Los factores obtenidos son: *Apoyo y comunicación*, expresa el sentimiento de apoyo emocional por parte de los padres, se envían mensajes de quererse y apoyarse, fomentando la autonomía sobre la base de criterios disciplinarios. *Control negativo/psicológico*, plasma las relaciones basadas en el control estricto, la irritabilidad y la evaluación de rechazo hacia el hijo. *Permisividad y Negligencia*, basadas en la autonomía extrema, con ausencia de normas y de criterios disciplinarios donde todo está permitido, lo que lleva a los hijos a percibir una falta de atención hacia sus necesidades.

Los índices de fiabilidad de Cronbach para los factores del cuestionario dirigido al padre y a la madre. Dirigido al padre: Apoyo y comunicación= .83; Control negativo/psicológico= .71; Negligencia= .62 y Permisividad= .61. Dirigido a la madre: Apoyo y comunicación= .85; Control negativo/psicológico= .73; Negligencia= .71 y Permisividad= .65.

- *Escala de Afrontamiento ante el estrés.* (Frydenberg y Lewis, 1993; adaptación española de Pereña y Seisdedos, 1997). Formado por 79 ítems, distribuidos en 18 escalas, cada una de las cuales refleja una respuesta de afrontamiento diferente y contiene entre 3 y 5 ítems. El análisis de la consistencia interna del instrumento señala un alpha de Cronbach de .75.

Las escalas son las siguientes (Frydenberg y Lewis, 1999):

- **Buscar apoyo social:** Estrategia que consiste en la inclinación a compartir el problema con otras personas y buscar apoyo para su resolución.
- **Concentrarse en resolver el problema:** Es una estrategia dirigida a resolver el problema, estudiándolo sistemáticamente y analizando los diferentes puntos de vista u opiniones.
- **Esforzarse y tener éxito:** Es la estrategia que comprende conductas que ponen de manifiesto compromiso, ambición y dedicación.
- **Preocuparse:** Se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o, más en concreto, preocupación por la felicidad futura.
- **Invertir en amigos íntimos:** Se refiere al esfuerzo por comprometerse en alguna relación de tipo personal íntimo e implica la búsqueda de relaciones personales íntimas.

- Buscar pertenencia: Indica la preocupación e interés del sujeto por sus relaciones con los demás en general y, más concretamente, por lo que otros piensan.
- Hacerse ilusiones: Es la estrategia expresada por ítems basados en la esperanza, en la anticipación de una salida positiva y en la expectativa de que todo tendrá un final feliz.
- Falta de afrontamiento: Consiste en ítems que reflejan la incapacidad del sujeto para enfrentarse al problema y su tendencia a desarrollar síntomas psicósomáticos.
- Reducción de la tensión: Se caracteriza por ítems que reflejan un intento por sentirse mejor y de relajar la tensión.
- Acción social: Consiste en dejar que otros conozcan cuál es el problema y tratar de conseguir ayuda escribiendo peticiones u organizando actividades como reuniones o grupos.
- Ignorar el problema: Agrupa ítems que reflejan un esfuerzo consciente por negar el problema o desentenderse de él.
- Autoinculparse: Incluye conductas que indican que el sujeto se ve como responsable de los problemas o preocupaciones que tiene.
- Reservarlo para sí: Es la estrategia expresada por ítems que reflejan que el sujeto huye de los demás y no desea que conozcan sus problemas.
- Buscar apoyo espiritual: Está compuesta por ítems que reflejan una tendencia a rezar, a emplear la oración y a creer en la ayuda de un líder espiritual o en Dios.

-
- Fijarse en lo positivo: Se caracteriza por ítems que indican una visión optimista y positiva de la situación presente y una tendencia a ver el lado bueno de las cosas y considerarse afortunado.
 - Buscar ayuda profesional: Es la estrategia consistente en buscar la opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros.
 - Buscar diversiones relajantes: Se caracteriza por ítems que describen actividades de ocio y relajantes, como leer o pintar.
 - Distracción física: Consta de ítems que se refieren a la dedicación al deporte, al esfuerzo físico y a mantenerse en forma.

Concretamente, estas 18 estrategias de afrontamiento pueden agruparse en tres estilos básicos de afrontamiento:

1) *Dirigido a la resolución del problema* (afrontamiento productivo), reúne una serie de estrategias dirigidas a modificar la situación problemática para hacerla menos estresante, tales como: concentrarse en resolver el problema, fijarse en lo positivo y distracción física. Alfa de Cronbach de .81.

2) *Afrontamiento en relación con los demás*, reúne estrategias como: buscar apoyo espiritual, invertir en amigos íntimos, buscar ayuda profesional, buscar apoyo social o buscar pertenencia y acción social. Alfa de Cronbach de .81.

3) *Afrontamiento improproductivo*, concentra estrategias que tienen que ver con: autoinculparse, hacerse ilusiones, ignorar el problema, falta de afrontamiento y reservarlo para sí. El análisis de la consistencia interna del instrumento es de .81 a través del alpha de Cronbach.

- *Inventario de Apego a Pares (IPPA)* (Armsden & Greenberg, 1987), mide la percepción de la calidad de las relaciones con pares en la adolescencia. Consta de 25 ítems, cuyo propósito es evaluar la calidad del apego percibida por los adolescentes en relación con los pares. Los ítems de este instrumento se califican en una escala Likert de cinco puntos, en la que 1 corresponde a “casi nunca o nunca” y 5 a “casi siempre o siempre”. Este instrumento permite calcular tres dimensiones confianza, comunicación y alienación. El índice de consistencia interna ha sido de $\alpha = .78$.
- *Afiliación a grupos de amigos rebeldes (AGPR)*, Dishion, Patterson, Stoolmiller & Skinner, 1991; Prinstein y Wang, 2005). Evalúa las actividades antisociales que los tres amigos más cercanos pudieron haber hecho en el último año. Las actividades que comprende son: herir a alguien a propósito, amenazar con hacer daño a alguien, meterse en problemas con la policía por algo hecho por la persona que contesta el cuestionario, estropear o destruir cosas de otras personas o de la escuela, entrar en un coche o edificio para robar, robar algo que valga más de 10 euros, fumar cigarrillo, haberse emborrachado y haber consumido marihuana. La frecuencia de respuesta es entre 0 = ninguno de mis amigos más cercanos a 3 = tres de mis amigos más cercanos. La puntuación total resulta del promedio de las puntuaciones. El índice de consistencia interna es .84, a través del alpha de Cronbach.
- *Victimización* (KS, Buhs, McGinley, & Toland, 2010; Murray Sydzzyik, 2011). Cuestionario formado por 22 ítems que miden la victimización y exclusión social. Mide los factores de victimización relacional y manifiesta, además de la exclusión social. En este caso se han utilizado los 6 ítems evaluadores de la victimización relacional. Los estudiantes han de contestar en una escala Likert

de 5 alternativas de respuesta (1= “casi nunca”; 3 =algunas veces; y 5= “casi siempre”). Un ejemplo de ítem es “Con qué frecuencia tus compañeros/as en el centro de estudios dejan de hablarte o te ignoran cuando se enfadan contigo” o “cuentan mentiras, chismes, rumores o difunden malas noticias sobre ti”. El índice de fiabilidad de Cronbach es de .91. El índice de fiabilidad de Cronbach es de .91. En esta investigación ha sido de .72. Valores estadísticos Chi cuadrado=58.64 gl 9 p=.000; RMSA .062; GFI=.987; AGFI=.969; TLI=.952 Y CFI=.971. El instrumento ajusta bien (Hu & Bentler, 1999).

- *Escala de Autoconcepto de Piers-Harris* (Piers y Harris, 1969-1984). En total tiene 80 ítems formulados con frases sencillas y respuestas dicotómicas (sí o No) para indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con enunciado del ítem. Evalúa la valoración que hace el niño hacia sí mismo la percepción que el (Autoconcepto Global) y los diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento Alpha =.87. Se distribuye en las siguientes dimensiones:
 - Felicidad y satisfacción, sentimientos de satisfacción o insatisfacción personal. Consta de 9 ítems. Ejemplo “Soy una persona feliz”. Alpha de Cronbach= .71
 - Autoconcepto popular: Percepción de sus habilidades sociales y aceptación entre su grupo de iguales. Consta de 12 ítems. Ejemplo “Mis compañeros de clase se burlan de mí”. Alpha de Cronbach= .73
 - Falta de ansiedad: Ausencia de problemas de tipo emocional y perspectiva sobre estados de humor. consta de 12 ítems Ejemplo “Soy tímido/a” o “Lloro fácilmente”. Alpha de Cronbach= .61

- Autoconcepto intelectual: Autoapreciación acerca de su rendimiento, las tareas escolares, incluyendo un sentimiento general hacia el colegio. Consta de 17 ítems. Ejemplo “Hago bien mi trabajo en el colegio”. Alpha de Cronbach= .67
- Autoconcepto Físico: Autopercepción sobre su propio cuerpo, apariencia, atributos y habilidades motrices relativas a sus características físicas. Consta de 12 ítems. Ejemplo “Mi cara me disgusta”. Alpha de Cronbach=.68
- Autoconcepto conductual: Percepción del niño sobre su comportamiento social en diferentes contextos. Consta de 18 ítems. Ejemplo “Cuando algo va mal suele ser por culpa mía”. Alpha de Cronbach= .77
- *Cuestionario de Agresión Reactiva y Proactiva (RP, Raine, Dodge, Loeber, Gatzke-Kopp, Lynam, Reynolds, Stouthamer-Loeber & Liu, 2006; adaptación española Andreu, Ramírez y Raine, 2006).*

Presentado en formato de autoinforme. Consta de 23 ítems cerrados con formato de respuesta triple, referido respectivamente a “3 a menudo”, “2 a veces” y “1 nunca”, para determinar la frecuencia de la ocurrencia. Este cuestionario está diseñado para comprender la motivación del agresor y analizar los déficits y mecanismos cognitivos que subyacen a los dos tipos de conducta agresiva: la agresividad reactiva y la agresividad proactiva. Ejemplos de ítems de agresividad proactiva son “Has usado la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que quieres” o “Has conseguido que otros se junten para ponerse en contra de alguien”. Para la agresividad reactiva dos

ejemplos de ítems son “Te has enfadado o enfurecido cuando has perdido en un juego” o “Te has sentido bien después de pegar o gritar a alguien”.

Los análisis estadísticos realizados en la muestra original, a través de análisis factorial confirmatorio, muestran la estructura bifactorial de los ítems, confirmándose consecuentemente la utilidad del instrumento de cara a la evaluación de la agresión reactiva y proactiva. La consistencia interna de la escala estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue de .90; siendo de .80 y .85 para las sub-escalas de agresión reactiva y proactiva respectivamente. Los datos disponibles de la adaptación española muestran valores relativamente similares (Andreu et al., 2006).

- *Consumo de sustancias*. Cuestionario que indica la frecuencia con que los adolescentes han consumido alguna de las siguientes sustancias: tabaco, alcohol, cannabis, cocaína, éxtasis, anfetaminas, alucinógenos o tranquilizantes. El índice de consistencia interna es de .84, obtenido a través del alpha de Cronbach.
- *Escala de Conducta Prosocial (Prosocial Behavior Scale, Caprara y Pastorelli, 1993; Tur, 2003)*: Evalúa la conducta de ayuda y simpatía, a través de 10 ítems con tres alternativas de respuesta (*casi siempre, a veces o nunca*) que responden a la frecuencia con que se den las conductas descritas (ejemplo de ítem “Intento consolar al que está triste”). Se ha obtenido un índice de fiabilidad de .77 en el *alpha* de Cronbach.
- *Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV, Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001)*. A través de sus 15 ítems evalúa la conducta de hacer daño a otros física y verbalmente. El formato de respuesta es de tres

alternativas (a menudo, a veces o nunca), según la frecuencia de aparición de la conducta (ejemplo de ítem “Fastidio a los otros”). El índice de fiabilidad *alpha* es de .87, obtenido en esta población.

- *Escala de Inestabilidad Emocional* (IE, Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio et al., 2001). Describe la conducta que indica una falta de autocontrol en situaciones sociales como resultado de la escasa capacidad para frenar la impulsividad y la emocionalidad. Incluye 12 ítems con tres alternativas de respuesta (*a menudo, algunas veces o nunca*). El índice de fiabilidad obtenido con la muestra objeto de estudio es de $\alpha = .83$.

- *Prosocial Tendencies Measure (PTM-R)* (Carlo, Hausmann, Christiansen & Randal, 2003). El cuestionario consta de 21 ítems a través de los cuales el sujeto debe describir en una escala tipo Likert (1=no me describe bien a 5=me describe muy bien) su propio comportamiento en una variedad de situaciones que reflejan diferentes modalidades de comportamiento empático y prosocial.

El PTM-R evalúa seis tipos de comportamiento prosocial (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst & Wilkinson, 2007):

- *Público*: evalúa el comportamiento que tiene la intención de beneficiar a otros en presencia de los demás. Ejemplo de ítems son: Puedo ayudar mejor a otras personas cuando la gente me está mirando; Cuando hay otras personas alrededor, me resulta más fácil ayudar a quien lo necesita; Mi desempeño es mejor ayudando a otras personas cuando hay más gente observándome. Alpha de Cronbach es de .75.
- *Emocional*: es el comportamiento que tiene la intención de beneficiar a otros bajo situaciones emocionalmente evocadoras. Ejemplo de ítems en

este factor son: Me siento bien cuando puedo consolar a alguien que está muy triste; Tiendo a ayudar a otras personas sobre todo cuando estas personas están muy emocionadas (tristes); Respondo mejor ayudando a los otros cuando la situación es muy emotiva; Las situaciones emotivas me estimulan a ayudar a las personas necesitadas; Cuando otros se sienten muy tristes, normalmente les ayudo. Alpha de Cronbach es de .85.

- *En situaciones de emergencia*: es el factor que evalúa la conducta de ayudar a otros bajo situaciones de emergencia o situaciones de crisis. Ejemplo de ítems son: Tiendo a ayudar a la gente que verdaderamente está en crisis o lo necesita; Tiendo a ayudar a la gente que está gravemente herida; Para mi es más fácil ayudar a otros cuando están en una mala situación. Alpha de Cronbach es de .62.
- *Altruista*: evalúa el comportamiento de ayudar a otros cuando hay poco o ningún potencial percibido para una recompensa directa y explícita para uno mismo. Ejemplo de ítems en este factor son: Pienso que una de las mejores cosas que tiene ayudar a otras personas es que hace que los demás me vean bien; Creo que dar cosas o dinero resulta mejor si tengo algún beneficio; Una de las mejores cosas al practicar la caridad es que está bien visto; Creo que si ayudo a otras personas, ellas me deben ayudar en el futuro. Alpha de Cronbach es de .65.
- *Anónimo*: Evalúa la tendencia de ayudar a otros sin el conocimiento de la gente, de manera anónima. Ejemplo de ítems en este factor son: Prefiero dar dinero sin que nadie lo sepa; Tiendo a ayudar a quien lo necesita cuando ellos no saben quién les ayuda; La mayoría de las veces ayudo a otras

personas cuando ellos ignoran quién les ayuda; Creo que lo mejor es ayudar a los otros sin que ellos lo sepan. Alpha de Cronbach es de .70.

- *Complacencia u Obediencia*: ayuda a otros cuando lo solicitan. Ejemplo de ítems son: No dudo en ayudar a la gente cuando me lo pide; Nunca tardo en ayudar a la gente cuando me lo pide. Alpha de Cronbach = .71.
- *Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)* (Davis, 1983; Mestre, Frías & Samper, 2004) que permite evaluar la disposición empática a través de cuatro factores, dos cognitivos y dos emocionales. Los factores cognitivos son: i) Toma de Perspectiva (PT) o capacidad para ponerse en el lugar del otro y ii) Fantasía (FS) o tendencia a introducirse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios, lo que implica una capacidad de representación mental e imaginación. Los factores emocionales son: iii) Preocupación Empática (EC) o compartir el sentimiento de la otra persona; y iv) Malestar Personal (PD) referido a sentimientos de ansiedad personal orientados al yo que se producen en situaciones de tensión interpersonal. Da lugar a una reacción egoísta centrada en uno mismo cuando se perciben indicadores del malestar de otro. Incluye 28 ítems de tipo Likert con cinco opciones posibles con un puntaje de 1 a 5. El análisis de fiabilidad del cuestionario se sitúa entre .69 y .72 para los cuatro factores. Las fiabilidades según las escalas son: Toma de perspectiva $\alpha = .72$; Fantasía $\alpha = .71$; Preocupación empática $\alpha = .72$; y Malestar personal $\alpha = .69$.

Se presenta a continuación un cuadro resumen de los instrumentos de evaluación (Tabla 24)

Tabla 24. Descripción general de los instrumentos utilizados en la investigación

Áreas evaluadas/variables	Instrumento	Nº ítems	Factores	α Cronbach	
Estilos de crianza	Cuestionario de Estilos de crianza de Tur-Porcar et al., (2015), adaptación española del Child Reports of Parental Behavior Inventory de Schaefer, (1965)	38	Apoyo y comunicación Control negativo Negligencia Permisividad	Padre	Madre
				.83	.85
				.71	.73
				.62	.71
				.61	.65
Afrontamiento al estrés	Escala de Afrontamiento ante el estrés de Frydenberg y Lewis, (1993) en su adaptación española de Pereña y Seisdedos (1997)	79	Afrontamiento productivo Afrontamiento en relación con los demás Afrontamiento no productivo		
				.82	
				.81	
				.81	
Apego con Pares	Inventario de Apego a Pares (IPPA) de Armsden y Greenberg, (1987)	25	Apego a Pares		
				.78	
Afilación a grupos de amigos rebeldes	Afilación a grupos de amigos rebeldes (AGPR) de Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, (1991); Prinstein y Wang, (2005)	9	Actividades antisociales		
				.84	
Victimización	Victimización (KS) de Buhset al. (2010); Murray Sydzyik, (2011)	6	Victimización relacional		
				.72	

Tabla 25. Descripción general de los instrumentos utilizados en la investigación (cont.)

Áreas evaluadas/variables	Instrumento	Nº ítems	Factores	α Cronbach
Autoconcepto	Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (1969,1984).	80	Global	.89
			Felicidad y satisfacción	.71
			Autoconcepto popular	.73
			Falta de ansiedad	.61
			Autoconcepto intelectual	.67
			Autoconcepto físico	.68
			Autoconcepto conductual	.77
Agresión Reactiva y Proactiva	Cuestionario de Agresión Reactiva y Proactiva (RP) de Raine et al., (2006); adaptación española Andreu et al (2006).	23	Agresividad reactiva	.80
			Agresividad proactiva	.85
			Agresividad reactiva y proactiva	.90
Consumo de sustancias	de Consumo de sustancias.	6	Consumo	.84
Conducta Prosocial	Escala de Conducta Prosocial de Caprara y Pastorelli, (1993); Tur (2003).	10	Conducta Prosocial	.77

Tabla 26. Descripción general de los instrumentos utilizados en la investigación (cont.)

Áreas evaluadas/variables	Instrumento	N° ítems	Factores	α Cronbach
Agresividad Física y Verbal	Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) de Caprara y Pastorelli, (1993); Del Barrio, Moreno y López, (2001).	15	Agresividad Física y Verbal	.87
Inestabilidad Emocional	Escala de Inestabilidad Emocional (IE), de Caprara y Pastorelli, (1993); Del Barrio et al., (2001).	12	Inestabilidad Emocional	.83
Comportamiento prosocial	Prosocial Tendencies Measure (PTM-R) de Carlo, Hausmann, Christiansen y Randal, (2003).	21	Público	.75
			Emocional	.85
			En situaciones de emergencia	.62
			Altruista	.65
			Anónimo	.70
			Obediencia	.71
Empatía	Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) de Davis, 1983; adaptación de Mestre, Frías y Samper, 2004).	28	Toma de perspectiva	.72
			Fantasía	.71
			Preocupación empática	.72
			Malestar personal	.69

3.4. Análisis de datos

La investigación se ha desarrollado a través de un diseño cuasi-experimental, intrasujeto e intersujetos de carácter transversal, aplicado al conjunto de variables dependientes, independientes y mediadoras, para valorar las relaciones establecidas entre ellas.

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteadas, se han realizado análisis descriptivos, de varianza, correlacionales (correlación de Pearson) y de diferencias de medias para muestras independientes. Esto nos ha permitido observar la distribución de la población en función de las variables tanto sociodemográficas como psicológicas estudiadas. Los análisis de varianza y la pruebas *t* (Student) han permitido analizar las diferencias entre subgrupos de la población para estudiar las posibles interacciones entre las variables independientes y los efectos sobre las dependientes. Para ello se han distribuido por sexo, edad, nivel de estudios, tipo de centro (titularidad pública o concertada), estructura familiar y niveles de estudios de los padres y madres. Se ha obtenido, también, el tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen (1988). Siguiendo sus recomendaciones, los valores por debajo .20 se consideran pequeños; valores entre .30 y .50 medios; y valores superiores a .60 amplios o grandes.

A continuación se han realizado análisis correlacionales para explorar la relación de las variables cuantitativas incluidas en la investigación. Dado el tamaño de la muestra, la distribución puede considerarse normal, aunque alguna variable no lo presente (Grinstead y Snell, 1997). Por tanto se ha utilizado el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. Igual que en el caso anterior el tamaño del efecto ha sido considerado de pequeño cuando el valor de *r* estaba entre .10 y .30;

medio cuando los valores de r estaban entre .30 y .50; y grande cuando r era mayor de .50 (Cohen, 1988).

Asimismo, se han realizado modelos de ecuaciones estructurales a fin de observar el rol mediador de la inestabilidad emocional y la prosocialidad entre la crianza y la agresividad en la adolescencia (Estudio 1). Los índices de ajuste utilizados han sido: chi-cuadrado comparado con los grados de libertad, error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), índice de ajuste comparativo robusto (CFI robusto Comparative Fit Index), índice de bondad de ajuste (GFI), e índice ajustado de bondad del ajuste (AGFI) (Bollen, 1989). Se considera que un modelo propuesto ajusta bien a los datos observados cuando los índices de ajuste CFI, GFI y AGFI son iguales o superiores a 0.90 (Hu & Bentler, 1999) y RMSEA y RMR es igual o inferior a 0,08 (Bastida & Coenders, 2000).

Por último, se han realizado análisis de regresión lineal múltiple y/o análisis de regresión jerárquica para analizar las variables predictoras de victimización (estudio 2), de consumo de sustancias (estudio 3) y de agresividad proactiva y reactiva (Estudio 4). Se ha examinado el supuesto de colinealidad e independencia entre las variables a través de los valores VIF. Se estima que valores inferiores a 10 son adecuados (Kleinbaum & Kupper, 1988).

Los análisis estadísticos se han realizado con el apoyo de los paquetes estadísticos SPSS 21.0 y Amos.

Capítulo 4. Análisis diferencial de la población analizada en este estudio empírico en función de las variables sociodemográficas (sexo, edad, estructura familiar, estudios de ambos padres y tipo de centro donde cursan los estudios)

4.1 Análisis diferencial en función del sexo de la población muestral

4.2 Análisis diferencial según la edad de la población muestral

4.3 Análisis diferencial en función de la estructura familiar de la población muestral

4.4 Análisis diferencial según el nivel de estudios del padre y de la madre de la población muestral

4.5 Análisis diferencial según el tipo de centro educativo donde cursan los estudios la población muestral

Capítulo 4. Análisis diferencial de la población analizada en este estudio empírico en función de las variables sociodemográficas (sexo, edad, estructura familiar, estudios de ambos padres y tipo de centro donde cursan los estudios)

Con la finalidad de conocer las características psicológicas diferenciales de la población analizada se ha procedido a realizar diferentes análisis de diferencias de medias (pruebas *t* Student y análisis de variación de un factor) entre submuestras, diferenciadas por categorías. Las categorías analizadas se refieren a las características sociodemográficas de la población de: sexo, edad, estructura familiar y tipo de centro. Estos análisis tienen el objetivo de estudiar el perfil diferencial de la población analizada.

En relación con las categorías, el primer lugar se analizará el sexo, diferenciando entre chicos y chicas. A continuación aparece la edad, que ha sido categorizada en adolescencia temprana (12-13 años) y adolescencia media (14-16 años). La estructura familiar ha sido establecida en familias biparentales y monoparentales, las primeras están constituidas por ambos progenitores, mientras que las familias monoparentales están formadas por uno de ellos. Por último, según el tipo de centro donde estudian, categorizado en centro de titularidad pública y centro de titularidad privada, concertado por el Gobierno Valenciano.

4.1. Análisis diferencial en función del sexo de la población muestral

La Tabla 27 plasma las diferencias de medias en función del sexo de la población participante. Como puede observarse aparecen diferencias de medias en las

variables de crianza de control psicológico del padre y de la madre. En este caso los chicos perciben mayores índices de control psicológico negativo. Como se ha comentado esta variable alude a la falta de confianza y al control por la conducta del hijo/a.

En relación con autoconcepto, aparecen diferencias significativas en falta de ansiedad y autoconcepto físico, en ambos factores las chicas obtienen mayores índices. Relacionado con la empatía las diferencias entre chicos y chicas adolescentes se centran tanto en la dimensión cognitiva, como la emocional de la empatía. Las chicas tienen mayores índices en toma de perspectiva y fantasía (dimensión cognitiva), así como en preocupación empática y distrés personal (dimensión afectiva).

Por lo que se refiere a las conductas y tendencias prosociales, aparecen diferencias significativas entre chicos y chicas adolescentes en conducta prosocial, y en tendencias prosociales públicas, altruista, emocional y de obediencia. En estos casos las chicas están por encima de los chicos en conducta prosocial y en las tendencias prosociales altruista, emocional y de obediencia. Sin embargo, los chicos obtienen mayores índices en la tendencia prosocial pública. Estos resultados están en la línea de otros obtenidos en población española y americana.

Tabla 27. Comparación de medias entre los chicos y chicas adolescentes

	Chicos		Chicas		$T_{(759gl)}$	Sig.	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Permisividad (madre)	1.59	.40	1.54	.35	1.74	.08	-
Apoyo y comunicación (madre)	2.26	.37	2.28	.39	-.94	.34	-
Control psicológico (madre)	1.94	.38	1.83	.38	3.61	<10⁻⁷	.28
Negligencia (madre)	1.51	.46	1.48	.43	1.06	.28	-

Tabla 27. Comparación de medias entre los chicos y chicas adolescentes (continuación)

	Chicos		Chicas		$T_{(759gl)}$	Sig.	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Permisividad (padre)	1.61	.42	1.56	.37	1.79	.07	-
Apoyo y comunicación (padre)	2.26	.37	2-28	.39	-94	.34	-
Control psicológico (padre)	1.86	.36	1.78	.36	3.20	.001	.22
Negligencia (padre)	1.57	.45	1.52	.44	1.41	.15	-
Inestabilidad emocional	1.69	.40	1.65	.38	1.33	.18	-
Autoconcepto popular	.86	.15	.85	.17	1.27	.20	-
Falta de ansiedad	.62	.18	.55	.20	5.11	<10⁻⁷	.36
Felicidad satisfacción	.81	.20	.80	.20	.75	.45	-
Autoconcepto intelectual	.66	.17	.64	.17	1.22	.22	-
Autoconcepto conductual	.78	.16	.80	.16	-1.62	.10	-
Autoconcepto físico	.76	.20	.69	.20	5.09	<10⁻⁷	.35
Afrontamiento productivo	1.92	.50	1.96	.47	-1.06	.28	-
Afrontamiento no productivo	1.49	.46	1.43	.45	1.69	.09	-
Toma de perspectiva	3.02	.61	3.29	.66	-5.92	<10⁻⁷	-.42
Fantasia	2.88	.69	3.05	.79	-3.09	.002	-.22
Preocupación empática	3.25	.61	3.50	.59	-5.74	<10⁻⁷	-.41
Distrés personal	2.46	.67	2.63	.62	-3.53	<10⁻⁷	-.26
Conducta prosocial	2.46	.33	2.58	.27	-5.42	<10⁻⁷	-.39
T. P. públicas	2.50	1.01	1.94	.89	8.15	<10⁻⁷	.58
T. P. en situaciones extremas	3.32	.91	3.27	.96	.73	.46	-
T. P. altruista	3.28	.89	3.67	.86	-6.03	<10⁻⁷	-.44
T. P. emocional	3.31	.85	3.52	.91	-3.17	.002	-.23
T. P. anónima	2.50	.88	2.38	.99	1.78	.07	-
T. P. obediencia	2.32	.99	2.59	1.01	-3.72	<10⁻⁷	-.26
Agresividad reactiva	1.78	.37	1.69	.33	3.67	<10⁻⁷	.25
Agresividad proactiva	1.39	.34	1.24	.27	6.97	<10⁻⁷	.48
Agresividad física y verbal	1.48	.35	1.38	.34	3.94	<10⁻⁷	.28
Apego a pares	3.52	.59	3.79	.57	-6.32	<10⁻⁷	-.46
Afiliación a grupos de pares rebeldes	.70	.70	.52	.54	3.98	<10⁻⁷	.28
Victimización	1.63	.65	1.58	.58	1.07	.28	-
Consumo sustancias	1.55	.76	1.57	.79	-40	.68	-

*T. P.= tendencias prosociales

El análisis de la agresividad y las diferencias entre chicos y chicas adolescentes muestra, en la misma Tabla 27, que aparecen diferencias significativas en todas las modalidades analizadas, es decir en agresividad física y verbal, agresividad proactiva y reactiva, En todos los casos los chicos manifiestan índices más elevados de agresividad.

Por lo que se refiera a las relaciones con los pares, aparecen diferencias significativas en Apego a los pares y en afiliación a grupos rebeldes. En estos casos las diferencias indican que las chicas mantienen mayores niveles de apego a los pares y los chicos son más propensos a afiliarse a grupos rebeldes.

El tamaño del efecto es grande en tendencias prosociales públicas (d de Cohen por encima de .50); es medio en las variables de falta de ansiedad, autoconcepto físico, toma de perspectiva y preocupación empática, conducta prosocial, tendencia prosocial altruista, agresividad proactiva y apego a pares (d de Cohen entre .30 y .50). En último lugar, el tamaño del efecto es bajo en las variables de crianza de control psicológico del padre y de la madre, fantasía y distrés personal, tendencias prosociales emocional y de obediencia, agresividad física y verbal y, finalmente, afiliación a pares rebeldes (d de Cohen por debajo de .30) (Cohen, 1988).

Por último, las variables de victimización y consumo de sustancia no muestran diferencias significativas entre chicos y chicas en la adolescencia temprana y media. Tampoco afrontamiento funcional y disfuncional (González Barrón, Montoya Castilla, Casullo, & Bernabéu Verdú, 2002)

4.2. Análisis diferencial según la edad de la población muestral

En relación con la edad de los participantes, el análisis se ha realizado diferenciando la población según se encuentren en la adolescencia temprana y media. La adolescencia temprana entre 12 y 14 años y adolescencia media entre 15-16 años.

La Tabla 28 muestra los resultados obtenidos mediante la prueba *t Student*. Así observamos, los estilos de crianza muestran diferencias significativas en los factores de permisividad de la madre y del padre y apoyo y comunicación del padre y de la madre. Los adolescentes mayores (15-16 años) manifiestan mayor permisividad y menor apoyo y comunicación que los adolescentes menores (12-14 años), tanto por parte del padre como de la madre.

Estos resultados indican que con la edad el adolescente solicita mayores cuotas de autonomía y los padres van cediendo a sus demandas. La autonomía va unida a un menor apoyo y comunicación, lo que suele producirse en esta etapa del ciclo vital.

Respecto al autoconcepto, únicamente aparecen diferencias significativas en falta de ansiedad, a favor de la población menor. Parece que a medida que avanzan en edad, los adolescentes sienten mayor ansiedad. En los restantes factores de autoconcepto no aparecen diferencias significativas.

Por otra parte, parece que los adolescentes van mejorando las estrategias de afrontamiento al estrés. En este sentido, aparecen diferencias significativas en estrategias de afrontamiento no productivo, centrado en la emoción, a favor del grupo en la adolescencia temprana. Parece que a medida que crecen los adolescentes utilizan en menor medida estrategias menos productivas y de trasfondo emocional. Sin embargo, no muestran diferencias significativas en afrontamiento funcional al comparar ambas agrupaciones (adolescencia temprana y media).

Por lo que se refiere a las conductas prosociales y a la empatía, los resultados apenas arrojan diferencias significativas entre ambos grupos. Únicamente aparecen diferencias en conducta prosocial y en tendencia prosocial altruista. En el primer caso, los adolescentes menores (adolescencia temprana) obtienen mayores puntuaciones y, en el segundo caso, los adolescentes mayores obtienen mayores índices en tendencia prosocial altruista.

El tamaño del efecto es grande en la variable de afiliación a pares rebeldes (*d* de Cohen por encima de .50); medio en las variables de crianza de permisividad y apoyo y comunicación de madres y padres y en consumo de sustancias (*d* de Cohen entre .30 y .50). Finalmente, el tamaño del efecto es pequeño en las variables falta de ansiedad, afrontamiento productivo, conducta prosocial, tendencias prosociales públicas y altruistas y agresividad física y verbal (*d* de Cohen por debajo de .30) (Cohen, 1988).

Tabla 28. Comparación de medias entre la adolescencia temprana (chicos y chicas de 12-14 años) y la adolescencia media (chicos y chicas de 15-16 años)

	12-14 años		15-16 años		$T_{(759gl)}$	Sig.	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Permisividad (madre)	1.49	.33	1.65	.41	-6.01	<10⁻⁷	-.42
Apoyo y comunicación (madre)	2.34	.36	2.21	.39	4.79	<10⁻⁷	.34
Control psicológico (madre)	1.91	.38	1.87	.39	1.42	.16	-
Negligencia (madre)	1.50	.45	1.51	.46	-.29	.77	-
Permisividad (padre)	1.52	.36	1.66	.46	-4.81	<10⁻⁷	-.33
Apoyo y comunicación (padre)	2.34	.33	2.21	.39	4.79	<10⁻⁷	.35
Control psicológico (padre)	1.84	.35	1.81	.39	1.14	.25	-
Negligencia (padre)	1.54	.45	1.57	.45	-.88	.38	-
Inestabilidad emocional	1.66	.40	1.69	.40	1.69	.09	-
Autoconcepto popular	.87	.17	.85	.17	1.13	.25	-

*T. P.= Tendencias Prosociales

Tabla 28. Comparación de medias entre la adolescencia temprana (chicos y chicas de 12-14 años) y la adolescencia media (chicos y chicas de 15-16 años) (Continuación)

	12-14 años		15-16 años		$T_{(759gl)}$	Sig.	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Falta de ansiedad	.60	.19	.58	.19	1.96	.05	.10
Felicidad satisfacción	.82	.20	.80	.20	.56	.57	-
Autoconcepto intelectual	.66	.18	.65	.17	1.29	.19	-
Autoconcepto conductual	.80	.17	.79	.16	.32	.75	-
Autoconcepto físico	.74	.22	.73	.21	1.56	.12	-
Afrontamiento productivo	1.95	.49	1.94	.48	.28	.78	-
Afrontamiento no productivo	1.50	.46	1.43	.46	2.06	.03	.15
Toma de perspectiva	3.16	.67	3.14	.63	.36	.72	-
Fantasía	2.95	.73	2.99	.77	-.70	.48	-
Preocupación empática	3.35	.61	3.40	.62	-1.22	.22	-
Distrés personal	5.58	0.67	2.51	.64	1.52	.13	-
Conducta prosocial	2.55	.30	2.49	.33	2.25	.02	.19
T. P. públicas	2.32	1.05	2.17	.94	2.04	.04	.15
T. P. en situaciones extremas	3.28	.98	3.33	.90	-.76	.44	-
T. P. altruista	3.39	.91	3.54	.88	-2.25	.02	-.16
T. P. emocional	3.46	.88	3.37	.90	1.52	.13	-
T. P. anónima	2.43	.95	2.47	.94	-.63	.52	-
T. P. obediencia	2.48	.06	2.42	.97	.90	.37	-
Agresividad reactiva	1.74	.37	1.74	.35	.22	.83	-
Agresividad proactiva	1.31	.32	1.34	.34	-1.50	.13	-
Agresividad física y verbal	1.39	.32	1.48	.37	-3.47	.001	-.26
Apego a pares	3.66	.60	3.64	0.61	.54	.59	-
Afiliación a grupos de pares rebeldes	.44	.50	.79	.71	-8.07	<10⁻⁷	-.56
Victimización	1.62	.62	1.60	.64	.38	.71	-
Consumo sustancias	1.39	.57	1.74	.90	-6.42	<10⁻⁷	-.46

*T. P.= Tendencias Prosociales

Por lo que se refiere a la agresividad y las conductas antisociales, los resultados indican diferencias significativas en agresividad física y verbal, afiliación a grupos rebeldes y consumo de sustancias. A la vista de los resultados la edad es un factor de

riesgo. Con la edad los adolescentes son más propensos a afiliarse a pares rebeldes y a consumir sustancias y drogas.

4.3 Análisis diferencial en función de la estructura familiar de la población muestral

En este apartado se analiza las variables en función de la estructura familiar. Para ello se han diferenciado las familias formadas por ambos progenitores y los hijos/as de aquellas que están formada por uno de los progenitores. Éstas últimas forman el grupo de las monoparentales, frente a las biparentales (ambos padres). En ocasiones las familias monoparentales conviven con otra pareja y con hijos de la otra pareja (con poca estabilidad). Los resultados quedan reflejados en la Tabla 29.

Tabla 29. Comparación de medias según la estructura familiar (monoparentales o biparentales)

	Monoparental		Biparental		$T_{(759gl)}$	Sig.	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Permisividad (madre)	1.64	.40	1.54	.36	3.11	.001	.26
Apoyo y comunicación (madre)	2.24	.40	2.28	.36	-1.21	.22	-
Control psicológico (madre)	1.91	.40	1.88	.38	1.02	.30	-
Negligencia (madre)	1.49	.45	1.50	.44	-.16	.86	-
Permisividad (padre)	1.64	.40	1.57	.39	2.28	.02	.17
Apoyo y comunicación (padre)	2.24	.40	2.28	.36	-1.21	.22	-
Control psicológico (padre)	1.81	.35	1.82	.37	-.34	.73	-
Negligencia (padre)	1.57	.43	1.54	.45	-.96	.33	-
Inestabilidad emocional	1.74	.40	1.65	.39	1.74	.08	-
Autoconcepto popular	.84	.17	.86	.16	-1.80	.07	-
Falta de ansiedad	.55	.19	.60	.19	-2.88	.004	-.26
Felicidad satisfacción	.78	.21	.81	.19	-2.12	.03	-.14
Autoconcepto intelectual	.62	.17	.66	.16	-2.56	.008	-.24
Autoconcepto conductual	.77	.17	.80	.16	-.82	.41	-

*T. P.= Tendencias prosociales

Tabla 29. Comparación de medias según la estructura familiar (monoparentales o biparentales) (continuación)

	Monoparental		Biparental		$T_{(759gl)}$	Sig.	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Autoconcepto físico	.72	.21	.73	.20	-3.14	.002	-.04
Afrontamiento productivo	1.88	.45	1.96	.49	-2.10	.03	-.17
Afrontamiento no productivo	1.44	.46	1.47	.46	-.87	.38	-
Toma de perspectiva	3.11	.63	3.16	.65	-.88	.37	-
Fantasía	2.90	.76	2.99	.74	-1.52	.12	-
Preocupación empática	3.39	.58	3.36	.62	.59	.55	-
Distrés personal	2.52	.68	2.55	.64	-.60	.54	-
Conducta prosocial	2.49	.32	2.52	.31	-1.24	.21	-
T. P. públicas	2.13	.96	2.28	.31	-1.80	.07	-
T. P. en situaciones extremas	3.45	.94	3.24	.93	2.77	.005	.22
T. P. altruista	3.49	.92	3.45	.89	.52	.59	-
T. P. emocional	3.38	.92	3.42	.87	-.53	.59	-
T. P. anónima	2.38	.95	2.47	.93	-1.24	.21	-
T. P. obediencia	2.32	1.01	2.50	1.01	-2.20	.02	-.17
Agresividad reactiva	1.76	.38	1.73	.35	1.06	.28	-
Agresividad proactiva	1.33	.33	1.32	.32	.57	.56	-
Agresividad física y verbal	1.45	.34	1.42	.35	.79	.42	-
Apego a pares	3.61	.63	3.66	.58	-.96	.33	-
Afiliación a grupos de pares rebeldes	.67	.63	.59	.64	1-59	.11	-
Victimización	1.65	.65	1.59	.61	1.22	.22	-
Consumo sustancias	1.63	.78	1.53	.77	1.48	.13	-

*T. P.= Tendencias prosociales

Como puede observarse en la Tabla 29, los resultados muestran diferencias significativas en el factor de crianza de permisividad del padre o de la madre. Las familias monoparentales son más permisivas que las biparentales. Los restantes factores no indican diferencias significativas.

En cuanto al autoconcepto, los adolescentes de familias biparentales obtienen mejores índices en autoconcepto intelectual, físico, falta de ansiedad y felicidad satisfacción. Asimismo, obtienen mayores puntuaciones en afrontamiento productivo, manteniendo diferencias significativas entre ambas agrupaciones. Por último, aparecen diferencias significativas en las tendencias prosociales en situaciones extremas y de obediencias. En el caso de las tendencias prosociales, en situaciones extremas, son los adolescentes de familias monoparentales quienes obtienen mayores índices. Y en el caso de la tendencia prosocial de obediencia son los adolescentes de familias biparentales. En todos los casos el tamaño del efecto es pequeño, sus índices están por debajo de .30 (Cohen, 1988).

Los restantes factores analizados no muestran diferencias significativas entre los adolescentes de familias monoparentales y biparentales.

4.4. Análisis diferencial según el nivel de estudios del padre y de la madre de la población muestral

Los resultados de los análisis de varianza realizados indican que los estudios de los padres, analizados por separado, pueden ser una variable discriminadora en el proceso de desarrollo de los hijos/as.

Así, por lo que respecta al nivel de estudios de las madres (Tabla 30) los resultados muestran diferencias significativas en las variables psicológicas de afrontamiento productivo, autoconcepto intelectual, conducta prosocial, y los factores de crianza de permisividad y negligencia de la madre.

Las madres con mayor nivel de estudios, es decir, con estudios universitarios tienden a mostrarse menos permisivas y menos negligentes con la crianza, según lo perciben los hijos/as. Además, los hijos de madres con estudios universitarios cuentan

con mayores índices de estrategias de afrontamiento productivo, tienden a manifestarse más prosociales y tiene un mejor autoconcepto intelectual. Por el contrario, las madres sin estudios son más permisivas y negligentes y sus hijos muestran menores índices de estrategias de afrontamiento productivo, son menos prosociales y tienen peor autoconcepto intelectual.

Tabla 30. Diferencias de medias de las variables psicológicas analizadas en función del nivel de estudios de las madres

	Sin estudios		Primarios		Bachiller o equivalente		Superiores		<i>F</i>	Sig.
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Afrontamiento productivo	1.73*	.44	1.92	.47	1.90	.49	2.1*	.47	4.28	.005
Afrontamiento no productivo	1.52	.40	1.46	.46	1.45	.49	1.47	.43	.21	.88
Apego a pares	3.69	.45	3.58	.62	3.68	.60	3.65	.60	.83	.47
Apego a pares rebeldes	.74	.77	.61	.64	.64	.67	.58	.59	.83	.47
Victimización	1.75	.78	1.69	.71	1.57	.61	1.59	.57	1.64	.17
Autoconcepto popular	.83	.19	.83	.19	.87	.15	.86	.16	1.69	.16
Falta de ansiedad	.56	.18	.58	.19	.58	.18	.60	.20	.83	.47
Felicidad satisfacción	.81	.23	.79	.20	.80	.20	.81	.19	.55	.64
Autoconcepto intelectual	.63	.18	.61*	.17	.65	.16	.67*	.17	3.87	.009
Autoconcepto conductual	.75	.18	.79	.17	.78	.17	.80	.14	1.71	.16
Autoconcepto físico	.76	.21	.71	.21	.73	.20	.73	.21	.66	.57
Conducta prosocial	2.37*	.32	2.49	.29	2.51	.31	2.54*	.31	3.24	.02
Agresividad física y verbal	1.51	.30	1.42	.36	1.45	.37	1.41	.32	1.41	.23
Inteligencia Emocional	1.76	.41	1.66	.39	1.69	.40	1.65	.38	.97	.40
Toma de perspectiva	3.05	.58	3.09	.65	3.12	.67	3.20	.62	1.40	.24
Fantasía	2.97	.73	2.89	.76	2.93	.73	3.04	.75	1.66	.17
Preocupación empática	3.24	.54	3.34	.66	3.35	.56	3.42	.63	1.50	.21

*T. P. = Tendencias prosociales. ⁽¹⁾ Los * indican las categorías con diferencias significativas (pruebas post hoc)

Tabla 30. Diferencias de medias de las variables psicológicas analizadas en función del nivel de estudios de las madres (continuación)

	Sin estudios		Primarios		Bachiller o equivalente		Superiores		<i>F</i>	Sig.
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Distrés personal	2.54	.64	2.56	.67	2.51	.67	2.55	.62	.21	.88
T. P. Públicas*	2.41	1.16	2.19	.96	2.30	1.03	2.19	.97	1.05	.36
T. P. situaciones extremas	3.31	.99	3.26	.99	3.32	.94	3.30	.90	.14	.93
T. P. altruista	3.51	.92	3.46	.84	3.42	.87	3.50	.94	.42	.73
T. P. emocional	3.43	.85	3.35	.94	3.38	.88	3.46	.86	.61	.60
T. P. anónima	2.50	.95	2.41	.93	2.46	.94	2.44	.94	.10	.95
T. P. Obediencia	2.30	1.09	2.39	1.00	2.38	1.01	2.54	1.00	1.56	.19
Agresividad reactiva	1.87	.36	1.70	.36	1.75	.35	1.72	.36	1.62	.18
Agresividad proactiva	1.44	.41	1.30	.34	1.32	.32	1.31	.31	1.53	.20
Permisividad (madre)	1.71	.42	1.67* ⁽¹⁾	.41	1.55*	.36	1.52*	.37	6.05	.00
Apoyo y comunicación (madre)	2.27	.40	2.24	.40	2.25	.39	2.30	.35	1.16	.34
Control psicológico (madre)	1.89	.31	1.90	.40	1.89	.39	1.88	.38	.14	.93
Negligencia (madre)	1.71*	.47	1.57	.43	1.48	.45	1.46*	.44	4.17	.006
Permisividad (padre)	1.68	.33	1.62	.43	1.60	.40	1.55	.39	1.68	.16
Apoyo y comunicación (padre)	2.27	.40	2.24	.40	2.25	.39	2.30	.35	1.16	.32
Control psicológico (padre)	1.82	.27	1.88	.33	1.86	.34	1.84	.31	.83	.47
Negligencia (padre)	1.66	.38	1.59	.39	1.50	.40	1.50	.40	1.40	.24

*T. P. = Tendencias prosociales. ⁽¹⁾ Los * indican las categorías con diferencias significativas (pruebas post hoc)

En concreto, en relación con las diferencias significativas en las variables de afrontamiento productivo, autoconcepto intelectual, conducta prosocial y los factores de crianza de permisividad y negligencia, la prueba post hoc de Bonferroni muestra entre qué categorías se producen las diferencias significativas (en la Tabla 30 están marcadas con un asterisco). Éstas son las siguientes:

- Afrontamiento productivo: las diferencias significativas se establecen entre las madres sin estudios y con estudios superiores.
- Autoconcepto intelectual: las diferencias significativas se establecen entre las madres con estudios primarios y con estudios superiores.
- Conducta prosocial: las diferencias significativas se establecen entre las madres sin estudios y con estudios superiores.
- Permisividad (madre): las diferencias significativas se establecen entre las madres con estudios primarios, estudios de bachiller o equivalente y estudios superiores.
- Negligencia (madre): las diferencias significativas se establecen entre las madres sin estudios primarios y con estudios superiores.

Por lo que se refiere al nivel de estudios de los padres, los resultados de los análisis de Varianza (Tabla 31) prueban que hay diferencias significativas en las variables de estrategias de afrontamiento productivo que son capaces de utilizar los hijos ante las situaciones estresantes, así como en autoconcepto conductual, agresividad física y verbal, empatía cognitiva y emocional, a través de los factores de toma de perspectiva y de preocupación empática. Asimismo, existen diferencias significativas en los factores de crianza de apoyo y comunicación del padre y de la madre, y de permisividad, también relacionados con el padre y con la madre. Por el contrario, la mayor agresividad se produce entre los hijos cuyos padres no tienen los estudios primarios (categoría “sin estudios”).

Tabla 31. Diferencias de medias de las variables psicológicas analizadas en función del nivel de estudios de los padres

	Sin estudios		Primarios		Bachiller o equivalente		Superiores		<i>F</i>	Sig.
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Afrontamiento productivo	1.76* ⁽¹⁾	.42	1.84*	.50	1.97	.49	2.01*	.47	6.03	.00
Afrontamiento no productivo	1.39	.45	1.47	.50	1.47	.47	1.48	.44	.37	.77
Apego a pares	3.82	.51	3.60	.58	3.68	.59	3.64	.62	1.52	.21
Apego a pares rebeldes	.73	.60	.65	.68	.59	.63	.61	.63	.62	.60
Victimización	1.68	.73	1.67	.61	1.56	.58	1.61	.65	1.03	.38
Autoconcepto popular	.85	.18	.84	.17	.87	.17	.87	.17	1.01	.39
Falta de ansiedad	.61	.22	.59	.19	.58	.19	.60	.20	.77	.51
Felicidad satisfacción	.78	.25	.78	.21	.82	.18	.82	.21	1.57	.20
Autoconcepto intelectual	.62	.19	.63	.17	.66	.18	.67	.16	2.32	.07
Autoconcepto conductual	.75	.17	.77	.19	.79	.16	.81	.15	2.86	.04
Autoconcepto físico	.72	.22	.74	.20	.73	.21	.73	.22	.22	.88
Conducta prosocial	2.44	.30	2.51	.29	2.50	.30	2.55	.34	1.74	.16
Agresividad física y verbal	1.52	.33	1.48	.42	1.44	.35	1.40	.32	2.62	.05
Inteligencia Emocional	1.71	.39	1.70	.42	1.67	.40	1.66	.38	.56	.64
Toma de perspectiva	3.12	.54	3.02*	.63	3.20*	.18	3.78*	.67	2.77	.04
Fantasía	2.97	.73	2.87	.74	2.94	.72	3.05	.78	2.37	.07

*T. P.= Tendencias prosociales ⁽¹⁾ Los * indican las categorías con diferencias significativas (pruebas post hoc)

Tabla 31. Diferencias de medias de las variables psicológicas analizadas en función del nivel de estudios de los padres (continuación)

	Sin estudios		Primarios		Bachiller o equivalente		Superiores		<i>F</i>	Sig.
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Preocupación empática	3.39	.60	3.25*	.63	3.42*	.57	3.40	.64	2.96	.03
Distrés personal	2.49	.66	2.53	.67	2.52	.66	2.57	.65	.35	.79
T. P. Públicas*	2.13	1.03	2.16	.99	2.24	1.01	2.28	1.00	.66	.58
T. P. situaciones extremas	3.34	.89	3.21	1.01	3.30	.92	3.35	.94	.81	.49
T. P. altruista	3.46	.86	3.48	.92	3.51	.86	3.43	.93	.40	.76
T. P. emocional	3.15	.72	3.34	.91	3.46	.93	3.46	.86	1.85	.14
T. P. anónima	2.30	.96	2.46	.91	2.37	.94	2.53	.95	1.52	.21
T. P. Obediencia	2.26	.92	2.36	1.01	2.39	.99	2.57	1.05	2.35	.07
Agresividad reactiva	1.86	.33	1.74	.36	1.76	.38	1.72	.35	2.05	.10
Agresividad proactiva	1.43	.34	1.33	.36	1.32	.33	1.31	.31	1.30	.27
Permisividad (madre)	1.62	.39	1.66*	.44	1.54*	.35	1.55*	.37	4.01	.01
Apoyo y comunicación (madre)	2.35	.38	2.21	.43	2.30	.37	2.27	.36	2.70	.04
Control psicológico (madre)	1.85	.33	1.94	.43	1.89	.39	1.88	.37	1.17	.32
Negligencia (madre)	1.64	.43	1.54	.45	1.51	.45	1.47	.46	2.00	.11
Permisividad (padre)	1.70*	.38	1.66*	.42	1.57	.40	1.56*	.39	3.41	.02
Apoyo y comunicación (padre)	2.35	.38	2.21	.43	2.30	.37	2.27	.36	2.70	.04
Control psicológico (padre)	1.81	.33	1.83	.38	1.81	.39	1.83	.35	.19	.90
Negligencia (padre)	1.61	.45	1.57	.47	1.57	.46	1.53	.44	.57	.63

*T. P.= Tendencias prosociales ⁽¹⁾ Los * indican las categorías con diferencias significativas (pruebas post hoc)

Así pues, los resultados indican que cuanto más alto es el nivel de estudios conseguido por los padres los hijos tienen a tener mayores índices de estrategias de afrontamiento productivo y mejor autoconcepto conductual. A su vez, el nivel de estudios también se relaciona significativamente con la agresividad. En este caso la relación es contraria, cuanto menor nivel de estudios de los padres mayor es la agresividad de los hijos/as.

A través de las pruebas post hoc de Bonferroni podemos concluir que las diferencias intergrupales se sitúan, fundamentalmente en (en la Tabla 31 se presentan con un asterisco):

- Afrontamiento productivo: las diferencias significativas se establecen entre los padres sin estudios y con estudios superiores, y también entre los padres con estudios primarios y superiores.
- Empatía cognitiva a través de la toma de perspectiva: las diferencias significativas se concretan entre los padres con estudios primarios y con bachiller o equivalentes. También muestra diferencias entre padres con estudios primarios y padres con estudios superiores.
- Empatía emocional a través de la preocupación empática: las diferencias significativas se ubican primordialmente entre los padres con estudios primarios y bachiller o equivalente.
- Permisividad (madre): las diferencias significativas se establecen entre las madres con estudios primarios, madres con estudios de bachiller o equivalente y madres con estudios superiores.
- Permisividad (padre): las diferencias significativas se establecen entre los padres con estudios primarios y los padres con estudios superiores.

Por último, se analizan las diferencias de medias según el tipo de centro donde

cursan los estudios la población analizada. Como se ha comentado la variable tipo de centro se ha obtenido atendiendo a la titularidad del mismo, pública o privada-concertada pro el Gobierno Valenciano.

4.5. Análisis diferencial según el tipo de centro educativo donde cursan los estudios la población muestral

El siguiente análisis se centra en el tipo de centro que estudian los adolescentes de este estudio empírico. Se ha querido conocer si existen diferencias entre ambos tipos de instituciones porque el centro educativo, junto con la familia, son los medios de socialización por excelencia.

Los resultados de la prueba *t Student*, organizados en la Tabla 32, reflejan las diferencias significativas entre los adolescentes de ambas instituciones. En relación con la crianza, aparecen diferencias significativas en permisividad de la madre y en apoyo y comunicación de la madre y del padre. Los adolescentes de la institución pública perciben mayor permisividad por parte de la madre. Mientras que los adolescentes de la institución privada-concertada perciben mayor apoyo y comunicación por parte de ambos padres.

En cuanto al autoconcepto, los adolescentes de la institución pública presentan mayores índices de autoconcepto conductual y felicidad satisfacción. Así como mayor afrontamiento no productiva, al compararlos con los adolescentes de la institución privada-concertada.

Por parte de los adolescentes de la institución privada-concertada, muestran mayores índices de conducta prosocial, mayor agresividad en todas sus modalidades, es decir, reactiva, proactiva y física y verbal. Mayor apego a pares, mayor afiliación a pares rebeldes y mayores índices en el consumo de sustancias. En todas estas variables

se aprecian diferencias significativas entre la institución pública y la privada-concertada. Con todo, el tamaño del efecto (*d* de Cohen) se sitúa en valores bajos y medios, en el caso de la agresividad proactiva y el consumo de sustancias (por encima de .30) (Cohen, 1988).

Tabla 32. Comparación de medias en función del tipo de centro (público o concertado/privado)

	Publico		Concertado/ Privado		T	Sig.	d de Cohen
	M	DT	M	DT			
Permisividad (madre)	1.61	.38	1.53	.37	2.95	.003	.21
Apoyo y comunicación (madre)	2.24	.37	2.30	.38	-2.09	.03	-.15
Control psicológico (madre)	1.89	.37	1.89	.39	-.08	.93	-
Negligencia (madre)	1.49	.42	1.51	.47	-.68	.49	-
Permisividad (padre)	1.61	.39	1.57	.41	1.53	.12	-
Apoyo y comunicación (padre)	2.24	.37	2.30	.38	-2.09	.03	-.15
Control psicológico (padre)	1.83	.36	1.82	.37	.37	.70	-
Negligencia (padre)	1.52	.43	1.57	.46	-1.60	.11	-
Inestabilidad emocional	1.64	.37	1.70	.41	-1.86	.06	-
Autoconcepto popular	.85	.17	.86	.16	-1.84	.23	-
Falta de ansiedad	.59	.18	.59	.20	-.09	.92	-
Felicidad satisfacción	.82	.18	.79	.21	2.03	.04	.15
Autoconcepto intelectual	.65	.17	.65	.17	-.52	.59	-
Autoconcepto conductual	.80	.15	.78	.17	2.16	.03	.12
Autoconcepto físico	.74	.21	.72	.20	1.47	.14	-
Afrontamiento productivo	1.96	.47	1.92	.49	.98	.32	-
Afrontamiento no productivo	1.50	.44	1.43	.47	2.19	.02	.15
Toma de perspectiva	3.16	.65	3.13	.64	.54	.58	-
Fantasía	2.96	.73	2.97	.76	-.28	.77	-
Preocupación empática	3.39	.59	3.36	.63	.78	.43	-
Distrés personal	2.55	.64	2.53	.65	.47	.63	-
Conducta prosocial	2.49	.32	2.54	.30	-2.03	.04	-.16
T. P. públicas*	2.22	1.03	2.25	.96	-.36	.71	-
T. P. en situaciones extremas	3.36	.92	3.24	.95	1.62	.10	-
T. P. altruista	3.40	.89	3.52	.90	-1.76	.07	-

*T. P. = Tendencias prosociales

Tabla 32. Comparación de medias en función del tipo de centro (público o concertado/privado) (continuación)

	Publico		Concertado/ Privado		<i>T</i>	Sig.	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
T. P. emocional	3.42	.87	3.39	.90	.49	.62	-
T. P. anónima	2.40	.92	2.49	.94	-1.26	.20	-
T. P. obediencia	2.41	1.01	2.47	1.01	-.81	.41	-
Agresividad reactiva	1.69	.34	1.78	.36	-3.22	.001	-.25
Agresividad proactiva	1.26	.30	1.37	.34	-4.86	<10⁻⁷	-.34
Agresividad física y verbal	1.40	.33	1.46	.36	-2.29	.02	-.17
Apego a pares	3.60	.57	3.69	.62	-2.17	.03	-.15
Afiliación a grupos de pares rebeldes	.54	.64	.67	.63	-2.82	.005	-.20
Victimización	1.64	.63	1.57	.61	1.55	.12	-
Consumo sustancias	1.44	.69	1.67	.83	-4.10	<10⁻⁷	-.30

*T. P. = Tendencias prosociales

En síntesis, podemos concluir en relación con la familia y la crianza que las chicas adolescentes sienten mayor control psicológico paterno-materno, que los chicos de su misma edad. Los adolescentes más mayores (adolescencia media) informan que sus madres y padres son más permisivos.

Respecto a la estructura familiar, apenas hay diferencias entre familias monoparentales y biparentales, aunque las familias monoparentales son más permisivas. Además los adolescentes de familias monoparentales muestran mayores índices en tendencias prosociales en situaciones extremas, mientras que los de familias biparentales en tendencias prosociales marcadas por la obediencia.

Asimismo, el nivel de estudios de los padres es una variable discriminadora. Las madres sin estudios suelen ser más permisivas y más negligentes. Con todo, los padres sin estudios tienden a mostrar mayor apoyo y comunicación con los hijos/as y, también, mayor permisividad.

En general, cuanto más alto es el nivel de educación alcanzado por los padres los hijos tienen más recursos para utilizar estrategias de afrontamiento productivo, tienden a mostrarse más prosociales y mejor es su autoconcepto intelectual y conductual.

En cuanto a las conductas prosociales y la empatía, en general, las chicas muestran mayor tendencia a la prosocialidad (conducta prosocial, tendencias prosociales altruista, emocional y de obediencia). Sin embargo, los chicos están por encima en situaciones públicas, es decir, cuando son observados por otros.

En relación con la empatía, las diferencias se establecen según la dimensión analizada. Los chicos tienen mayores índices en la dimensión cognitiva de la empatía (toma de perspectiva) y las chicas en la dimensión afectiva (preocupación empática y distrés personal).

El análisis de las relaciones con los pares indica que las chicas mantienen mayores niveles de apego con los pares y los chicos son más propensos a afiliarse a grupos rebeldes. Además los chicos son más agresivos al obtener índices más en todas las modalidades (agresividad física y verbal, agresividad proactiva y reactiva). No obstante, no hay diferencias significativas en victimización y consumo de sustancias entre chicos y chicas, ni entre adolescencia temprana y media.

Por último, el análisis centrado en el *tipo de centro* muestra a los adolescentes de la institución pública percibiendo mayor permisividad en sus madres. Mientras que los adolescentes escolarizados en centros concertados sienten mayor apoyo y comunicación por parte de ambos padres.

Además, los adolescentes de la institución privada se perciben más prosociales. Al mismo tiempo, muestran mayor apego a los pares, pero también obtienen mayores índices de afiliación a pares rebeldes y mayores índices en el consumo de sustancias.

Una posible explicación a estos resultados puede deberse a que el 60% de la población analizada de 14 y 16 años están escolarizados en la institución concertada. Y los adolescentes más mayores son más agresivos, tienen mayores índices en consumo de sustancias y en afiliación a pares rebeldes.

Capítulo 5. Crianza y agresividad en la adolescencia. El rol mediador de la inestabilidad emocional y la prosocialidad

5.1. Estudio actual: Objetivos e Hipótesis

5.1.1 Análisis de datos

5.2. Método

5.2.1 Participantes

5.2.2 Medidas

5.3. Resultados

5.3.1 Análisis descriptivos

5.3.2 Pruebas *t* Student, en función del sexo de los participantes

5.3.3 Análisis de correlación de Pearson

5.3.4 Modelos de ecuación estructural

Capítulo 5. Crianza y agresividad en la adolescencia. El rol mediador de la inestabilidad emocional y la prosocialidad

El primer estudio analiza los factores de crianza de apoyo y comunicación y control psicológico de ambos padres, conducta prosocial, inestabilidad emocional y la agresividad proactiva y reactiva de la población participante.

5.1. Objetivos e hipótesis

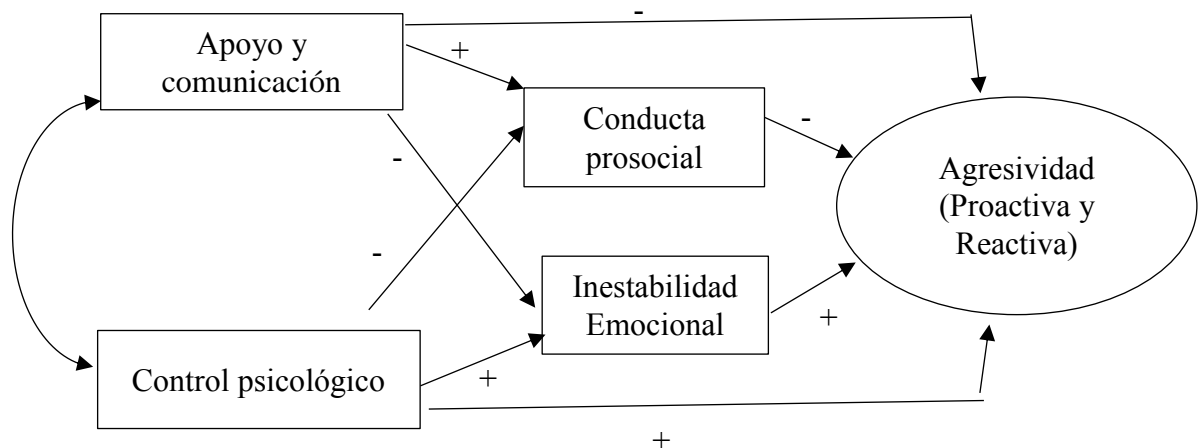
El primer estudio tiene dos objetivos. Por una parte, analizar las relaciones de la crianza inductiva y punitiva (P y M) en el desarrollo de la agresividad proactiva y reactiva en chicos y chicas adolescentes (adolescencia temprana y media). Por otra, explorar el rol mediador de la conducta prosocial y de la inestabilidad emocional en esa relación (reflejada en un modelo de ecuación estructural para chicos y chicas).

Hipótesis

1. Los estilos de crianza del padre/ madre serán percibidos de forma diferentes por los hijos e hijas adolescentes. Las chicas percibirán un mayor apoyo y comunicación y mayor control psicológico que los chicos.
2. Esperamos que los chicos obtengan mayores índices de agresividad reactiva que las chicas adolescentes. Mientras que las chicas obtendrán mayores índices de agresividad proactiva.
3. El estilo de crianza se relacionará con la agresividad de los chicos y chicas adolescentes. Las relaciones serán negativas entre apoyo y comunicación de los padres y la agresividad en chicos y chicas. Mientras que serán positivas entre control psicológico la agresividad en chicos y chicas.

4. Se espera comprobar el rol mediador de la inestabilidad emocional y la prosocialidad entre la crianza inductiva y punitiva y la agresividad. La prosocialidad atenuará los efectos de la crianza punitiva y la agresividad, mientras que la inestabilidad emocional los acrecentará.

El modelo a comprobar es el siguiente



Análisis de datos

Se han realizado análisis descriptivos, pruebas *t* Student en función del sexo y correlacionales entre las variables analizadas (apoyo y comunicación madre x padre), control psicológico (madre x padre) conducta prosocial, inestabilidad emocional y agresividad reactiva y proactiva. La agresividad constituye la variable a explicar y se ha transformado en una sola variable resultante al multiplicar las puntuaciones de la madre por las puntuaciones del padre. El χ^2 dividido por los grados de libertad apunta que valores inferiores a .08 son indicadores de un buen ajuste (Marsh & Hau, 1996). En cuanto al RMSEA (*Root Mean Standard Error*), que evalúa el nivel de discrepancia entre el modelo y los datos en la población, los valores han de situarse por debajo de .08, como valor que marca el límite para de aceptabilidad, y acercarse al .05 como valor de adecuación del modelo (Hu & Bentler, 1999).

Para completar se han tenido en cuenta los índices de bondad del ajuste GFI, AGFI y CFI. Todos estos índices han de ser superiores a 0.90 (Hu & Bentler, 1999).

5.2 Método

5.2.1 Participantes

Han participado 762 adolescentes entre 12 a 16 años (adolescencia temprana y media) ($M= 13.69$; $DT= 1.39$). La distribución por edades es la siguiente: 199 tienen 12 años (26.1%); 177 tienen de 13 años (23.3%); 139 tienen 14 años (18.3%); 172 tienen 15 años (22.6%); y 74 tienen 16 años (9.7%). De ellos 402 son varones (52.8%) y 359 mujeres (47.2%). Estudian Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en cuatro centros educativos del área metropolitana de Valencia. El 31.9 % estudia primero de ESO (243 adolescentes); un 28.3 % estudia segundo de ESO (215); el 16.3 % estudia tercero de ESO (124 alumnos) y 23.5 % estudia cuarto de ESO (179 alumnos).

En relación con los niveles de estudios obtenidos por ambos padres se hace constar lo siguiente: por una parte, respecto a los padres se observa que 34 padres (4,5%) no han terminado con éxito los estudios primarios de Graduado Escolar (categorizado como sin estudios básicos), con estudios primarios básicos de Graduado Escolar se encuentran 164 padres (21.6%), con estudios medios de Bachiller o su equivalente en la Formación Profesional reglada se encuentran 243 padres (31.9%), por último, con estudios universitarios se hallan 307 padres (40.3%). En 13 casos (1.7%) no se ha podido conocer este dato. Por otra, en cuanto al nivel de estudios de las madres la situación es ligeramente mejor: 28 casos no tienen los estudios primarios de Graduado Escolar (3.7%), 147 madres tienen el título de estudios primarios de Graduado Escolar (19.3%), y ya con titulaciones de estudios medios y superiores

tenemos 272 casos (35.7%) que tienen el título de Bachillerato o su equivalente en la Formación Profesional, y 311 madres que tienen estudios superiores universitarios (40.9%). En 3 casos no se ha podido conocer este dato (0.4%).

Todo ello viene a indicar que las tres cuartas partes de la población se encuentra en niveles formativos cualificados que les permiten acceder a profesiones con un mayor grado de cualificación y especialización.

5.2.2 Medidas

Cuestionario de agresión proactiva-reactiva (Reactive-Proactive Aggression Questionnaire, RPQ; Raine et al., 2006; adaptación española de Andreu, Peña, Graña y Ramírez, 2009). Consta de 23 ítems (12 proactivos, por ejemplo, “Has gritado a otros para aprovecharte de ellos”; y 11 reactivos, por ejemplo, “Te has enfadado cuando otros te han amenazado”). Agresión reactiva $\alpha = .80$ y Agresión proactiva $\alpha = .85$; Consistencia interna de la escala total $\alpha = .90$.

Cuestionario de Estilos de crianza (adaptación española del *Child Reports of Parental Behavior Inventory* (Shaefer, 1965; adaptación española de Tur-Porcar, Mestre, & Llorca, 2015)). Consta de 38 ítems. Evalúa actitud de los padres hacia la crianza según las perspectivas de los hijos e hijas. En este estudio se han tenido en cuenta dos factores: Apoyo y Comunicación. Ejemplo ítem: “Le gusta hablar conmigo sobre las noticias”. Alfas de Cronbach de apoyo y comunicación para la madre, $\alpha = .85$; y para el padre, $\alpha = .83$. El Control psicológico ha obtenido un alpha de Cronbach para los ítems asociados a la madre $\alpha = .73$; y para los ítems referidos al padre: $\alpha = .71$. Ejemplo ítem: “Quiere controlar todo lo que hago”.

Escala de Conducta Prosocial (*Prosocial Behavior Scale*, Caprara y Pastorelli, 1993; Tur, 2003). Evalúa la conducta de ayuda y simpatía, a través de 10 ítems con

tres alternativas de respuesta (*casi siempre, a veces o nunca*) que responden a la frecuencia con que se den las conductas descritas (ejemplo de ítem “Intento consolar al que está triste”. Se ha obtenido un índice de fiabilidad de .77 en el *alpha* de Cronbach.

Escala de Inestabilidad Emocional (IE, Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio et al., 2001). Describe la conducta que indica una falta de autocontrol en situaciones sociales como resultado de la escasa capacidad para frenar la impulsividad y la emocionalidad. Incluye 12 ítems con tres alternativas de respuesta (*a menudo, algunas veces o nunca*). El índice de fiabilidad obtenido con la muestra objeto de estudio es de $\alpha = .83$.

5.3. Resultados

5.3.1 Análisis descriptivos

La Tabla 33 muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas de la población en relación con las variables psicológicas de agresividad proactiva y reactiva, inestabilidad emocional, conducta prosocial y todos los factores de crianza del padre y de la madre (permissividad, apoyo y comunicación, control psicológico y negligencia). Estos últimos se han contabilizado como una sola variable. Para ello se han multiplicado las puntuaciones de la permissividad del padre y de la madre entre sí (permissividad de la madre x permissividad del padre). Así con todos los factores. De la misma forma, la agresividad proactiva y reactiva se ha transformado en una variable multiplicando las puntuaciones entre sí (agresividad reactiva x agresividad proactiva).

Tabla 33. Análisis descriptivos de las variables analizadas (agresividad proactiva y reactiva, estilos de crianza del padre y de la madre, inestabilidad emocional y conducta prosocial)

	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Agresividad proactiva	1.32	.33	1.42	1,94	1	3
Agresividad reactiva	1.74	.36	0.43	0.14	1	3
Agresividad proactiva x reactiva	3.06	1.63	0.91	0.78	1	9
Apoyo y comunicación (MxP)	6.27	2.38	-0.71	0.41	1	9
Control Psicológico (MxP) ⁽¹⁾	5.86	1.33	0.25	-0.09	1	9
Conducta prosocial	2.52	.32	-1.09	1.98	1	3
Inestabilidad Emocional	1.67	.40	0.56	-0.12	1	3

⁽¹⁾MxP= Madre x padre

5.3.2 Pruebas *t* Student en función del sexo de los participantes

La comparación de las puntuaciones entre chicos y chicas se ha realizado mediante la prueba *t* Student, de diferencias de medias para muestras independientes (chicos y chicas). Los resultados indican que hay diferencias significativas entre ambas submuestras en las variables de agresividad proactiva y reactiva y la conducta prosocial. Los chicos manifiestan ser más agresivos que las chicas, en sus dos modalidades de reactiva y proactiva. Por el contrario, las chicas muestran mayores índices de prosocialidad, como ocurre en otras investigaciones (Mestre et al., 2007). Los tamaños del efecto están en índices medios, tanto en agresividad como en conducta prosocial.

En cuanto a la crianza del padre y de la madre se observan diferencias significativas en control psicológico, de tipo evaluativo negativo. En este factor los

chicos indican mayores índices tanto por parte del padre como de la madre. Los tamaños del efecto se sitúan en índices pequeños.

Tabla 34. Comparación de medias entre los chicos y chicas adolescentes.

	Chicos		Chicas		$T_{(759gl)}$	Sig.	d de Cohen
	M	DT	M	DT			
Agresividad reactiva	1.78	.37	1.69	.33	3.67	<10⁻⁷	.25
Agresividad proactiva	1.39	.34	1.24	.27	6.97	<10⁻⁷	.48
Agresividad reactiva y proactiva	3.18	.65	2.93	.57	5.65	<10⁻⁷	.41
Apoyo y comunicación (madre)	2.26	.37	2.28	.39	-.94	.34	-
Control psicológico (madre)	1.94	.38	1.83	.38	3.61	<10⁻⁷	.28
Apoyo y comunicación (padre)	2.26	.37	2.28	.39	-.94	.34	-
Control psicológico (padre)	1.86	.36	1.78	.36	3.20	.001	.22
Apoyo y comunicación (MxP)	2.25	.37	2.28	.39	-.94	.34	-
Control psicológico (MxP)	1.90	.32	1.80	.32	3.93	<10⁻⁷	.31
Conducta prosocial	2.46	.33	2.58	.27	-5.42	<10⁻⁷	-.39
Inestabilidad emocional	1.69	.40	1.65	.38	1.33	.18	-

5.3.3 Análisis de correlación de Pearson

Los análisis de correlación de Pearson de la submuestra de las chicas indican que existen relaciones significativas entre todas las variables analizadas, excepto entre la conducta prosocial y el control psicológico (padre x madre).

La Tabla 35 refleja las correlaciones. En ella pueden verse las relaciones significativas y positivas de la agresividad reactiva-proactiva con el control psicológico de los padres y con inestabilidad emocional. Estas relaciones se producen en el colectivo de chicos y de chicas. Además, la agresividad proactiva y reactiva se relaciona muy estrechamente con la inestabilidad emocional de forma positiva, también, en ambas agrupaciones de chicos y chicas. Asimismo, la agresividad

proactiva y reactiva establece relaciones con la conducta prosocial, pero de forma negativa, en ambos colectivos.

Tabla 35. Análisis correlacionales entre las variables analizadas en chicos y chicas

	1	2	3	4	5
1. Agresividad reactiva x proactiva	1	-.159**	.158**	-.126*	.535**
2. Apoyo y comunicación (MxP)	-.301**	1	-.010**	.211**	-.159**
3. Control psicológico (MxP)	.376**	-.279**	1	-.122*	.261**
4. Conducta prosocial	-.254**	.252**	-.089	1	-.133**
5. Inestabilidad emocional	.695**	-.293**	.342**	-.188**	1

** p<.01; *p<.05; **; Derecha izquierda=chicas; arriba derecha= chicos

5.3.4 Modelos de ecuación estructural

Una serie de ecuaciones estructurales han sido examinadas usando la estimación de máxima verosimilitud. Para estos modelos, los senderos incluidos fueron de apoyo y control psicológico (padre x madre) hacia la conducta prosocial y la inestabilidad emocional, como variables mediadoras y, de aquí, hacia la agresividad (reactiva y proactiva), como variable a explicar. Se ha realizado un modelo para los chicos y otro para las chicas adolescentes. En los dos modelos, para el apoyo y control psicológico (padre x madre), los valores de los estadísticos robustos son los siguientes: para el colectivo de las chicas se ha obtenido un $\chi^2=13.406$, $p \leq .05$, $X^2 /fd = 2.234$; GFI=.994; AGFI = .959; CFI = .993, RMR = .002 y RMSEA = .040. Por la parte del colectivo de los chicos los valores son $\chi^2= 13.406$, $p \leq .05$, $X^2 /fd = 2.234$; GFI=.994; AGFI = .959; CFI = .993, RMR = .005 y RMSEA = .042. Los índices indican que ambos modelos presentan un buen ajuste (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Hu & Bentler, 1999).

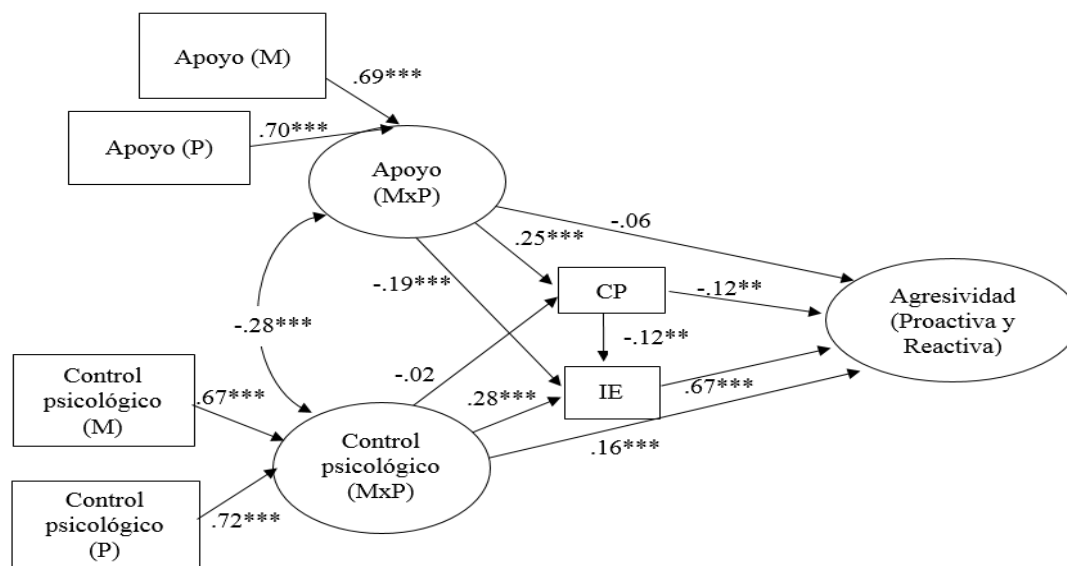
Los coeficientes del Chi-cuadrado obtenido, dividido por los grados de libertad, se sitúan entre 2.234 y 2.234 en los dos modelos realizados. Se trata, pues, de coeficientes inferiores a 5.0 (Marsh & Hau, 1996). El RMSEA obtenido se sitúa entre .040 y .042, es decir inferiores a .08 (Hu & Bentler, 1999). Por último, los índices de medidas robustas (GFI, AGFI y CFI) se sitúan en niveles adecuados al estar por encima de .90 en ambos modelos (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Hu & Bentler, 1999).

En la Figura 1 puede verse los senderos con indicación de las puntuaciones significativas del modelo.

Para el colectivo de las chicas adolescentes apoyo y comunicación del padre y de la madre se relaciona con la conducta prosocial y de ella con la agresividad reactiva y proactiva. En la primera parte del sendero, las relaciones del apoyo y comunicación con la conducta prosocial son positivas y de ésta, la conducta prosocial, con la agresividad lo hacen en negativo. Además, apoyo y comunicación del padre/madre establece el sendero hacia la agresividad pasando por la inestabilidad emocional como variable mediadora. En la primera parte, apoyo (madre x padre) e inestabilidad emocional se relacionan negativamente, mientras que inestabilidad emocional y agresividad mantienen relaciones positivas. En todos los casos las relaciones descritas son significativas.

Por otra parte, el factor de crianza de apoyo y comunicación (madre x padre) no se relaciona directamente con agresividad proactiva y reactiva. Mientras que control psicológico del padre/madre sí que establece relaciones positivas y significativas con la agresividad proactiva y reactiva (Figura 2).

Se demuestra, pues, que la crianza punitiva se relaciona directamente con la conducta agresiva de los adolescentes, en su modalidad proactiva y reactiva.



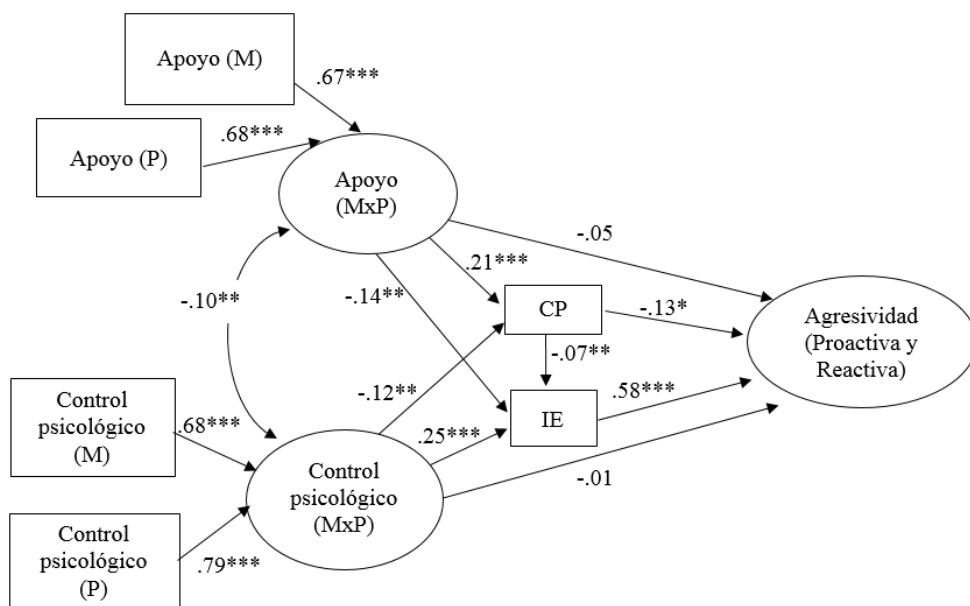
Nota: *** $p < .001$, ** $p < .01$) ⁽¹⁾M= Madre; P= Padre; MP= Madre x Padre; CP= Conducta Prosocial; IE= Inestabilidad emocional

Figura 2. Modelo de ecuación estructural para las chicas adolescentes

En el caso de los chicos la situación es semejante a la analizada con el colectivo de las chicas. También aquí, se demuestra el rol mediador de la conducta prosocial y de la inestabilidad emocional entre los factores de crianza de apoyo y comunicación del padre y de la madre y la agresividad proactiva y reactiva de los adolescentes (Figura 3). En este caso los senderos van desde apoyo y comunicación del padre/madre hacia la conducta prosocial (en positivo), y de aquí hacia la agresividad en negativo. Además, apoyo y comunicación se relaciona con inestabilidad emocional en negativo y de aquí con la agresividad en positivo.

Por otra parte, el control psicológico de los padres/madres mantiene conexiones significativas con la inestabilidad emocional en positivo y de aquí va hacia la agresividad proactiva y reactiva, también, en positivo. Además, se mantienen las relaciones en el sendero hacia la conducta prosocial en negativo y desde la conducta prosocial hacia la agresividad en negativo. Sin embargo, apoyo y comunicación y control psicológico no se relacionan directamente, de forma

significativa, con la agresividad proactiva y reactiva de los adolescentes (Figura 3).



Nota: *** $p < .001$, ** $p < .01$) ⁽¹⁾M= Madre; P= Padre; MP= Madre x Padre; CP= Conducta Prosocial; IE= Inestabilidad emocional

Figura 3. Modelo de ecuación estructural para los chicos adolescentes

Capítulo 6. Autoconcepto, prosocialidad, empatía y victimización en la adolescencia. Diferencias de género

6.1. Objetivos e Hipótesis

6. 2. Método

6.2.1 Participantes

6.2.2 Instrumentos

6. 3. Resultados

6.3.1 Análisis descriptivos

6.3.2 Pruebas t Student en función del sexo de los participantes

6.3.3 Análisis de correlación de Pearson

6.3.4 Análisis de regresión jerárquica en chicos y chicas adolescentes para la explicación de la victimización

Capítulo 6. Autoconcepto, prosocialidad, empatía y victimización en la adolescencia. Diferencias de género

6.1. Objetivos e Hipótesis

En este estudio se plantean dos objetivos. El primero dirigido a analizar las relaciones entre autoconcepto, conducta prosocial, empatía y victimización en chicos y chicas adolescentes. El segundo objetivo para analizar las variables predictoras de victimización en chicos y chicas.

Con esta finalidad se formulan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Los chicos adolescentes sufrirán mayor victimización que las chicas adolescentes. Por el contrario, las chicas sentirán mayor apego hacia los pares.

Hipótesis 2. Se espera que las chicas sean más prosociales y más empáticas que los varones. Además esperamos que no haya diferencias significativas entre el autoconcepto de los varones y de las mujeres.

Hipótesis 3. Hipotetizamos que conductas prosociales, empatía, autoconcepto y apego a los pares serán predictoras, en negativo, de victimización.

6.2. Método

6.2.1 Participantes

La población participante es la misma que en el estudio anterior. Está constituida por un total de 762 adolescentes, de los cuales un porcentaje ligeramente mayor es de varones (53.83%) frente al 47.18% de mujeres. Tienen entre 12 y 16 años (26.18% de 12 años; 23.29% de 13 años; 18.16% de 14 años; 22.63% de 15 años y 9.47% de 16

años). Respecto al tipo de centro el 48.2% estudiaron en centros públicos y 51.80% restante en centros concertados / privados.

Por lo que se refiere al curso en el que estaban matriculados, la mayor parte cursaba primer curso de ESO (32%), seguido de segundo (28.8%) y de cuarto curso (23.5%) mientras que el curso menos representado fue el de tercero con un 16.30%.

Según los estudios de los progenitores, más del 70% alcanzan un nivel académico medio o superior y más del 40 % tienen estudios universitarios. Hablamos de niveles académicos más elevados en referencia a las madres frente a los padres: estudios superiores en el 41.1% de las madres frente al 40.6% de los padres; estudios equivalentes al bachiller el 35.6% en las madres y 31.8 en los padres; estudios primarios en el 18.9% de las madres y el 20.1 de los padres; y por último un 3.7 % de las madres no tiene estudios frente al 4.3 de los padres.

Respecto la presencia de ambos padres en el hogar, los resultados señalan que en el 71.20% de los casos sí que existía la presencia de ambos progenitores mientras que en el 28.80% no. Es decir, que la mayoría de las familias son biparentales, mientras que casi el 30% de los adolescentes pertenece a familias monoparentales.

6.2.2 Instrumentos

Victimización (KS, Buhs, McGinley, & Toland, 2010; Murray Sydzzyik, 2011). Cuestionario formado por 6 ítems que miden la victimización. Un ejemplo de ítem es “Con qué frecuencia tus compañeros/as en el centro de estudios dejan de hablarte o te ignoran cuando se enfadan contigo” o “cuentan mentiras, chismes, rumores o difunden malas noticias sobre ti”. El índice de fiabilidad de Cronbach es de .72.

Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (Piers y Harris, 1984). En total tiene 80 ítems. Evalúa la valoración que hace el niño hacia sí mismo la percepción que el

(Autoconcepto Global) y los diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento. Se distribuye en las siguientes dimensiones: Felicidad y Satisfacción, Autoconcepto Popular, Falta de Ansiedad, Autoconcepto Intelectual, Autoconcepto Físico, Autoconcepto conductual. Ejemplo de ítem “Mis compañeros de clase se burlan de mí”. Alpha de Cronbach mínimo= .61 y máximo= .77 en los diferentes factores del cuestionario. El alpha global es de .89, para todo el cuestionario. *Escala de Conducta Prosocial (Prosocial Behavior Scale*, Caprara y Pastorelli, 1993; Tur, 2003): evalúa la conducta de ayuda y simpatía, a través de 10 ítems. Ejemplo de ítem “Intento consolar al que está triste” .Se ha obtenido un índice de fiabilidad de .77 en el *alpha* de Cronbach.

Prosocial Tendencies Measure (PTM-R) (Carlo, Hausmann, Christiansen & Randal, 2003). El cuestionario consta de 21 ítems a través de los cuales el sujeto debe describir su propio comportamiento en una variedad de situaciones que reflejan diferentes modalidades de comportamiento empático y prosocial. El PTM-R evalúa seis tipos de comportamiento prosocial (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst & Wilkinson, 2007): *Público, Emocional, Emergencia, Altruista, Anónimo y Complacencia u Obediencia*. Ejemplo de ítem: “Puedo ayudar mejor a otras personas cuando la gente me está mirando” (*público*). Los índices de fiabilidad de los factores que mide la escala se sitúan entre .62 y .85, a través del alpha de Cronbach.

Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1983; Mestre, Frías & Samper, 2004) que permite evaluar la disposición empática a través de cuatro factores, dos cognitivos y dos emocionales. Los factores cognitivos son: i) Toma de Perspectiva y ii) Fantasía. Los factores emocionales son: iii) Preocupación Empática y iv) Malestar Personal. Incluye 28 ítems. El análisis de fiabilidad del cuestionario se sitúa entre .69 y .72 para los cuatro factores.

Inventario de Apego con Padres y Pares (IPPA) (Armsden & Greenberg, 1987), mide la percepción de la calidad de las relaciones con los pares. Consta de 25 ítems, cuyo propósito es evaluar la calidad del apego percibida por los adolescentes en relación con los pares. El índice de consistencia interna fue de .78, a través del alpha de Cronbach.

6.3. Resultados

6.3.1 Análisis descriptivos

Los análisis descriptivos indican que nos encontramos ante una población con índices por encima de los valores medios en apego a los pares, en conducta prosocial y en tendencias prosociales en todas sus dimensiones (pública, en situaciones extremas, altruistas, emocionales y anónimas). Los adolescentes presentan, también, en general, un buen autoconcepto, en todas sus dimensiones también, y en empatía cognitiva y emocional. Por el contrario, se perciben índices bajos en victimización (Tabla 36).

Tabla 36. Análisis descriptivos de las variables (N=761)

	Media	DT	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo	Media
Victimización	1.61	.63	1.71	3.97	1	5	1.61
Apego a los pares	3.65	.60	-.58	.64	1	5	3.65
Autoconcepto popular	.86	.17	-1.65	2.7	0	1	.86
Falta de ansiedad	.59	.20	-.20	-.43	0	1	.59
Felicidad satisfacción	.81	.20	-1.38	1.74	0	1	.81

* T. P. = Tendencias prosociales

Tabla 36. Análisis descriptivos de las variables (N=761) (Continuación)

	Media	DT	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo	Media
Autoconcepto intelectual	.66	.17	-.62	-.64	0	1	.66
Autoconcepto conductual	.79	.17	-1.16	1.12	0	1	.79
Autoconcepto físico	.73	.21	-.74	-.17	0	1	.73
Conducta prosocial	2.52	.32	-1.09	1.98	1	3	2.52
T. P. públicas*	2.24	1	.68	-.16	1	5	2.24
T.P.situaciones extremas	3.30	.94	-.13	-.51	1	5	3.30
T. P. altruista	3.47	.90	-.22	-.59	1	5	3.47
T. P. emocional	3.41	.89	-.21	-.36	1	5	3.41
T. P. anónima	2.45	.94	.43	-.39	1	5	2.45
T. P. obediencia	2.45	1.01	.54	-.32	1	5	2.45
Toma de perspectiva	3.15	.65	.05	.13	1	5	3.15
Fantasía	2.97	.75	-.22	.34	1	5	2.97
Preocupación empática	3.38	.61	-.22	.34	1	5	3.38
Distrés personal	2.54	.65	.16	.21	1	5	2.54

* T. P. = Tendencias prosociales

6.3.2 Pruebas t Student en función del sexo de los participantes

Un análisis de las diferencias entre chicos y chicas de la población muestra diferencias significativas en apego a los pares, conductas prosociales y tendencias prosociales pública, altruista, emocional y de obediencia. También aparecen diferencias significativas en todos los factores de la empatía, emocional y cognitiva y en autoconcepto físico.

Las chicas obtienen índices más elevados en apego a los pares, conducta prosocial, tendencias prosociales altruista, emocional, y de obediencia. Las chicas también alcanzan índices más elevados en empatía cognitiva y emocional, a través de los cuatro factores, es decir, toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y distrés personal.

Por la parte de los chicos las puntuaciones son más elevadas en falta de ansiedad, autoconcepto físico y tendencia prosocial pública.

Las diferencias son también significativas en tendencia prosocial pública y en falta de ansiedad, en estos últimos casos los índices de los chicos son más elevados (Tabla 37).

Tabla 37. Comparación de medias entre los chicos y chicas adolescentes

	Chicos		Chicas		T _(759gl)	Sig.	d de Cohen
	M	DT	M	DT			
Victimización	1.64	.66	1.59	.59	1.08	.28	-
Apego a los pares	3.52	.60	3.79	.58	-6.32	<10⁻⁷	-.45
Autoconcepto popular	.87	.16	0.85	.18	1.27	.20	-
Falta de ansiedad	.63	.19	.55	.20	5.11	<10⁻⁷	.41
Felicidad-satisfacción	.81	.20	.80	.21	.75	.45	-
Autoconcepto intelectual	.66	.17	.65	.17	1.22	.22	-
Autoconcepto conductual	.79	.17	.81	.16	-1.62	.10	-
Autoconcepto físico	.77	.21	.70	.21	5.09	<10⁻⁷	.33
Conducta prosocial	2.46	.33	2.58	.28	-5.42	<10⁻⁷	-.39
T. P. públicas	2.51	1.02	1.94	0.89	8.16	<10⁻⁷	.59
T. P. situaciones extremas	3.33	0.92	3.28	.96	.73	.46	-
T. P. altruista	3.28	.89	3.67	.87	-6.03	<10⁻⁷	-.44
T. P. emocional	3.32	.86	3.52	.91	-3.178	.002	-.22
T. P. anónima	2.51	.89	2.39	.99	1.79	.08	-
T. P. obediencia	2.32	.99	2.59	1.01	-3.73	<10⁻⁷	-.26
Toma de perspectiva	3.02	.62	3.29	.66	-5.92	<10⁻⁷	-.42
Fantasia	2.89	.69	3.06	.79	-3.10	.002	-.22
Preocupación empática	3.26	.61	3.51	.59	-5.74	<10⁻⁷	-.41
Distrés personal	2.46	.67	2.63	.62	-3.54	<10⁻⁷	-.26

* T. P.= Tendencias prosociales

6.3.3 Análisis correlacionales

Se ha realizado un análisis correlacional de Pearson entre las variables objeto de estudio con el fin de comprobar las relaciones y las tendencias relacionales entre las mismas (Tabla 38).

Los resultados indican que la victimización se relaciona de forma significativa y negativa con todas las dimensiones de autoconcepto (popular, intelectual, conductual, físico, falta de ansiedad y felicidad satisfacción) y esta relación se establece en el colectivo de los chicos y de las chicas. Victimización, también se relaciona de forma negativa y significativa con apego a los pares y la conducta prosocial, de igual manera en chicos y en chicas.

Sin embargo las relaciones de las tendencias prosociales con la victimización se dan más en el colectivo de los varones. En este colectivo las relaciones son significativas y positivas entre victimización y tendencias prosociales públicas, de obediencia y anónima; mientras que las relaciones son negativas entre victimización y tendencia prosocial altruista. En el colectivo de chicas las tendencias prosociales y la victimización únicamente se relacionan significativa y positivamente con la tendencia prosocial de obediencia.

Por parte de la empatía y la victimización, el grupo de los chicos muestra relaciones positivas con fantasía y distrés personal. Mientras que entre los chicos la victimización solo se relaciona con distrés personal de forma positiva, también (Tabla 33).

Apego a pares, entre la muestra de los chicos, se relaciona positivamente con autoconcepto, en todas sus dimensiones (popular, falta de ansiedad, felicidad-satisfacción, intelectual, conductual y físico). También se relaciona positivamente con las tendencias prosociales en situaciones extremas y emocionales, y en la empatía más cognitiva, a través de la toma de perspectiva. Sin embargo, se relaciona negativamente con distrés personal.

En la muestra de las chicas, apego con los pares también se relaciona de forma positiva y significativa con todos los factores de autoconcepto (popular, falta de

ansiedad, felicidad-satisfacción, intelectual, conductual y físico), conducta prosocial y las tendencias prosociales en situaciones extremas y emocionales. Asimismo, apego a pares mantiene relaciones positivas con toma de perspectiva y preocupación empática, y negativas con distrés personal.

Por la parte del autoconcepto y sus distintas dimensiones, en el colectivo de los chicos mantiene relaciones positivas con la conducta prosocial en todas sus dimensiones excepto en falta de ansiedad. Autoconcepto popular se relaciona positivamente con la conducta prosocial. Este autoconcepto se relaciona negativamente con la tendencia prosocial de obediencia, fantasía y con distrés personal.

Falta de ansiedad mantiene relaciones negativas con tendencias prosociales altruistas, de obediencias y públicas, así como con fantasía, preocupación empática y distrés personal. Asimismo, felicidad-satisfacción se relaciona negativamente con fantasía, distrés personal y la tendencia prosocial de obediencia, mientras que las relaciones son positivas con conducta prosocial.

Las restantes dimensiones del autoconcepto mantienen relaciones más esporádicas. Autoconcepto intelectual, solo se relaciona positivamente con conducta prosocial y negativamente con distrés personal. Autoconcepto conductual se relaciona positivamente con conducta prosocial, toma de perspectiva y, en menor medida, con preocupación empática y las tendencias prosociales altruista y emocional. Finalmente, autoconcepto físico se relaciona con conducta prosocial y negativamente con distrés personal.

De esta forma observamos que, en el colectivo de los chicos, la conducta prosocial se relaciona positivamente con todas las dimensiones del autoconcepto excepto con falta de ansiedad. También se relaciona positivamente con las tendencias

prosociales en situaciones extremas, emocional y anónima. Finalmente, con toma de perspectiva y preocupación empática.

Siguiendo con el colectivo de los chicos, y en referencia a los factores de la empatía observamos que toma de perspectiva y preocupación empática se relacionan positivamente con todas las tendencias prosociales, excepto la altruista, con la que no mantiene relaciones significativas. Fantasía se relaciona positivamente con todas las tendencias prosociales excepto con la altruista, con quien establece relaciones significativas, pero negativas. Finalmente, distrés personal se relaciona positivamente con las tendencias prosociales pública, anónima y de obediencia, y negativamente con la tendencia prosocial altruista.

Entre el colectivo de las chicas las relaciones son muy semejantes, aunque con algunas diferencias. Así, victimización se relaciona negativamente con apego a pares, todas las dimensiones del autoconcepto, sin excepción, la conducta prosocial, la tendencia prosocial de obediencia y el distrés personal.

Por la parte de apego a pares, siguiendo el colectivo de las chicas, las relaciones son positivas con todas las dimensiones de autoconcepto, conducta prosocial, tendencias prosociales en situaciones extremas y emocionales, finalmente, con la toma de perspectiva y preocupación empática. Por el contrario, las relaciones son negativas con distrés personal.

En el mismo colectivo de las chicas, la conducta prosocial se relaciona positivamente con toda las dimensiones de autoconcepto (popular, falta de ansiedad, felicidad-satisfacción, intelectual, conductual y físico). Mientras que autoconcepto y tendencias prosociales mantiene relaciones esporádicas. Autoconcepto popular y falta de ansiedad se relacionan negativamente con las tendencias prosociales anónima y de obediencia. Autoconcepto intelectual se relaciona positivamente con las tendencias

prosociales en situaciones extremas y emocionales. Por último, autoconcepto físico se relaciona positivamente con tendencia prosocial pública y negativamente con tendencias prosociales altruistas y de obediencia.

Finalmente las dimensiones de la empatía, entre el colectivo de la chicas, las relaciones, organizadas según los factores, son las siguientes:

- Toma de perspectiva: se relaciona positivamente con apego a pares, autoconcepto conductual, conducta prosocial, y las tendencias prosociales en situaciones extremas, emocionales y anónimas.
- Fantasía: las relaciones se concentran, prácticamente en las tendencias prosociales de obediencia, emocionales, en situaciones extremas y anónima. En menor medida se relaciona con la conducta prosocial y autoconcepto intelectual.
- Preocupación empática: igual que en el caso anterior, establece relaciones más fuertes con las tendencias prosociales en situaciones extremas, emocional, anónima y de obediencia, además, con la conducta prosocial y con apego a pares. Se relaciona negativamente con falta de ansiedad.
- Distrés personal: se relaciona fundamentalmente y de forma negativa con victimización, apego a pares, las dimensiones del autoconcepto popular, falta de ansiedad, felicidad-satisfacción, intelectual y físico, y con la tendencia prosocial altruista. Las relaciones son positivas con las tendencias prosociales de obediencia y, en menor medida, con la anónima (Tabla 38).

Tabla 38. Análisis correlacionales entre las variables objeto de estudio para la población de chicos y chicas adolescentes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Victimización	1	-.36**	-.48**	-.25**	-.38**	-.36**	-.16**	-.30**	-.23**	-.01	-.05	.00	-.00	.06	.17**	-.06	.04	.01	.23**
2. Apego a los pares	-.39**	1	.41**	.21**	.33**	.23**	.12*	.18**	.39**	-.00	.15**	.06	.22**	-.08	-.08	.22**	.07	.10*	-.24**
3. Autoconcepto popular	-.51**	.43**	1	.35**	.49**	.37**	.18**	.43**	.28**	.04	.04	-.06	.07	-.11*	-.14**	.07	-.07	-.08	-.25**
4. Falta de ansiedad	-.32**	.26**	.40**	1	.42**	.39**	.24**	.44**	.18**	.05	.01	.09	-.05	-.13*	-.22**	.00	-.06	-.20**	-.38**
5. Felicidad satisfacción	-.31**	.32**	.49**	.44**	1	.50**	.40**	.55**	.17**	.05	.05	-.04	.08	-.09	-.08	.09	.03	-.03	-.22**
6. Autoconcepto intelectual	-.26**	.19**	.39**	.29**	.44**	1	.35**	.59**	.28**	.08	.14**	-.06	.11*	-.01	-.06	.08	.10*	.01	-.27**
7. Autoconcepto conductual	-.19**	.14**	.27**	.34**	.40**	.33**	1	.19**	.29**	.00	.07	.04	.08	-.08	.05	.17**	.08	.15**	-.01
8. Autoconcepto físico	-.26**	.20**	.48**	.33**	.40**	.54**	.16**	1	.18**	.13*	.11*	-.13*	.04	-.03	-.15**	.01	-.03	-.07	-.30**
9. Conducta prosocial	-.14**	.33**	.27**	.07	.13**	.23**	.20**	.14**	1	.04	.27**	-.00	.30**	.11*	.04	.31**	.12*	.26**	-.08
10. T.P. Públicas ⁽¹⁾	.15**	.00	-.04	-.12*	-.04	.02	-.04	.01	.05	1	.19**	-.41**	.16**	.19**	.13*	-.03	.02	-.02	.08
11. T.P. situaciones extremas	.06	.16**	.02	-.05	.00	-.00	.09	.03	.30**	.26**	1	-.27**	.71**	.36**	.13**	.35**	.19**	.34**	-.03
12. T.P. altruista	-.15**	.01	.04	.15**	.02	.02	.11*	-.08	.06	-.48**	-.16**	1	-.25**	-.19**	-.10*	-.08	-.05	.05	-.11*
13. T.P. emocional	.06	.21**	.06	-.08	-.01	.07	.12*	.05	.34**	.33**	.68**	-.21**	1	.37**	.22**	.43**	.26**	.39**	.02
14. T.P. anónima	.10*	.02	-.02	-.09	-.09	.01	-.03	-.01	.12*	.26**	.41**	-.25**	.47**	1	.18**	.15**	.10*	.24**	.10*
15. T.P. Obediencia	.27**	-.17**	-.19**	-.29**	-.13**	-.03	-.04	-.12*	.02	.10*	.18**	-.10*	.23**	.16**	1	.06	.57**	.23**	.50**
16. Toma de perspectiva	.03	.12*	.02	.02	-.00	.04	.17**	.02	.29**	.10*	.34**	.02	.40**	.14**	.18**	1	.21**	.36**	-.06
17. Fantasía	.21**	-.15**	-.16**	-.22**	-.18**	.00	-.03	-.05	.07	.19**	.21**	-.13**	.19**	.13**	.55**	.32**	1	.26**	.14**
18. Preocupación empática	.04	.11*	.03	-.12**	.02	.06	.12*	-.00	.33**	.14**	.39**	.07	.43**	.18**	.28**	.43**	.28**	1	.23**
19. Distrés personal	.31**	-.28**	-.18**	-.42**	-.20**	-.15**	-.08	-.14**	-.05	.12*	.03	-.12*	.08	.13**	.56**	.06	.27**	.18**	1

**P< .01; *P< .05; Abajo izquierda = población de varones; arriba derecha = población de mujeres; ⁽¹⁾TP= tendencias prosociales

6.3.4 Análisis de regresión jerárquica

Con la finalidad de estudiar las variables predictoras de victimización en la adolescencia, en chicos y en chicas, se han realizado dos análisis de regresión jerárquica, uno para cada uno de los colectivos. En ambos ha actuado como variable dependiente la victimización y como variables independientes todas las dimensiones del autoconcepto (popular, falta de ansiedad, satisfacción, intelectual, conductual y físico), el apego a los pares, las conductas y tendencias prosociales (pública, en situaciones extremas, altruista, emocional, anónima y de obediencia) y, por último, la empatía cognitiva y emocional (en todas sus dimensiones, toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y distrés personal). El orden de colocación de las variables ha sido, en primer lugar todas las dimensiones del autoconcepto, seguido de apego a pares. En tercer lugar, la conductas prosociales (conducta prosocial y tendencias prosociales) y, finalmente, las dimensiones de la empatía.

Los resultados indican que entre el colectivo de los chicos, el 36.5% de la varianza está explicada por las variables de autoconcepto popular, apego a los pares, tendencia prosocial de obediencia y distrés personal (Tabla 39). Asimismo, el factor que más peso tiene en la predicción es el autoconcepto popular (28% de la varianza).

En cuanto a la tendencia, las variables de autoconcepto popular y apego a pares tiene una relación negativa con victimización. Sin embargo, la tendencia prosocial de obediencia o complacencia y el distrés personal actúan en positivo.

Tabla 39. Resumen del análisis de regresión por bloques del autoconcepto, apego a los pares, conductas Prosociales y la empatía en la explicación de la victimización en *chicos* adolescentes

	Variables	<i>B</i>	Error típico	β	<i>t</i>	<i>p</i>	⁴ <i>R</i> ²
Bloque 1: Autoconcepto	Autoconcepto popular	-1.67	.27	-.40	-6.10	.00	.283
	Falta de ansiedad	-.26	.23	-.07	-1.16	.24	
	Felicidad satisfacción	.06	.23	.02	.30	.76	
	Autoconcepto conductual	.25	.32	.06	.77	.43	
	Autoconcepto físico	.32	.27	.10	1.18	.23	
Bloque 2: Apego a los pares	Apego a los pares	-.22	.05	-.19	-4.26	.00	.312
Bloque 3: Conductas prosociales	Conducta prosocial	.04	.09	.02	.48	.63	.352
	T. P. públicas	.04	.03	.06	1.29	.19	
	T. P. situaciones extremas	.01	.04	.01	.01	.99	
	T. P. altruista	-.04	.03	-.06	-1.31	.18	
	T. P. emocional	.05	.04	.06	1.08	.28	
	T. P. anónima	.01	.03	.01	.17	.86	
	T. P. obediencia	.08	.02	.12	2.69	.01	
Bloque 4: Empatía	Toma de perspectiva	.02	.05	.02	.51	.60	.365
	Fantasía	.02	.05	.02	.40	.68	
	Preocupación empática	-.01	.05	-.01	-.23	.81	
	Distrés personal	.11	.05	.11	2.09	.03	
Durbin-Watson=1.679			$F_{(18,383)} = 12.254; p < .000; R^2 = .365$				

T. P.= Tendencias prosociales

Por la parte del análisis de regresión jerárquica con el colectivo de las mujeres adolescentes, la Tabla 39 refleja que el 32.7% de la varianza en la explicación de la victimización está formado por las variables de autoconcepto popular y físico, apego a los pares y tendencia prosocial emocional (Tabla 39). En este colectivo las variables con

mayor peso en la predicción son el grupo de autoconcepto, representado por el popular y el físico.

En este caso, y siguiendo la misma tendencia que en el colectivo de varones, autoconcepto popular y apego a pares actúan en negativo, mientras que autoconcepto físico y tendencia prosocial emocional lo hacen de forma positiva. Puede decirse que los adolescentes que manifiestan índices más elevados en conductas prosociales, movidas por una situación emocional, pueden tener peores estrategias para hacer frente a situaciones de victimización por parte de los pares. Semejante situación puede darse en adolescentes con buen autoconcepto físico. Además, en ambos colectivos, autoconcepto popular y apego a pares son dos variables que obstaculizan las situaciones de sufrir victimización por los pares.

Para terminar, cabe señalar que en ambos análisis de regresión jerárquica no existen problemas de colinealidad, los valores VIF se sitúan en niveles adecuados (menores de 10, en ambos casos están entre 1 y 4).

Tabla 40. Resumen del análisis de regresión por bloques del autoconcepto, apego a los pares, conductas Prosociales y la empatía en la explicación de la victimización en *chicas* adolescentes

	Variables Predictoras	<i>B</i>	Error típico	β	<i>t</i>	<i>p</i>	⁴ <i>R</i> ²
	Autoconcepto popular	-.76	.23	-.23	-3.23	.01	.28
Bloque 1: Autoconcepto	Falta de ansiedad	.41	.22	.14	1.87	.06	
	Felicidad satisfacción	-.04	.22	-.01	-.21	.83	
	Autoconcepto conductual	-.04	.22	-.01	-.21	.83	
	Autoconcepto físico	.59	.27	.20	2.16	.03	
Bloque 2: Apego a los pares	Apego a los pares	-.16	.05	-.15	-3.16	.01	.30
Durbin-Watson=1,952		$F_{(18,340)}=9,180; p < .000; R^2 = .327$					

*TP= tendencias prosociales

Tabla 40. Resumen del análisis de regresión por bloques del autoconcepto, apego a los pares, conductas Prosociales y la empatía en la explicación de la victimización en *chicas* adolescentes (continuación)

	Variables Predictoras	<i>B</i>	Error típico	β	<i>t</i>	<i>p</i>	⁴ <i>R</i> ²
Bloque 3: Conductas prosociales	Conducta prosocial	-.11	.11	-.05	-1.03	.30	.32
	T. P.* públicas	-.01	.03	-.01	-.06	.94	
	T. P. situaciones extremas	-.04	.04	-.07	-1.08	.27	
	T. P. altruista	-.00	.03	-.01	-.12	.90	
	T. P. emocional	.08	.04	.13	1.96	.05	
	T. P. anónima	-.01	.03	-.02	-.43	.66	
	T. P. obediencia	.05	.02	.08	1.86	.06	
Bloque 4: Empatía	Empatía	.01	.04	.01	.12	.90	.32
	Fantasía	-.01	.04	-.01	-.08	.92	
	Preocupación empática	-.03	.05	-.03	-.57	.56	
	Distrés personal	.02	.05	.02	.37	.70	
Durbin-Watson=1,952		$F_{(18,340)}=9,180; p < .000; R^2 = .327$					

*TP= tendencias prosociales

Capítulo 7. Variables personales y del contexto familiar y social predictoras del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media

7. 1. Objetivos e Hipótesis

7. 2. Método

7.2.1 Participantes

7.2.2 Procedimiento

7.2.3 Medidas

7. 3. Resultados

7.3.1 Análisis descriptivos

7.3.2 Pruebas *t* Student en función de la etapa evolutiva (adolescencia temprana y media)

7.3.3 Análisis de correlación de Pearson

7.3.4 Análisis de regresión jerárquica

Capítulo 7. Variables personales y del contexto familiar y social predictoras del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media

7.1. Objetivos e Hipótesis

En este estudio planteamos dos objetivos. El primer objetivo, dirigido a observar las relaciones entre la crianza, la agresividad, las relaciones de apego a pares, victimización y acercamiento a pares rebeldes, las estrategias de afrontamiento y el consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. El segundo objetivo pretende estudiar las variables predictoras de consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media.

Las hipótesis formuladas son las siguientes.

1. Esperamos que el consumo de sustancias esté relacionado con la crianza. Las relaciones serán positivas con una crianza más punitiva (control psicológico de los padres) y negativas con una crianza más inductiva (apoyo y comunicación del padre y de la madre).
2. Formulamos que el consumo de sustancias se relacionará positivamente con la agresividad y el acercamiento a grupos de pares rebeldes, así como con apego a los pares y con afrontamiento no productivo. Por el contrario, el consumo de sustancias se relacionará negativamente con el sentimiento de eficacia académica y con la utilización de estrategias de afrontamiento productivo, centrado en la resolución del problema.

3. Esperamos que aparezcan diferencias significativas entre el consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. De forma que a medida que crezcan los adolescentes presenten mayor riesgo de consumir sustancias (drogas).

7.2. Método

7.2.1 Participantes

Se describe de forma general la muestra participante, dado que ya se ha explicado en los anteriores estudios. Está constituida por 762 adolescentes, de los cuales, 53.83% son varones y 47.18% de mujeres. Tiene entre 12 y 16 años y cursan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en centros públicos y concertados de Valencia (48.2% estudiaron en centros públicos y 51.80% restante en centros concertados / privados). El 71.20% de los participantes pertenecen a familia cuyos padres están juntos y viven en el hogar. El restante 28.80% perteneces a familias cuyos padres no están juntos, por separación o por fallecimiento de uno de ellos.

7.2.2 Medidas

Cuestionario de Estilos de crianza (adaptación española del *Child Reports of Parental Behavior Inventory*, Schaefer, 1965, Tur-Porcar et al., 2015). Formado por 38 items dirigidos a evaluar los estilos de crianza que marcan las relaciones paterno-filiales desde la percepción de éstos últimos. Ejemplos de items son: “Le gusta hablar conmigo”, “A menudo me alaba” o “Pierde el control conmigo cuando no sigo su consejo”. Los factores obtenidos son: Apoyo y comunicación, Control negativo/psicológico, Permisividad y Negligencia asociados a la madre y al padre. Los índices de fiabilidad de Cronbach para los factores del cuestionario dirigido al padre y a la madre. Dirigido al padre: Apoyo y comunicación= .83; Control negativo/psicológico= .71; Negligencia= .62 y

Permisividad= .61. Dirigido a la madre: Apoyo y comunicación= .85; Control negativo/psicológico= .73; Negligencia= .71 y Permisividad= .65.

Escala de Afrontamiento ante el estrés. (Frydenberg y Lewis, 1993; adaptación española de Pereña y Seisdedos, 1997). Formado por 79 ítems. El análisis de la consistencia interna del instrumento señala un alpha de Cronbach de .75. En este estudio hemos tenido en cuenta el afrontamiento productivo, dirigido a la resolución del problema. Alfa de Cronbach de .81. Y el afrontamiento no productivo, marcado por ignorar el problema o la falta de afrontamiento. Alfa de Cronbach de .75.

Inventario de Apego con Pares (IPPA) (Armsden & Greenberg, 1987), mide la percepción de la calidad de las relaciones con los pares. Consta de 25 ítems. El índice de consistencia interna fue de 0.90.

Afiliación a grupos de amigos rebeldes (AGPR) (Dishion et al., 1991; Prinstein y Wang, 2005). Evalúa la actividades antisociales que los tres amigos más cercanos pudieron haber hecho en el último año, como herir a alguien a propósito, amenazar con hacer daño a alguien, meterse en problemas con la policía por algo hecho por la persona que contesta el cuestionario, estropear o destruir cosas de otras personas o de la escuela, entrar en un coche o edificio para robar, robar algo que valga más de 10 euros, fumar cigarrillo, haberse emborrachado y haber consumido marihuana. El índice de consistencia interna es .89, a través del alpha de Cronbach.

Victimización (KS, Buhs, McGinley, & Toland, 2010; Murray Sydzyik, 2011). Cuestionario formado por 22 ítems que miden la victimización y exclusión social. Mide los factores de victimización relacional y manifiesta, además de la exclusión social. En este caso se han utilizado los 6 ítems evaluadores de la victimización relacional. Un ejemplo de ítem es “Con qué frecuencia tus compañeros/as en el centro de estudios dejan de hablarte o te ignoran cuando se enfadan contigo” o “cuentan mentiras, chismes,

rumores o difunden malas noticias sobre ti”. El índice de fiabilidad de Cronbach es de .74.

Cuestionario de Agresión Reactiva y Proactiva (RP, Raine et al., 2006; adaptación española Andreu et al., 2006). Consta de 23. Este cuestionario está diseñado para comprender la motivación del agresor y analizar los déficits y mecanismos cognitivos que subyacen a los dos tipos de conducta agresiva: la agresividad reactiva y la agresividad proactiva. Ejemplos de ítems de agresividad proactiva son “Has usado la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que quieres” o “Has conseguido que otros se junten para ponerse en contra de alguien”. Para la agresividad reactiva dos ejemplos de ítems son “Te has enfadado o enfurecido cuando has perdido en un juego” o “Te has sentido bien después de pegar o gritar a alguien”. La consistencia interna de la escala estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue de .90; siendo de .80 y .85 para las subescalas de agresión reactiva y proactiva, respectivamente.

Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV, Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001). A través de sus 15 ítems evalúa la conducta de hacer daño a otros física y verbalmente. Ejemplo de ítem “Fastidio a los otros”. El índice de fiabilidad *alpha* es de .78, obtenido en esta población.

Consumo de sustancias. Cuestionario que indica la frecuencia con que los adolescentes han consumido alguna de las siguientes sustancias: tabaco, alcohol, marihuana, cocaína, inhalantes, éxtasis, anfetaminas, alucinógenos y sedantes, en el último mes. En este estudio no se ha tenido en cuenta el tabaco. El índice de consistencia interna es de .84 a través del alpha de Cronbach.

Entre los participantes, un 28.5% ha fumado tabaco, de este porcentaje el 5% lo hace casi a diario. El 48% ha tomado alcohol, y entre ellos el 2.5 lo ha hecho más de 100 veces. El 12% ha fumado marihuana (2.1% más de 100 veces). Y el 3.2% ha tomado cocaína,

extasis, inhalantes), 8 estudiantes lo han tomado más de 20 veces y 2 estudiantes más de 100 veces.

7.3. Resultados

7.3.1 Análisis descriptivos

Los análisis descriptivos de las variables psicológicas indican que la población se encuentra en niveles medio-altos en apoyo y comunicación del padre y de la madre, tomado de forma conjunta, y en conducta prosocial.

Se encuentra en niveles cercanos al promedio la agresividad en todas las formas analizadas (proactiva, reactiva y física y verbal), la inestabilidad emocional y la empatía cognitiva y emocional (Tabla 41).

Tabla 41. Análisis descriptivos de las variables (N=761)

	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Consumo de sustancias	1,56	,77	2,07	4,73	1	6
Permisividad (MxP)	1,58	,34	,78	,50	1	3
Apoyo y comunicación (MxP)	2,27	,38	-,71	,40	1	3
Control Psicológico (MxP) ⁽¹⁾	1,85	,32	,25	-,08	1	3
Negligencia (MxP)	1,52	,40	,55	-,29	1	3
Autoeficacia académica	1,38	,47	,61	,63	1	10
Afrontamiento productivo	1,95	,50	1,94	,48	,78	,28
Afrontamiento no productivo	1,50	,46	1,44	,46	,042	2,26
Agresividad proactiva	1,32	,33	1,42	1,94	1	3
Agresividad reactiva	1,74	,36	0,43	0,14	1	3
Agresividad física y verbal	1,43	,34	1,26	1,93	1	3
Apego a pares	3,65	,60	-,58	,64	1	5
Victimización	1,64	,66	1,59	,59	1	5
Afiliación a pares rebeldes	,61	,63	1,31	1,30	0	3

⁽¹⁾MxP= Madre x padre

7.3.2 Pruebas *t* Student en función de la etapa evolutiva (adolescencia temprana y media)

Las variables analizadas en este estudio son: consumo de sustancias, crianza del padre y de la madre, afrontamiento productivo y no productivo, agresividad, en sus diferentes modalidades (proactiva, reactiva y física y verbal), apego a los pares, victimización y afiliación a pares rebeldes. Con ello se pretende analizar el consumo de sustancia y su conexión con la crianza y unas relaciones más bien negativas con los pares (agresividad, victimización y pares rebeldes).

Así pues, en este apartado pretendemos observar la evolución en la adolescencia de las variables mencionadas. La población se ha dividido en: i) chicos-chicas de 12-14 años, que cursan el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y se encuentran en la adolescencia temprana, y ii) chicos-chicas de 15-16, que cursan la segunda etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y se encuentran en la adolescencia media.

Los resultados de los análisis (prueba *t* Student de diferencias de medias para muestras independientes) indican que hay diferencias significativas entre ambas agrupaciones en consumo de sustancias, permisividad y apoyo de los padres, autoeficacia académica, afrontamiento no productivo, agresividad física y verbal y afiliación a pares rebeldes (Tabla 42).

Un análisis más detallado indica que con el avance de la adolescencia los hijos/as sienten una disminución en el apoyo y comunicación de los padres tienden a ser más permisivos. Los adolescentes menores informan una mayor permisividad y un menor apoyo y comunicación. Asimismo, en la adolescencia media aumenta la agresividad física y verbal, aumentan también los índices de afiliación a pares rebeldes y el consumo de sustancias. Todos estos indicadores informan que estamos ante un periodo del ciclo vital

complejo y en el que algunos adolescentes van ampliando el campo relacional de forma complicada, que puede provocar conductas más problemáticas en futuro próximo.

Tabla 42. Comparación de medias entre la adolescencia temprana (chicos y chicas de 12-14 años) y la adolescencia media (chicos y chicas de 15-16 años).

	12-14 años		15-16 años		$T_{(759gl)}$	Sig.	d de Cohen
	M	DT	M	DT			
Consumo sustancias	1.39	.57	1.74	.90	-6.42	<10⁻⁷	-.46
Permisividad (Madre x Padre)	1.50	.29	1.65	.36	-4.10	<10⁻⁷	-.45
Apoyo y comunicación (Madre x Padre)	2.33	.36	2.20	.39	-6.18	<10⁻⁷	.34
Control psicológico (Madre x Padre)	1.87	.32	1.84	.33	1.47	.14	-
Negligencia (Madre x Padre)	1.51	.41	1.53	.39	-.655	.512	-
Autoeficacia académica	3.59	.94	3.32	.93	4.04	<10⁻⁷	.28
Afrontamiento productivo	1.95	.49	1.94	.48	.28	.78	-
Afrontamiento no productivo	1.50	.46	1.43	.46	2.06	.03	.15
Agresividad reactiva	1.74	.37	1.74	.35	.22	.83	-
Agresividad proactiva	1.31	.32	1.34	.34	-1.50	.13	-
Agresividad física y verbal	1.39	.32	1.48	.37	-3.47	.001	-.26
Apego a pares	3.66	.60	3.64	0.61	.54	.59	-
Victimización	1.62	.62	1.60	.64	.38	.71	-
Afiliación a grupos de pares rebeldes	.44	.50	.79	.71	-8.07	<10⁻⁷	-.56

*T. P.= Tendencias Prosociales

7.3.3 Análisis correlacionales

Los análisis correlacionales (correlación de Pearson) muestran pocas diferencias entre las dos agrupaciones tanto en las relaciones entre las variables como en la tendencia positiva o negativa, cuando existen diferencias significativas. En concreto, el consumo de sustancias se relaciona de forma positiva con un estilo de crianza más punitivo y

negligente (control psicológico, permisividad y negligencia de los padres) y de forma negativa con el apoyo y comunicación de los padres (estilo de crianza más inductivo).

A su vez, el consumo de sustancias se relaciona positivamente con la agresividad en todas sus modalidades (reactiva, proactiva y física y verbal) y con la afiliación a pares rebeldes. Por el contrario, se relaciona negativamente con el sentimiento de eficacia académica de los adolescentes de la etapa temprana. Estas últimas variables se relacionan en la adolescencia media.

A su vez, la agresividad del adolescente, en cualquiera de sus modalidades, mantiene relaciones negativas con la crianza inductiva (apoyo y comunicación de los padres), y, también, estrechas relaciones positivas con los factores de crianza punitivos (control psicológico, permisividad y negligencia). Estas relaciones son más potentes en la adolescencia media, momento en el que el adolescente es más vulnerable.

Por último, no aparecen relaciones significativas entre consumo de sustancias y afrontamiento productivo y no productivo, ni con apego a pares o victimización. Esta situación se produce en la adolescencia temprana y media, con excepción de las ligeras relaciones que muestran entre consumo de sustancias y apego a pares en la adolescencia media ($r = .107$; $p < .05$) (Tabla 43). En general, nos encontramos ante un patrón de riesgo que se mantiene bastante constante en la adolescencia. En él los factores de crianza punitiva y las conductas agresivas tienen un papel fundamental y son factores de riesgo, que pueden estar implicados con la facilidad para establecer contactos con pares rebeldes y, a su vez, estimular al consumo de sustancias.

Tabla 43. Análisis correlacionales entre las variables objeto de estudio para la población de chicos y chicas menores (12-14 años) y los chicos y chicas mayores (15-16 años).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Consumo de sustancias	1	.233**	-.118*	.150**	.149**	-.087	-.040	.046	.280**	.310**	.269**	.107*	-.064	.446**
2 Permisividad	.111*	1	-.042	-.065	.156**	-.181**	.000	.127*	.008	.126*	.059	-.090	.027	.092
3 Apoyo y comunicación	-.170**	-.167**	1	-.129*	-.240**	.156**	.293**	.001	-.124*	-.173**	-.225**	.244**	-.096	-.201**
4 Control psicológico	.103*	-.016	-.185**	1	.307**	-.043	-.038	.169**	.265**	.244**	.234**	-.154**	.122*	.186**
5 Negligencia	.126*	.138**	-.311**	.288**	1	-.084	-.059	.154**	.173**	.193**	.153**	-.193**	.153**	.151**
6 Autoeficacia académica	-.115*	.010	.062	-.156**	-.156**	1	.126*	-.037	-.054	-.054	-.095	.007	.014	-.075
7 Afrontamiento productivo	-.061	-.202**	.282**	.134**	-.108*	.052	1	.393**	-.114*	-.122*	-.150**	.223**	-.027	-.039
8 Afrontamiento no productivo	.049	-.066	.023	.279**	.226**	-.161**	.488**	1	.066	.115*	.092	-.189**	.227**	.166**
9 Agresividad reactiva	.317**	.163**	-.268**	.259**	.275**	-.202**	-.101	.167**	1	.686**	.553**	.040	.003	.415**
10 Agresividad proactiva	.385**	.287**	-.271**	.238**	.285**	-.211**	-.229**	.051	.677**	1	.557**	-.097	.106*	.511**
11 Agresividad física y verbal	.395**	.216**	-.391**	.287**	.334**	-.185**	-.172**	.119*	.679**	.686**	1	-.100*	.139**	.545**
12 Apego a pares	.052	.010	.181**	-.217**	-.225**	.188**	.171**	-.182**	-.150**	-.115*	-.218**	1	-.335**	-.110*
13 Victimización	.069	-.062	-.203**	.152**	.108*	-.108*	-.031	.156**	.160**	.046	.201**	-.425**	1	.167**
14 Afiliación pares rebeldes	.407**	.217**	-.110*	.089	.176**	-.219**	-.115*	.043	.404**	.566**	.450**	-.030	.082	1

**P< .01; *P<. 05; Abajo izquierda = población de 12-14 años; Arriba derecha = población de 15-16 años

7.3.4 Análisis de regresión jerárquica

A fin de profundizar un poco más y analizar los factores de riesgo del consumo de sustancias se han realizado dos análisis de regresión jerárquica, Uno con la submuestra de 12-14 años (adolescencia temprana) y otra con la submuestra de 15-16 años (adolescencia media). Actúa como variable dependiente el consumo de sustancias y el resto de las variables como predictoras (factores de crianza del padre y de la madre, percepción de la eficacia académica, estilos de afrontamiento, productivo y no productivo, la agresividad proactiva, reactiva y física y verbal, apego a pares, pares rebeldes y victimización).

El orden de introducción de las variables ha sido desde la crianza, introducida en primer lugar, siguiendo por la autoeficacia académica, después afrontamiento productivo y o productivo, en cuarto lugar, las variables relativas a la agresividad y sus diferentes modalidades analizadas (proactiva, reactiva y física y verbal). En quinto y último lugar, se han introducido las variables de afiliación a pares que pueden marcar el tipo de relaciones que establecen los adolescentes (apego a pares, pares rebeldes y victimización).

Los resultados de los análisis de regresión jerárquica en la submuestra de la adolescencia temprana indican que el consumo de sustancias está explicado en un 24.6% de la varianza ($R^2 = .246$), por las variables de la crianza de apoyo y comunicación (en negativo), además de agresividad proactiva y agresividad física y verbal, apego a pares y afiliación a pares rebeldes, éstas últimas en positivo (Tabla 44). El mayor peso de la varianza se encuentra en la agresividad proactiva y física y verbal, seguido de las variables de afiliación con pares, fundamentalmente, apego a pares y pares rebeldes. Los análisis de colinealidad no han mostrado problemas. Los valores VIF se sitúan por debajo de 2.00. Siguiendo a Kleinbaum et al. (1988) son adecuados los valores VIF inferiores a 10.

Tabla 44. Resumen del análisis de regresión por bloques de la crianza, autoeficacia académica, estilos de afrontamiento, agresividad relaciones con los pares en la explicación del consumo de sustancias en la *adolescencia temprana*

	V Predictoras	B	Error típico	β	t	p	R^2
Bloque 1: Estilos de crianza	Permisividad	.16	.10	.08	1.60	.11	.045
	Apoyo y comunicación	-.20	.09	-.13	-2.34	.02	
	Control psicológico	.11	.09	.06	1.21	.23	
	Negligencia	.08	.08	.06	1.03	.30	
Bloque 2: Autoeficacia académica	Autoeficacia académica	-.06	.03	-.09	-1.79	.07	.053
Bloque 3: Estilos de afrontamiento	Afrontamiento productivo	-.03	.07	-.02	-.35	.73	.053
	Afrontamiento no productivo	.04	.08	.03	.49	.62	
Bloque 4: Agresión	Agresividad reactiva	.00	.11	.00	.04	.97	.184
	Agresividad proactiva	.40	.13	.22	3.02	.00	
	Agresividad física y verbal	.44	.13	.25	3.31	.00	
Bloque 5: Relaciones con los pares	Apego a pares	.15	.05	.16	2.86	.00	.246
	Victimización	.04	.05	.05	.92	.36	
	Afiliación pares rebeldes	.28	.06	.25	4.37	.00	
Durbin-Watson=2.003		$F_{(11,362)}=9.103; p < .000; R^2 = .246$					

A continuación, se ha realizado otro análisis de regresión jerárquica con la submuestra de adolescentes de 15-16 años (adolescencia media). El método y la introducción de las variables ha sido el mismo que el explicado anteriormente para la submuestra de la adolescencia temprana.

Así pues, según puede verse en la Tabla 40, en la adolescencia media, el 27.6% de la varianza ($R^2 = .276$) del consumo de sustancias está explicada por las variables de crianza de permisividad y control psicológico de los padres, la agresividad proactiva y las variables relativas a la afiliación con los pares (apego, afiliación con pares rebeldes y victimización). En este caso el peso mayor de la varianza se localiza, primordialmente, en las variables relacionadas con la afiliación con los pares y, también, en la agresividad proactiva. No parecen problemas de colinealidad, valores VIF se sitúan entre 1.2 y 2.3. Valores inferiores a 10 indican la no existencia de problemas de colinealidad (Kleinbaum et al., 1988)

Tabla 45. Resumen del análisis de regresión por bloques de la crianza, autoeficacia académica, estilos de afrontamiento, agresividad relaciones con los pares en la explicación del consumo de sustancias en la *adolescencia media*

	V Predictoras	B	Error típico	β	t	p	$^4R^2$
Bloque 1: Estilos de crianza	Permisividad	.56	.12	.23	4.62	.00	.082
	Apoyo y comunicación	-.18	.12	-.08	-1.56	.12	
	Control psicológico	.38	.14	.14	2.68	.01	
	Negligencia	.12	.12	.05	.96	.34	
Bloque 2: Autoeficacia académica	Autoeficacia académica	-.02	.05	-.02	-.49	.63	.080
Bloque 3: Estilos de afrontamiento	Afrontamiento productivo	.00	.11	.00	-.01	.99	.075
	Afrontamiento no productivo	-.03	.11	-.02	-.27	.79	
Durbin-Watson=1.759			$F_{(13,371)} = 12.240; p < .000; R^2 = .276$				

Tabla 45. Resumen del análisis de regresión por bloques de la crianza, autoeficacia académica, estilos de afrontamiento, agresividad relaciones con los pares en la explicación del consumo de sustancias en la *adolescencia media* (continuación)

	V Predictoras	B	Error típico	β	t	p	R^2
Bloque 4: Agresividad	Agresividad reactiva	.28	.17	.11	1.63	.10	.143
	Agresividad proactiva	.35	.19	.13	1.86	.02	
	Agresividad física y verbal	.24	.15	.10	1.65	.10	
Bloque 5: Relaciones con los pares	Apego a pares	.26	.07	.18	3.52	.00	.276
	Victimización	-.14	.07	-.10	-2.14	.03	
	Afiliación pares rebeldes	.51	.07	.40	7.29	.00	
Durbin-Watson=1.759		$F_{(13,371)} = 12.240; p < .000; R^2 = .276$					

En general los resultados indican que la agresividad y la afiliación a pares pueden ser los principales desencadenantes para introducirse en el consumo de sustancias. No obstante, las relaciones familiares y los estilos de crianza ejercidos por los padres, sobre la base de la falta de confianza con los hijos, pueden estar en el fondo de las conductas agresivas de los adolescentes. Los padres que fomentan relaciones con los hijos sobre el control psicológico y el autoritarismo, las descalificaciones y las evaluaciones negativas del hijo/a son caldo de cultivo y modelos de los hijos/as. Éstos entienden que la mejor forma de conseguir sus metas puede estar en exteriorizar agresividad. Así pueden conseguir un estatus social, que va introduciéndolos en ambientes donde la agresividad está más aceptada (Mack, Peck, & Leiber, 2015; Samek, Goodman, Erath, McGue, & Iacono, 2016). Con esto van introduciéndose en ambientes poco adaptados socialmente.

Capítulo 8. Crianza, conducta y emociones. Variables predictoras de la agresividad proactiva y reactiva en la adolescencia

8. 1. Objetivos e Hipótesis

8. 2. Método

8.2.1 Participantes

8.2.2 Instrumentos

8.3. Resultados

8.3.1 Análisis descriptivos

8.3.2 Análisis de correlación de Pearson

8.3.3 Análisis de regresión lineal múltiple, actuando como variable dependiente la agresividad proactiva y reactiva en la adolescencia temprana y media

Capítulo 8. Crianza, conducta y emociones. Variables predictoras de la agresividad proactiva y reactiva en la adolescencia

8. 1. Objetivos e Hipótesis

Los objetivos planteados en este estudio son dos. El primero pretende analizar las relaciones entre la agresividad (proactiva, reactiva, física y verbal) de los adolescentes, la prosocialidad, la empatía, y los estilos de crianza en la adolescencia temprana y media. El segundo objetivo dirigido a estudiar las variables predictoras de la agresividad proactiva y de la agresividad reactiva en la adolescencia temprana y media.

En cuanto a las hipótesis se relacionan a continuación:

1. Las relaciones paterno-filiales, analizadas a través de los estilos de crianza, se relacionarán con la agresividad de los adolescentes. En este sentido, el factor de apoyo y comunicación (crianza más inductiva) se relacionará negativamente con la agresividad en todas sus modalidades (proactiva, reactiva y física y verbal). Mientras que las relaciones serán positivas entre el factor de control psicológico y la agresividad en todas sus modalidades, también.
2. Se espera que las conductas prosociales de los adolescentes mantengan relaciones positivas con la crianza inductiva y negativas con una crianza más punitiva.
3. Esperamos que los factores de crianza inductiva y punitiva, la conducta prosocial y la empatía serán factores predictores de agresividad proactiva y reactiva.

8.2 Método

8.2.1 Participantes

Como en los anteriores estudios, los participantes han sido 762 adolescentes (53.83% varones y 47.18% de mujeres). Tienen entre 12 y 16 años (26.18% de 12 años; 23.29% de 13 años; 18.16% de 14 años; 22.63% de 15 años y 9.47% de 16 años). De ellos, 48.2% estudiaron en centros públicos y 51.80% restante en centros concertados/privados. Cursan la etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria.

8.2.2 Instrumentos

Es esta investigación han intervenido los siguientes cuestionarios:

Cuestionario de Estilos de crianza (adaptación española del *Child Reports of Parental Behavior Inventory*, Schaefer, 1965, Tur-Porcar et al., 2015). Formado por 38 ítems dirigidos a evaluar los estilos de crianza que marcan las relaciones paterno-filiales desde la percepción de hijos/as. Los factores obtenidos son: Apoyo y comunicación, Control negativo/psicológico, Permisividad y Negligencia. Los índices de fiabilidad de Cronbach para los factores del cuestionario dirigido al padre y a la madre. Dirigido al padre: Apoyo y comunicación= .83; Control negativo/psicológico= .71; Negligencia= .62 y Permisividad= .61. Dirigido a la madre: Apoyo y comunicación= .85; Control negativo/psicológico= .73; Negligencia= .71 y Permisividad= .65.

Escala de Conducta Prosocial (*Prosocial Behavior Scale*, Caprara y Pastorelli, 1993; Tur, 2003): Evalúa la conducta de ayuda y simpatía, a través de 10 ítems. Ejemplo de ítem “Intento consolar al que está triste”. Se ha obtenido un índice de fiabilidad de .77 en el *alpha* de Cronbach.

Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio et al., 2001). A través de sus 15 ítems evalúa la conducta de hacer daño a otros física y verbalmente. Ejemplo de ítem “Fastidio a los otros”. El índice de fiabilidad *alpha* es de .87, obtenido en esta población.

Cuestionario de Agresión Reactiva y Proactiva (RP) (Raine et al., 2006; adaptación española Andreu et al., 2006). Consta de 23. Este cuestionario está diseñado para comprender la motivación del agresor y analizar los déficits y mecanismos cognitivos que subyacen a los dos tipos de conducta agresiva: la agresividad reactiva y la agresividad proactiva. La consistencia interna de la escala estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue de .90; siendo de .80 y .85 para las sub-escalas de agresión reactiva y proactiva respectivamente.

Escala de Inestabilidad Emocional (IE) (Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio et al., 2001). Describe la conducta que indica una falta de autocontrol en situaciones sociales como resultado de la escasa capacidad para frenar impulsividad y la emocionalidad. Incluye 12 ítems. El índice de fiabilidad obtenido con la muestra objeto de estudio es de .83.

Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1983; Mestre et al., 2004) que permite evaluar la disposición empática a través de cuatro factores, dos cognitivos y dos emocionales. Los factores cognitivos son: Toma de Perspectiva y Fantasía. Los factores emocionales son Preocupación Empática y Malestar Personal. Incluye 28 ítems. El análisis de fiabilidad del cuestionario se sitúa entre .69 y .72 para los cuatro factores.

8. 3. Resultados

8.3.1 Análisis descriptivos

Los análisis descriptivos de las variables psicológicas indican que la población se encuentra en niveles medio-altos en apoyo y comunicación del padre y de la madre en conducta prosocial. También se encuentra por encima de los valores medios en los factores de empatía cognitiva y emocional (toma de perspectiva y preocupación empática) (Tabla 46).

Tabla 46. Análisis descriptivos de las variables

	Media	DT	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Agresividad reactiva	1.74	.36	.42	.13	1	3
Agresividad proactiva	1.32	.32	1.42	1.94	1	3
Permisividad (MxP)*	1.58	.34	.78	.50	1	3
Apoyo y comunicación (MxP)	2.27	.38	-.71	.40	1	3
Control psicológico (MxP)	1.85	.32	.25	-.08	1	3
Negligencia (MxP)	1.52	.40	.55	-.29	1	3
Conducta prosocial	2.51	.31	-1.09	1.97	1	3
Toma de perspectiva	3.14	.65	.05	.12	1	5
Fantasia	2.96	.74	.29	-.13	1	5
Preocupación empática	3.37	.61	-.22	.34	1	5
Distrés personal	2.54	.65	.15	.20	1	5
Agresividad física y verbal	1.43	.35	1.26	1.93	1	3
Inestabilidad emocional	1.67	.39	.56	-.11	1	3

*(MxP)= madre y padre

8.3.2 Análisis correlacionales

Los análisis correlacionales para la adolescencia temprana y media aparecen en la Tabla 47 y se muestran de forma separada.

Como la agresividad proactiva, reactiva, física y verbal se encuentran estrechamente vinculadas de forma positiva, tanto en la adolescencia temprana como en la adolescencia media (con valores correlacionales por encima de .550 y de .600, a nivel de significación de .001). Lo mismo pasa con la inestabilidad emocional. Ésta variable está estrechamente vinculada a la agresividad, en cualquiera de sus modalidades analizadas, y en las submuestras (adolescencia temprana y media).

Asimismo, en la adolescencia temprana, la agresividad, en todas sus modalidades, está relacionada de forma positiva con los factores de crianza de control psicológico, permisividad y negligencia. También está relacionada de forma negativa con apoyo y comunicación de los padres. Estas relaciones son más fuertes en la adolescencia temprana.

En la adolescencia media las relaciones de la crianza con la agresividad pierden fuerza. Así vemos que la agresividad reactiva se relaciona de forma positiva, fundamentalmente, con control psicológico y con negligencia de los padres y, en menor medida, con apoyo y comunicación, de forma positiva. En esta etapa, las relaciones de la crianza con la agresividad son más potentes con la agresividad física y verbal.

Por lo que se refiera a la empatía y la conducta prosocial, como puede observarse en la misma Tabla 47, la toma de perspectiva y la conducta prosocial mantienen relaciones negativas con todas las modalidades de agresividad estudiadas, en ambas submuestras (adolescencia temprana y media). Además, en ambas etapas de la adolescencia preocupación empática se relaciona con la agresividad proactiva.

Sin embargo, aparecen ligeras diferencias en ambas agrupaciones centradas en las relaciones de la fantasía con la agresividad. Solo en la adolescencia temprana la agresividad proactiva se relaciona de forma negativa con fantasía.

En cuanto a la adolescencia media la situación es semejante con ligeras variaciones. Las relaciones entre variables mantienen las mismas tendencias positivas o negativas que en el caso anterior. Las únicas variaciones se centran, por una parte, en la permisividad y la agresividad reactiva que no mantienen relaciones significativas. Por otra, en fantasía y distrés personal que tampoco mantienen relaciones significativas con la agresividad reactiva, proactiva y física-verbal.

Si analizamos las relaciones de la empatía y la crianza, los análisis correlacionales exponen diferencias entre las dos submuestras. En la adolescencia temprana aparecen relaciones negativas entre permisividad de los padres y los factores de la empatía de toma de perspectiva, preocupación empática y distrés personal. Asimismo, muestran relaciones positivas del distrés personal con los factores de crianza de control psicológico y negligencia. A su vez, distrés personal se relaciona negativamente con toma de perspectiva.

En la adolescencia media, las relaciones de la crianza con la empatía muestran algunas diferencias. Apoyo y comunicación se relaciona positivamente con toma de perspectiva y con preocupación empática. Mientras que los factores de crianza más punitivos establecen relaciones negativas con la empatía. Así, control psicológico se relaciona negativamente con toma de perspectiva y con preocupación empática. A la vez, que ésta, preocupación empática también se relaciona negativamente con permisividad y con negligencia.

Por último, la conducta prosocial mantiene relaciones positivas con apoyo y comunicación de los padres en ambos colectivos. Además, entre los adolescentes más mayores (adolescencia media) la conducta prosocial se relaciona negativamente con todos los factores de crianza más punitivos (control psicológico, negligencia y permisividad).

Tabla 47. Análisis correlacionales entre las variables objeto de estudio para la población de chicos y chicas menores (12-14 años) y los chicos y chicas mayores (15-16 años)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Agresividad reactiva	1	.686**	.008	-.124*	.265**	.173**	-.117*	-.238**	-.015	-.127*	-.025	.553**	.569**
2 Agresividad proactiva	.677**	1	.126*	-.173**	.244**	.193**	-.202**	-.257**	-.040	-.278**	-.050	.557**	.509**
3 Permisividad (MxP) ⁽¹⁾	.163**	.287**	1	-.042	-.065	.156**	-.149**	-.052	.002	-.136**	.063	.059	.115*
4 Apoyo y comunicación (MxP)	-.268**	-.271**	-.167**	1	-.129*	-.240**	.152**	.159**	.069	.166**	-.027	-.225**	-.157**
5 Control psicológico (MxP)	.259**	.238**	-.016	-.185**	1	.307**	-.178**	-.163**	-.080	-.119*	-.041	.234**	.253**
6 Negligencia (MxP)	.275**	.285**	.138**	-.311**	.288**	1	-.170**	-.090	.055	-.127*	.078	.153**	.142**
7 Conducta prosocial	-.210**	-.241**	-.096	.302**	-.090	-.098	1	.257**	.097	.368**	-.024	-.233**	-.138**
8 Toma de perspectiva	-.190**	-.304**	-.175**	.228**	-.096	-.136**	.413**	1	.331**	.458**	.054	-.242**	-.188**
9 Fantasía	-.015	-.146**	-.019	.074	.025	.005	.142**	.237**	1	.244**	.257**	.024	.020
10 Preocupación empática	-.040	-.238**	-.207**	.085	.090	.020	.298**	.396**	.346**	1	.165**	-.144**	-.091
11 Distrés personal	.133**	.011	-.114*	-.094	.259**	.201**	-.064	.000	.185**	.299**	1	-.007	.110*
12 Agresividad física y verbal	.679**	.686**	.216**	-.391**	.287**	.334**	-.281**	-.282**	-.018	-.125*	.072	1	.631**
13 Inestabilidad emocional	.632**	.477**	.117*	-.294**	.356**	.322**	-.185**	-.183**	.042	.023	.267**	.671**	1

**P< .01; *P<. 05

Abajo izquierda = población de 12-14 años; arriba derecha = población de 15-16 años

⁽¹⁾(MxP)= madre y padre

8.3.3 Análisis de regresión lineal múltiple en la explicación de la agresividad reactiva de los adolescentes en chicas adolescentes.

A fin de analizar las variables predictoras de la agresividad proactiva y reactiva en la adolescencia se ha dividido la población en dos submuestras, una formada por los participantes de 12-14 años y otra submuestra con los participantes de 15-16 años. A continuación se ha procedido a realizar cuatro análisis de regresión lineal múltiple. La variable a explicar es la agresividad proactiva para cada submuestra, en los dos primeros análisis de regresión (Tabla 48). En otros dos análisis de regresión la variable a explicar ha sido la agresividad reactiva, uno para cada submuestra (Tabla 49).

Como se observa en la Tabla 48, referente a la agresividad proactiva, en la adolescencia temprana las variables predictoras de la agresividad proactiva son permisividad, control psicológico y negligencia, todas ellas del padre y de la madre, en positivo. Además de apoyo y comunicación de ambos padres y toma de perspectiva, éstas últimas en negativo. Estas variables explican el 25.9% de la varianza ($R^2=.259$).

En la adolescencia media, por su parte, las variables predictoras de agresividad proactiva son control psicológico de los padres, en positivo. Además de la empatía cognitiva y emocional, en positivo, a través de los factores de toma de perspectiva y preocupación empática. En este caso las variables últimas mencionadas, predictoras de agresividad proactiva explican el 17.5% de la varianza ($R^2= .175$).

En todos los casos, los valores del factor de incremento de la varianza (FIV) se sitúan ligeramente por encima de la unidad, lo que viene a indicar que no existen problemas de colinealidad (Kleinbaum & Kupper, 1988; González, 1998) (Tabla 48).

Tabla 48. Análisis de regresión lineal múltiple en la predicción de la agresividad proactiva

	B	Error típico	Beta	T	Sig.	FIV
<i>Agresividad proactiva</i>						
<i>Adolescencia temprana R²=.259</i>						
Constante	1.339	.215		6,23	,000	
Permisividad (MP)	.210	.050	,198	4,17	,000	1,10
Apoyo y comunicación (MP)	-.084	.044	-.095	-1,88	,050	1,24
Control psicológico (MP)	.171	.047	,175	3,60	,000	1,16
Negligencia (MP)	.123	.039	,159	3,19	,002	1,22
Conducta prosocial	-.074	.055	-.071	-1,36	,174	1,33
Toma de perspectiva	-.057	.025	-.121	-2,26	,024	1,41
Fantasía	-.026	.021	-.060	-1,22	,221	1,17
Preocupación empática	-.060	.029	-.114	-2,07	,039	1,49
Distrés personal	-.006	.024	-.012	-,24	,810	1,24
<i>Adolescencia media R²=.175</i>						
Constante	1,556	,235		6,61	,000	
Permisividad (MP)	,083	,045	,092	1,87	,062	1,07
Apoyo y comunicación (MP)	-,070	,042	-,082	-1,65	,098	1,09
Control psicológico (MP)	,176	,052	,174	3,40	,001	1,16
Negligencia (MP)	,055	,044	,064	1,24	,216	1,22
Conducta prosocial	-,052	,054	-,050	-,96	,337	1,22
Toma de perspectiva	-,079	,030	-,148	-2,65	,008	1,39
Fantasía	,034	,023	,077	1,48	,139	1,21
Preocupación empática	-,080	,031	-,148	-2,60	,010	1,46
Distrés personal	-,023	,026	-,044	-,88	,376	1,11

⁽¹⁾ (MP)= Madre y Padre

Por lo que se refiere a la agresividad reactiva en la adolescencia temprana (12-14 años), las variables predictoras son permisividad, control psicológico y negligencia de ambos padres, en positivo. Además de apoyo y comunicación de ambos padres y conducta prosocial en negativo. Estas variables explican el 17.5% de la varianza ($R^2=.175$).

Finalmente, el análisis de regresión lineal múltiple, con la submuestra de 15-16 años (adolescencia media), indica que las variables predictoras de agresividad reactiva

son control psicológico del padre y de la madre, en positivo. Además de toma de perspectiva y preocupación empática, en negativo. En este caso la explicación de la varianza se sitúa en un 12.5% ($R^2=.125$). En estos análisis tampoco existen problemas de colinealidad, los valores FIV se mantienen el índices semejantes a los explicados anteriormente, con la agresividad proactiva (Tabla 49).

Tabla 49. Análisis de regresión lineal múltiple en la predicción d la agresividad reactiva

	B	Error típico	Beta	T	Sig.	FIV
<i>Agresividad reactiva</i>						
<i>Adolescencia temprana</i> $R^2=.175$						
Constante	1,622	,262		6,18	,000	
Permisividad (MP)	,138	,062	,112	2,23	,026	1,10
Apoyo y comunicación (MP)	-,126	,054	-,124	-2,33	,020	1,24
Control psicológico (MP)	,188	,058	,166	3,24	,001	1,16
Negligencia (MP)	,127	,047	,142	2,70	,007	1,22
Conducta prosocial	-,130	,067	-,107	-1,94	,050	1,33
Toma de perspectiva	-,040	,031	-,073	-1,30	,194	1,41
Fantasía	,004	,026	,008	,15	,877	1,17
Preocupación empática	,012	,035	,020	,34	,732	1,49
Distrés personal	,027	,029	,048	,91	,363	1,24
<i>Adolescencia media</i> $R^2=.125$						
Constante	1,687	,255		6,61	,000	
Permisividad (MP)	-,003	,048	-,003	-0.65	,062	1,07
Apoyo y comunicación (MP)	-,046	,046	-,051	-1,00	,098	1,09
Control psicológico (MP)	,217	,056	,203	3.87	,001	1,16
Negligencia (MP)	,068	,048	,077	1.43	,216	1,22
Conducta prosocial	-,017	,058	-,016	-.29	,337	1,22
Toma de perspectiva	-,119	,032	-,212	-3.71	,008	1,39
Fantasía	,037	,025	,080	1.50	,139	1,21
Preocupación empática	-,003	,033	-,004	-.07	,010	1,46
Distrés personal	-,019	,028	-,034	-.67	,376	1,11

⁽¹⁾ (MP)= Madre y Padre

Llama la atención que los factores predictores de la agresividad proactiva y reactiva, concernientes a las relaciones familiares, se mantienen prácticamente en la adolescencia temprana y media. Aparecen ligeras diferencias localizadas en los factores personales de conducta prosocial y toma de perspectiva. En la adolescencia media, los factores predictores se mantienen constantes para las dos submuestras (adolescencia temprana y media).

Capítulo 9. Conclusiones generales, limitaciones y futuras líneas de investigación

9. 1. Discusión y conclusiones generales

9. 2. Limitaciones

9. 3. Futuras líneas de investigación

Capítulo 9. Conclusiones generales, limitaciones y futuras líneas de investigación

9. 1. Discusión y conclusiones generales

El objetivo general de esta investigación se ha dirigido a analizar los factores de protección y vulnerabilidad personal que fomentan o debilitan el desarrollo de conductas adoptadas personal y socialmente. Para ello, se han tenido en cuenta factores personales (autoconcepto, empatía, prosocialidad, inestabilidad emocional, agresividad y consumo de sustancias), factores del entorno familiar (estilos de crianza y relaciones paterno-filiales) y factores del entorno social (apego a los pares, victimización y afiliación a pares rebeldes).

Características generales de la muestra

En primer lugar, y con el fin de conocer con mayor profundidad la población participante, se han analizado las variables psicológicas en función del sexo, edad, etapa evolutiva (adolescencia temprana y media), estructura familiar, nivel de estudios del padre y de la madre, y tipo de centro donde cursan los estudios (centro público y centro privado-concertado).

Los resultados indican que los chicos perciben mayor control psicológico de ambos padres, al compararlos con las chicas, así como mayor falta de ansiedad y de autoconcepto físico. Además, manifiestan menores índices en empatía cognitiva y emocional y en prosocialidad, en conducta prosocial y en las dimensiones altruista y emocional, pero no en tendencia prosociales públicas, donde están por encima. Estos resultados están en la línea de Carlo et al. (2014).

Por último, los chicos muestran mayor agresividad (proactiva, reactiva y física y verbal), menor apego y mayor afiliación a pares rebeldes, al compararlos con las chicas.

En relación con la etapa evolutiva de la adolescencia (adolescencia temprana y media), los más pequeños perciben mayor apoyo y comunicación junto con menor permisividad por parte de ambos padres.

A su vez, los adolescentes más pequeños (adolescencia temprana) muestran mayores índices en falta de ansiedad, afrontamiento no productivo, conducta prosocial y tendencia prosociales públicas. Por el contrario, los adolescentes más mayores (adolescencia media) reflejan mayores índices en tendencias prosociales altruistas, agresividad física y verbal, afiliación a pares rebeldes y consumo de sustancias.

Por lo que se refiere a la estructura familiar (familia biparental-monoparental). Las diferencias significativas solo se producen en factores concretos. Así, los adolescentes de familias monoparentales presentan mayores índices en permisividad del padre/madre, así como en tendencias prosociales en situaciones extremas. A su vez, estos adolescentes pertenecientes a familias monoparentales muestran menores índices en falta de ansiedad, felicidad-satisfacción, autoconcepto intelectual. Así como en estrategias de afrontamiento no productivo, más emocional, y en tendencias prosociales de obediencia. El resto de variables analizadas no reflejan diferencias significativas entre el colectivo de adolescentes de familias monoparentales y biparentales.

El análisis teniendo en cuenta el nivel de estudios de las madres indica que a mayor nivel de estudios de las madres, los hijos tienen mayores recursos de afrontamiento funcional ante las situaciones estresantes, dirigidas a la resolución del problema. Presentan también mayores índices en autoconcepto intelectual y en

conducta prosocial. Por el contrario, perciben menor permisividad y menor negligencia que los adolescentes cuyas madres no tienen estudios. En el caso de la permisividad percibida por los hijos adolescentes se produce una progresión que va en aumento a medida que baja el nivel de formación de las madres. A menor nivel de formación de las madres, mayor permisividad.

En cuanto al nivel de estudios de los padres los resultados son semejantes. A mayor nivel de estudios de los padres, los hijos tienden a utilizar mayores estrategias de afrontamiento productivo, centrado en el problema. Asimismo, presentan mayores índices de autoconcepto conductual y de toma de perspectiva (empatía cognitiva). Al mismo tiempo, estos padres son más permisivos y mantienen menores índices de comunicación y apoyo con los hijos/as.

Por último, un análisis en función del tipo de centro educativo donde cursan los estudios los adolescentes (categorizado en centros públicos o privados-concertados por el Gobierno Valenciano) muestra que el alumnado de centros públicos manifiesta mayor permisividad de la madre, unido a mayores índices de afrontamiento no productivo, más emocional, mayor autoconcepto conductual y mayor felicidad-satisfacción. Por contra, los alumnos/as de centros concertados perciben mayor apoyo y comunicación del padre y de la madre, a la vez que manifiestas mayores índices en conducta prosocial, agresividad (proactiva, reactiva y física y verbal), apego a pares, afiliación a pares rebeldes y consumo de sustancias.

Aunque estos resultados han de aceptarse con cierta cautela, conviene tenerlo presentes a la hora de definir los mecanismos necesarios para el desarrollo de los programas de orientación e intervención.

A continuación se procede a analizar los resultados en función de los objetivos y las hipótesis de investigación. Con la finalidad de desarrollar un discurso organizado

este análisis se realiza según el orden de estudios presentados en los capítulos precedentes.

Primer estudio: crianza y agresividad en la adolescencia. El rol mediador de la inestabilidad emocional y la prosocialidad

El *primer estudio* ha tenido los objetivos de analizar las relaciones de la crianza inductiva y punitiva en el desarrollo de la agresividad proactiva y reactiva, en chicos y chicas adolescentes. Además de explorar el rol mediador de la conducta prosocial y la inestabilidad emocional en esta relación, y en ambos colectivos de chicas y chicos adolescentes.

Los resultados constatan, en primer lugar, las diferencias entre chicos y chicas en la percepción del control psicológico ejercido por ambos padres. Los chicos perciben mayor control psicológico, basado en la culpa y las evaluaciones negativas, que las chicas. No obstante, contrario a la formulación de la hipótesis, son los chicos quienes perciben mayor control psicológico (Hipótesis 1).

Sin embargo, por lo que se refiere a la percepción del apoyo y la comunicación de ambos padres, los chicos y las chicas tienen una visión semejante. En estos casos no aparecen diferencias significativas. Por tanto, la Hipótesis 1 se demuestra parcialmente.

Los padres contribuyen de forma diferente a la crianza, al menos, así es percibido por los propios hijos e hijas. Parece que prácticas punitivas asociadas a la madre tienen mayor poder predictor en la agresividad de los hijos e hijas que las asociadas al padre (Tur-Porcar et al., 2012). Mientras que un estilo de crianza punitivo asociado al padre es predictor de agresividad en las hijas, pero no en los hijos varones.

En este mismo sentido se manifestaron Laible y Carlo (2004) al comparar los estilos de crianza materno y paterno y concluir que las madres obtuvieron mayores puntuaciones y las consideraron más implicadas en la crianza. De este modo se ha demostrado el poder predictor del rol de la madre y los efectos en el desarrollo de los hijos e hijas. Las madres tienen mayor poder predictor en las conductas interiorizadas y exteriorizadas de los hijos (Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López, 2008).

Con todo, se comprueba la importancia de los padres en la crianza, incluso en la adolescencia, aunque sea una etapa en la que los hijos e hijas buscan más autonomía (Morris et al., 2007). Estos resultados están en la línea de Eisenberg y Sulik, 2012; Lansford, Malone, Dodge, Pettit, & Bates, 2010; Laible, McGinley, Carlo, G., Augustine, & Murphy, 2014

En relación con la Hipótesis 2, sobre si los chicos serán más agresivos que las chicas, de tipo proactivo y reactivo, se verifica la Hipótesis. En ambas modalidades de agresividad, los chicos manifiestan mayores índices. Los chicos mantienen reacciones agresivas reactivas, marcadas por la impulsividad y la reacción a la provocación o amenaza percibida. Asimismo, los chicos también muestran mayor propensión a la agresividad proactiva, de carácter más instrumentalista y premeditada, que persigue controlar el comportamiento de los demás (Dodge y Coie, 1987).

Los agresores proactivos ponen en marcha una serie de mecanismos de control con el objetivo de conseguir ventajas o recompensas a medio plazo, como puede ser ganar poder en el grupo, dominar al grupo, etc. (Rodríguez, Fernández, & Ramírez, 2009). A pesar de esto, ambos tipos de agresión parecen seguir trayectorias semejantes (Cui, Colasante, Malti, Ribeaud, & Eisner, 2016; Fite, Colder, Lochman, & Wells, 2008; Merk et al, 2005; Pang, 2013). La agresión entre adolescentes suele dirigirse a

cuestiones de ajuste concurrente y empieza a hablarse de comorbilidad entre agresividad reactiva y proactiva (Xie, Drabick, & Chen, 2011).

La tercera hipótesis formulada alude a las relaciones entre estilos de crianza y agresividad, de forma que se esperan relaciones positivas con la crianza más punitiva (control psicológico) y negativas con la crianza más inductiva (apoyo y comunicación), ejercido por ambos padres. Los resultados apoyan esta Hipótesis 3. La agresividad reactiva y proactiva de los hijos/as se relaciona negativamente con apoyo y comunicación (padre y madre) y positivamente con control psicológico (padre y madre), tanto en chicos como en chicas adolescentes (Hipótesis 3). La investigación precedente ha demostrado las relaciones entre una crianza punitiva y las conductas exteriorizantes (Choe et al., 2013; Dwairy et al., 2010; Mestre et al, 2007; Tur-Porcar et al., 2012).

A esto se añade que la agresividad proactiva y reactiva se relaciona positivamente con inestabilidad emocional y negativamente con conducta prosocial. Además, conducta prosocial e inestabilidad emocional de los adolescentes se relacionan negativamente y de forma significativa, en chicos y en chicas. Como ocurre en otras investigaciones, la agresividad y la inestabilidad emocional conforman dos variables que mantienen estrechas relaciones y se alimentan internamente (Mestre et al., 2010; Tur-Porcar et al., 2012).

Las personas inestables emocionales tienden a actuar sin control e influenciados por las emociones del momento. Con esto pueden actuar de forma impulsiva arrastrados por el sentimiento emocional de los acontecimientos. Sin embargo, en un principio, podría esperarse que estas relaciones se establecieran con la agresividad reactiva, más impulsiva y más caliente, y no tanto con la agresividad proactiva, más instrumental y planificada. Parece que la rumiación y las distorsiones cognitivas están

en la base de los comportamientos agresivos, sean proactivos o reactivos y que desear el daño a terceros puede depender, en gran medida, de la manera de ver las situaciones. Las distorsiones cognitivas impulsan a la persona que las mantiene, a juzgar cualquier acción del otro en negativo (Bandura et al., 1996).

Segundo estudio: autoconcepto, prosocialidad, empatía y victimización. Diferencias de género

Los objetivos del *segundo estudio* han estado dirigidos a analizar las relaciones entre autoconcepto, conducta prosocial, empatía y victimización en chicos y chicas adolescentes. Además de estudiar las variables predictoras de victimización en chicos y chicas.

Ser víctimas de agresión entre los pares se ha asociado a un comportamiento psicosocial deficiente que tiene consecuencias en el bienestar emocional, la autoestima y la ansiedad e, incluso en el suicidio (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Staubli y Killias, 2011). En general, tiene repercusiones en la calidad de vida del adolescente, que, en estas situaciones puede evitar actividades que les son propias, como acudir al colegio, y su posterior riesgo de fracaso escolar. Por todo ello, es importante conocer los factores de protección que pueden fortalecer a la persona ante posibles situaciones de victimización y maltrato entre iguales.

Los resultados han mostrado las relaciones de la victimización con autoconcepto, apego a pares, con conducta prosocial y con tendencia prosocial de obediencia (en chicos y chicas). También se han observado relaciones positivas entre victimización y tendencia prosocial de obediencia (en chicos y chicas). Respecto a la empatía y sus relaciones con la victimización solo se relacionan positivamente con distrés personal.

Las chicas adolescentes informan sobre mayores índices de apego a pares, al ser comparadas con los varones. Sin embargo, no han aparecido diferencias en victimización entre chicos y chicas adolescentes (Hipótesis 1).

Contrariamente a lo que se espera, no han aparecido diferencias en razón del sexo. Los resultados de la investigación precedente son contradictorios. Por una parte, se han comprobado que los chicos sufren mayor victimización, aunque estas diferencias tienden a desaparecer cuando las personas están involucradas en varios tipos de victimización (Romano, Bell, & Billette, 2011). Parece que las diferencias sexuales están conectadas con tipos específicos de victimización. Finkelhor, Ormrod, & Turner (2007) encontraron que los varones eran más propensos a experimentar victimización múltiple. Estas diferencias se agudizaban cuando se analizaban diferentes tipos de victimización. En este sentido, las mujeres tienden a sufrir mayor victimización relacional, como hostigamiento y exclusión social (Craig & Pepler, 2003).

Las buenas relaciones con los pares fortalecen a las personas sobre todo en la adolescencia, cuando los chicos y chicas buscan ampliar su campo relacional, con la consiguiente independencia progresiva de los padres. El objetivo de tener una buena instalación social aumenta con el tiempo a medida que los niños se acercan a la adolescencia (Pellegrini & Long, 2002). El desarrollo del yo y el concepto de sí mismo es un proceso continuo que se vuelve más complejo con el tiempo, sobre todo cuando los adolescentes buscan tener buena imagen en el grupo de los pares (Harter, 2006). De esta forma, el concepto de sí mismo se ha relacionado con factores adaptativos, como la satisfacción con la vida (Ye, Yu, & Liet al., 2012) y las buenas relaciones con los pares (Fanti y Henrich, 2015). Y también a factores desadaptativos como los

trastornos de conducta (Olsson y Hansson 2009) o la agresión (Taylor Davis-Kean, & Malanchuk, 2007).

Por lo que se refiere a las relaciones con los pares, las conductas prosociales y la empatía. Las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los chicos adolescentes, a excepción de las tendencias prosociales públicas (Hipótesis 2).

Estos resultados están en la línea de los obtenidos en la investigación empírica (Dávila et al., 2011; Eisenberg et al., 2006; Mestre et al., 2009). Las mujeres se muestran más comunales y expresivas, (Eagly, 2009) lo que lleva a asumir un rol propicio para la ayuda al otro. Respecto a las tendencias prosociales públicas, en la investigación precedente los varones obtienen mayores puntuaciones. Los varones muestran mayor propensión a participar en formas públicas de las conductas prosociales que las mujeres (Carlo, Knight, McGinley, Zamboanga, & Jarvis, 2010; Carlo et al., 2014). De este modo, los resultados muestran un patrón diferencial para varones y mujeres adolescentes en los comportamientos prosociales y en la empatía emocional y cognitiva.

Asimismo, se demuestra el poder predictor del apego a pares, autoconcepto popular y la tendencia prosocial de obediencia en la victimización (Hipótesis 3). Sin embargo, contrario a lo que era de esperar la conducta prosocial y las tendencias prosociales tienen menos peso en la predicción. El autoconcepto comporta tener una buena imagen de sí mismo por lo que forma parte de los factores de resiliencia (Morelato, 2008) y ayuda a evitar otros problemas psicológicos (Garaigordobil et al., 2008; Calvo et al., 2001). Además, juega un papel importante en el desarrollo social saludable (Kuzucu, Bontempo, Hofer, Stallings, & Piccinin et al., 2014).

Tercer estudio: variables personales y del contexto familiar y social predictoras del consumo de sustancias (adolescencia temprana y media)

Los objetivos propuestos en el *tercer estudio* han sido dos. El primero dirigido a analizar las relaciones entre la crianza, la agresividad, las relaciones de apego a pares, victimización y acercamiento a pares rebeldes, las estrategias de afrontamiento y el consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. El segundo objetivo dirigido a estudiar las variables predictoras de consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media.

En relación con el primer objetivo, los resultados indican fuertes conexiones entre la agresividad de los adolescentes (en las tres modalidades) y la crianza, siendo positivas con la negligencia, control psicológico y la permisividad de los padres y negativas con apoyo y comunicación. Estas conexiones se producen tanto en la adolescencia temprana como media. Sin embargo en la adolescencia media las relaciones con la permisividad de los padres son menos marcadas.

Asimismo, el consumo de sustancias se relaciona estrechamente con la agresividad en sus tres modalidades (física y verbal, proactiva y reactiva) y con la afiliación a pares rebeldes (Hipótesis 2). Si a esto unimos que los adolescentes perciben menor apoyo y comunicación y mayor permisividad de los padres, a medida que van teniendo más edad. Informan, además, que, con la edad, aumenta la agresividad y la afiliación a pares rebeldes. Todo ello, nos da un panorama poco halagüeño y ofrece argumentos para pensar que la adolescencia media es una etapa conflictiva y de riesgo.

Estos resultados están en la línea de otros estudios que concluyen la relación entre la afiliación a pares rebeldes y los problemas exteriorizantes en los adolescentes (Dishion, Véronneau, y Myers, 2010). El comportamiento exteriorizante problemático

alude a la participación en actividades delincuentes o ilegales, tales como el uso de sustancias para adolescentes (Iacono, Malone y McGue, 2008).

Por otra parte, se han analizado los procesos de socialización y de selección en la afiliación a pares rebeldes llegándose a comprobar que los procesos de socialización están más presentes en la adolescencia. El adolescente en ese afán por localizar grupos de pares donde se sienta aceptado, puede acercarse a pares rebeldes y a compañeros antisociales (Samek et al., 2016; Mann et al., 2016). Este contexto puede desembocar en situaciones complicadas que estimulen nuevas conductas antisociales, cada vez más complejas. Parece ser que en la adolescencia media los grupos de pares se producen por proceso de socialización. Mientras que, con posterioridad, al final de la adolescencia y en la adultez temprana, se producen más bien, por procesos de selección. Estos procesos atienden a cómo los comportamientos exteriorizantes predicen la afiliación a pares antisociales Monahan et al., (2009).

Con todo, la importancia de la familia está presente una vez más. Los resultados comprueban las relaciones positivas de la crianza más punitiva con el consumo de sustancias, tanto en la adolescencia temprana, como en la adolescencia media. También comprueba las relaciones negativas de una crianza más inductiva y el consumo de sustancias (Hipótesis 1).

Unas relaciones paterno-filiales de calidad crean un ambiente fluido y de confianza que estimula el desarrollo equilibrado de los hijos (Leiber et al., 2009; Barnhart et al., 2013; Carlo et al., 2011, Crandall et al., 2015). Por ello, conviene que padres y madres monitoreen y fomenten las buenas relaciones, aunque en la adolescencia de los hijos crezcan las discusiones. Los hijos buscan mayores cuotas de autonomía, y en este contexto suelen incrementarse las discusiones paterno-filiales. A

pesar de ello, los padres siguen siendo el pilar fundamental para el desarrollo positivo de los hijos (Morris et al., 2007).

Por el contrario, el consumo de sustancias y las estrategias de afrontamiento ante el estrés no mantiene relaciones en la adolescencia temprana y media. Esta parte de la hipótesis 2 no se ha podido comprobar. En este sentido, recientemente Parenteau (2015) ha demostrado que el afrontamiento religioso sirve de freno al consumo de sustancias.

En relación con la edad, los resultados han demostrado diferencias significativas en el consumo de sustancias entre la adolescencia temprana y media, con un incremento notable en esta última etapa (Hipótesis 3). La adolescencia media es una etapa especialmente importante en este sentido.

El consumo precoz de sustancias es un potente predictor de riesgo para la dependencia, tanto en alcohol como en nicotina (Hartz et al., 2012; Huurre et al., 2010). Además la iniciación temprana en el consumo de sustancias en la adolescencia puede tener un impacto neurológico contraproducente a largo plazo, incluyendo el deterioro cognitivo (Koskinen et al., 2011), déficits en el aprendizaje y conductas sexuales de riesgo (Windle et al., 2008).

Por último, los resultados han confirmado el rol predictor de variables del entorno familiar, pero, sobre todo, variables relativas a las relaciones con los pares, y las conductas exteriorizantes (agresividad proactiva y la agresividad física y verbal). De este modo, entre los chicos adolescentes, la crianza, a través del apoyo y comunicación recibidos de los padres, se convierte en un factor protector en la predicción del consumo de sustancias. A su vez, las conductas exteriorizantes de agresividad, junto a las la afiliación a pares rebeldes y el apego a los pares predicen el consumo, estimulándolo.

Entre las chicas adolescentes, las variables predictoras también están conectadas con la familia, a través de la permisividad y el control psicológico, ejercido por los padres; junto con la agresividad proactiva y las tres variables dirigidas a la relación con los pares (apego, victimización y afiliación a pares rebeldes). En todos los casos, las variables predictoras estimulan el consumo de sustancias, excepto la victimización que lo dificulta (actúa en negativo).

A la vista de los resultados, en el consumo de sustancias parece tener más peso los factores de socialización de los menores. La influencia de pares aumenta el riesgo de consumo de sustancias en los niños de edad temprana (Negriff y Trickett, 2012). Los adolescentes buscan la instalación social entre los compañeros y tienden a seleccionar a los compañeros por afinidades. Los adolescentes agresivos o que participan en actividades delincuentes tienden a afiliarse con otros que vean bien estas conductas. Se ha demostrado una relación entre afiliación a pares rebeldes y problemas exteriorizantes (Dishon, Véronneau & Myers, 2010; Gardner & Steinberg, 2005). Se considera que la afiliación a pares rebeldes y los problemas exteriorizantes están relacionados a través de los procesos de selección y de socialización (Samek et al., 2016), fundamentalmente en la adolescencia media (Monahan, Steinberg, & Cauffman, 2009).

Además, desde la perspectiva del aprendizaje social (Bandura, 1977), los pares rebeldes son modelos para los adolescentes. Así aprenden comportamientos observando y modelando sus contactos sociales. Los adolescentes que se relacionan con pares que toman marihuana son más propensos a usarla también (Poulin et al, 2011). Las investigaciones demuestran que las actitudes favorables hacia el consumo de sustancias son predictores robustos del consumo posterior por parte de adolescentes

que no las usaban, incluyendo la iniciación a su consumo (Van Ryzin et al., 2012; Kosteman, Hawkins, Guo, Catalano & Abbott, 2000)

En síntesis podemos concluir que los pares son fundamentales en el inicio y el mantenimiento del consumo de sustancias en la adolescencia. Con todo, los padres continúan teniendo un papel primordial en el desarrollo de los hijos adolescentes. También se puede decir que, aunque los hijos solicitan mayor autonomía, una comunicación fluida paterno-filial y el apoyo y la calidez, que los padres pueden mostrar a los hijos, continúan siendo factores protectores para el desarrollo de los hijos, que frenan el consumo de sustancias (Mason, Russo, Chmelka, Herrenkohl, & Herrenkohl, 2017).

Cuarto estudio: crianza, conducta y emociones. Variables predictoras de la agresividad proactiva y reactiva

El cuarto y último estudio se ha centrado en analizar las relaciones entre agresividad (proactiva, reactiva, física y verbal), prosocialidad, empatía y estilos de crianza en la adolescencia, temprana y media. Además de estudiar las variables predictoras de la agresividad proactiva y de la agresividad reactiva en estas etapas evolutivas.

Los resultados han mostrado las relaciones positivas de la agresividad (en todas sus modalidades) con control psicológico de los padres, de orden más intrusivo e inflexible (Hipótesis 1). El control psicológico atiende a la falta de confianza en el hijo y a fomentar el autoritarismo en las relaciones paterno-filiales. Los padres inculcan las normas en base a la obediencia hacia la autoridad paterna sin atender al diálogo (Ang, 2006; Tur-Porcar et al., 2015).

Asimismo, los resultados ofrecen las relaciones negativas de la agresividad en con apoyo y comunicación de los padres. Estas relaciones se producen en las dos etapas analizadas (adolescencia temprana y media) (Hipótesis 1). Unas relaciones paterno-filiales cálidas, basadas en la confianza y en inculcar normas sobre la base de mostrar coherencia, llegar a acuerdos y hacer cumplir los acuerdos, es una convivencia que muestra respeto hacia todos sus miembros. Esta forma de atender a la crianza, de forma especial en la adolescencia, tiene resultados positivos en el desarrollo de los hijos (Almas et al., 2011; Barnhart et al., 2013; Carlo et al., 2011; Grandall et al., 2015; Jabaghourian, Sorkhabi, Quach, & Strage, 2014; Nerín, Nieto y Pérez, 2014; Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2014; Mestre et al., 2007).

Por la parte de la conducta prosocial y sus relaciones con la crianza los resultados no han sido tan claros y han mostrado ligeras diferencias entre las etapas analizadas. En la adolescencia media, la conducta prosocial se relaciona de forma clara con la crianza, manteniendo relaciones positivas con apoyo y comunicación, y negativas con control psicológico, permisividad y negligencia. Sin embargo, en la adolescencia temprana sólo mantiene relaciones positivas, estadísticamente significativas, con apoyo y comunicación de los padres (Hipótesis 3).

Estos resultados corroboran las afirmaciones de investigaciones precedentes al comprobar las relaciones de la crianza inductiva con la disposición prosocial y la empatía (Carreras et al., 2008; Garigordobil, 2008; Mestre et al., 2006; 2007) y con el desarrollo moral de los hijos/as (Laible et al., 2008).

A la vista de los resultados parece que en los primeros años de la adolescencia una crianza más punitiva apenas tiene efectos negativos en el desarrollo de la prosocialidad de los hijos. Con todo, estos resultados abrían de estudiarse con mayor profundidad.

En relación con los factores predictores de la agresividad proactiva y reactiva, los resultados obtenidos muestran pocas diferencias entre ambas modalidades de agresividad, en la adolescencia temprana y media. De este modo, se ha comprobado el peso de la crianza inductiva y punitiva en la predicción de la agresividad proactiva y reactiva, fundamentalmente en la adolescencia temprana (Hipótesis 4). Una paternidad consecuente con las normas fomenta estilos funcionales de crianza de los hijos (de Bruyn et al., 2010) y está relacionada inversamente con problemas de internalización y externalización en los hijos adolescentes (Geurtzen, Scholte, Engels, Tak, & van Zundert, 2015; Parent, McKee, Rough y Forehand, 2016).

Por la parte de la adolescencia media, el peso de la crianza en la predicción de la agresividad, proactiva y reactiva, recae en el control psicológico, intrusivo, de los padres. Esta forma de atender la crianza es inductora de la agresividad en las dos modalidades (proactiva y reactiva). En esta etapa, la permisividad y la negligencia de los padres no predicen la agresividad. Por consiguiente la hipótesis formulada sobre la predicción de la crianza en la agresividad se comprueba, completamente en la adolescencia temprana y parcialmente en la adolescencia media.

Observamos, pues, que la crianza basada en el control intrusivo, con normas estrictas que dictan los padres sin adaptarse a las necesidades de los hijos, o bien basada en la ausencia de normas puede tener efectos contraproducentes en el desarrollo de los hijos adolescentes y fomentar su agresividad (Wahl & Metzger, 2012). El estilo negligente también se relaciona con problemas exteriorizantes, como la agresividad (Dwairy et al., 2010; Tur-Porcar et al., 2012).

En síntesis, cabe remarcar que el desarrollo emocional de los adolescentes precisa de patrones de relación paterno-filiales basados en la confianza, la comunicación, la calidez y la cercanía (del Barrio, Holgado-Tello, & Carrasco, 2016).

En un ambiente cálido y de confianza las normas no son percibidas como intrusivas sino, más bien, como inductoras de educación y son mejor aceptadas por quienes las reciben. En este contexto, los adolescentes van ampliando su campo relacional y demandando mayor autonomía (Morris, et al. 2007). La autonomía emocional es necesaria para el desarrollo adaptativo de los hijos (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2015).

9. 2. Limitaciones

La investigación desarrollada a lo largo de estas páginas tiene sus limitaciones, por lo que conviene tomar los resultados con cierta cautela. La primera limitación está relacionada con la población muestral y el carácter de representatividad en la población de adolescentes de 12 a 16 años. La muestra pertenece al área metropolitana valenciana, que cursa la Educación Secundaria Obligatoria, es bastante amplia y está bastante equilibrada por razón de sexo y edad. Sin embargo, no es representativa de la población general y convendría una ampliación a otras zonas de la Comunidad Valenciana o del Estado Español para que los resultados fueran más fácilmente trasladables a otros entornos.

Por otra parte, con el objetivo de tener una representatividad de los distintos estratos sociales, se tuvieron en cuenta centros públicos y centros privado-concertados por el gobierno valenciano, ubicados en zonas céntricas y periféricas de Valencia. A pesar de ello, encontramos una amplia mayoría del estrato social medio, medio-alto y alto (64%) y una mayoría de procedencia española (82%). Con todo, según cifras del INE (2016) los extranjeros en España son el 9.5%, de ellos el 14% vive en la Comunidad Valenciana. Por tanto, el porcentaje de población inmigrante del estudio es proporcional a las cifras porcentuales valencianas en materia de inmigración.

Otra limitación se refiere al diseño de la investigación y su carácter transversal. Con el paso del tiempo las relaciones entre las variables pueden sufrir transformaciones en las personas, como fruto de su propio desarrollo. Además, estas investigaciones dificultan el establecimiento de relaciones causales. Por ello, estos resultados podrían enriquecerse con investigaciones de corte longitudinal, que permitan obtener relaciones de causalidad con mayor conocimiento y, a su vez, permitan establecer las diferencias y la evolución de las variables evaluadas.

Otra limitación alude al carácter de la evaluación, basada en autoinformes cumplimentados por los propios adolescentes. Esta medida puede estar afectada por sesgos de subjetividad o de deseabilidad social o, incluso, por el efecto de aquiescencia, como tendencia o patrón de respuesta. No obstante, se ha demostrado que los cuestionarios cumplimentados por los propios adolescentes son más fiables y están menos sujetos a factores de deseabilidad social, que los cumplimentados por los propios padres. Por ejemplo, la percepción de los hijos sobre los estilos de crianza resulta ser una fuente de información fiable e incluso más coherente que la suministrada por los padres (Silk, Morris, Kanaya, & Steinberg, 2003), entre otras razones, porque presenta menores índices de deseabilidad social (Roa & del Barrio, 2002).

A pesar de todo, se espera completar esta información con información de cuestionarios cumplimentados por otras fuentes de información (padres, compañeros o profesorado), para contrastar los resultados. Todo ello, tanto en las variables relacionadas con la crianza, como con variables personales o sociales (victimización, apego a pares, agresividad, etc.). Esta información podría enriquecer los resultados.

9. 3. Futuras líneas de investigación

A pesar de las limitaciones apuntadas, los resultados de este estudio pueden resultar de interés al dar un paso más en la investigación, en un intento por aunar los factores relativos a la dimensión personal, familiar y social. En este sentido, los resultados pueden ser útiles a la hora de diseñar programas de intervención en población adolescente valenciana.

Como se ha podido comprobar, la labor de los padres y las madres es fundamental para el desarrollo y la adaptación social de los hijos adolescentes. Por tanto, convendrá atender la dimensión familiar en los programas de intervención. De esta forma, ofrecer a las familias herramientas y mecanismos que les ayuden a fomentar las buenas relaciones paterno-filiales, establecidas sobre la confianza, la aceptación, la monitorización y los criterios disciplinarios, en base al razonamiento y la coherencia. Las familias precisan de orientaciones y programas de formación que les ayuden a fomentar relaciones paterno-filales sustentadas en el respeto mutuo, la aceptación y la escucha activa.

Además, como se ha puesto de manifiesto, en la adolescencia las relaciones con los pares son fundamentales a la hora de potenciar conductas exteriorizadas. La agresividad de los adolescentes, en todas sus modalidades, estimula acercarse a pares rebeldes y, en este entorno, es más fácil tener acceso al consumo de sustancias. Los pares rebeldes, el consumo de sustancias y la agresividad están estrechamente relacionados.

Por tanto, conviene educar en procesos de autocontrol, asertividad y conocimiento de las propias emociones, a fin de estimular el conocimiento y la aceptación de uno mismo. En este sentido, existen programas de control emocional que atienden diferentes facetas de la persona y están dirigidos al conocimiento de uno

mismo, al autocontrol y a la exteriorización de las emociones con aplomo y asertividad (Cullen, Ownbey & Ownbey, 2010; Estevez Gutiérrez, Herrero Fernández, Sarabia Gonzalvo, & Jáuregui Bilbao, 2014; González, Ordoñez, Montoya, & Gil, 2014, Mestre, Tur, Samper y Malonda, 2012; Patras et al., 2016; Zhou et al. 2017).

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709.
- Alessandri, Guido, Caprara, Gian Vittorio, Eisenberg, Nancy, & Steca, Patrizia. 2009. Reciprocal relations among self-efficacy beliefs and prosociality across time. *Journal of Personality*, 77: 1229 – 1259.
- Almas, A. N., Grusec, J. E. y Tackett, J. L. (2011). Children's disclosure and secrecy: Links to maternal parenting characteristics and children's coping skills. *Social Development*, 20(3), 624-643.
- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1), 37-49.
- Andreu, J. M., Ramírez, J., & Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de la agresión: valoración mediante dos Auto-Informes (cama y RPQ). *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 6(123), 23-42.
- Ang, R. P. (2006). Effects of parenting style on personal and social variables for asian adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(4), 503-511.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 387-397.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., & Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 970.

- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Arnett, J. J. (2000). High hopes in a grim world: Emerging adults' views of their futures and of "Generation X". *Youth & Society*, 31, 267-286.
- Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80(6), 1739-1755.
- Asiye, K., Carlo, G. Mestre, V. y Samper, P. (2003). Prosocial Moral Reasoning and Prosocial Behavior among Turkish and Spanish Adolescents. Comunicación presentada en el SRCD *Biennial Meeting*. Tampa, Florida, 24-27 Abril.
- Au, A. C., Lau, S., & Lee, M. T. (2009). Suicide ideation and depression: the moderation effects of family cohesion and social self-concept. *Adolescence*, 44(176), 851.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: toward a unifying theory and behavior change. *Psychology Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128-163.
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. *Self-efficacy: Thought Control of Action*, 2.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
<http://dx.doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bandura, A. (2011). A social cognitive perspective on positive psychology. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 7-20. <http://dx.doi.org/10.1174/021347411794078444>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996): Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Bandura, A., Caprara, G.V. Barbaranelli, C., Pastorelli, C. y Regalia, C. (2001): Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135.
- Barnhart, C. M., Raval, V. V., Jansari, A., & Raval, P. H. (2013). Perceptions of Parenting Style Among College Students in India and the United States. *Journal*
- Bastaitis, K., Ponnet, K., & Mortelmans, D. (2012). Parenting of divorced fathers and the association with children's self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-14. DOI: 10.1007/s10964-012-9783-6

- Bastida, J.M. & Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 41(1), parte 2.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations: Journal of Applied Family & Child Studies*, 45(4), 405–414.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157-201.
- Becerra, J. A. (2009). Emoción expresada familiar y uso de drogas en jóvenes. *Salud y Drogas*, 9, 209-222.
- Beck, U. (2003). *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F., & Sesma, A. (2006). Positive youthdevelopment: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Berger, K. y Thompson, R. (1997). *Psicología del desarrollo: infancia y aprendizaje*. Madrid : Panamericana.
- Bergin, C., Talley, S., & Hamer, L. (2003). Prosocial behaviors of young adolescents: A focus group study. *Journal of Adolescence*, 26, 13–32.

- Berking, M., & Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: Recent findings, current challenges, and future directions. *Current Opinion in Psychiatry*, 25, 128–134. doi: 1097/YCO.0b013e3283503669
- Berkowitz, L. (1993): Some determinants of impulsive aggression: the role of mediated association with reinforcement for aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.
- Billings, A. G. y Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(2), 139-157.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Blanco Blanco, Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(1), 1-28.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structure equation models. *Sociological Methods and Research*, 17, 303-316.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *The International journal of psycho-analysis*, 39, 350.
- Bronchart, J.P. et al. (2000). *Piaget y Vigotsky ante el siglo XXI: referentes de actualidad*. Barcelona: Horsori.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Ppsychologist*, 34(10), 844.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., Neff, C., Schoppe-Sullivan, S. J., & Frosch, C. A. (2009). Young children's self-concepts: Associations with child temperament, mothers' and fathers' parenting, and triadic family interaction. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 55(2), 184.
- Buhs, E. S., McGinley, M., & Toland, M. D. (2010). Overt and relational victimization in Latinos and European Americans: Measurement equivalence across ethnicity, gender, and grade level in early adolescent groups. *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 171-197. DOI: 10.1177/0272431609350923
- Calafat, A. y Monserrat, J. (2003). De la etiología a la prevención del uso y abuso de drogas recreativas. *Adicciones*, 15(Supl. 2), 261-287.
- Calafat, A., & Becoña, E. (2005). ¿Se puede prevenir el consumo de heroína?. *Monografía opiáceos*, 17(suplemento 2), 299.
- Calvo, A., González, R. & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, auto-concepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-111.
- Caples, H. S. y Barrera, M., Jr. (2006). Conflict, support and coping as mediators of the relation between degrading parenting and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 603-615
- Cappa, K. A., Begle, A. M., Conger, J. C., Dumas, J. E. y Conger, A. J. (2011). Bidirectional relationships between parenting stress and child coping competence: Findings from the PACE study. *Journal of Child and Family Studies*, 20(3), 334-342.

- Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7(1), 19-36.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275-286.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2007). Prosocial agency: The contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behavior across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(2), 218-239.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289-1303. DOI: 10.1037/a0025626
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P. Gerbino, M., Zuffianò, A., Alessandri, G., Vecchio, G., ... & Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 386-396. DOI: 10.1177/0165025414531464
- Caprara, G.V. y Zimbardo, P.G. (1996): Aggregation and amplification of marginal deviations in the social construction of personality and maladjustment. *European Journal of Personality*, 10, 79-110.

- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 30*(5), 466-480.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*, 1185–1229. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x.
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología, 24*(1), 101-111.
- Carlo, G., Hausman, A., Christiansen, S. & Randall, B. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescent. *Journal of Early Adolescence, 23*(1), 107-134.
- Carlo, G., Knight, G. P., McGinley, M., Zamboanga, B. L., & Hernández, L. (2010). The multidimensionality of prosocial behaviors: Evidence of measurement invariance in early Mexican American and European American adolescents. *Journal of Research on Adolescence, 20*, 334-358. DOI:10.1111/j.1532-7795.2010.00637.x
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C. & Wilkinson, J. (2007). Parenting Styles or Practices? Parenting, Sympathy, and Prosocial Behaviors among Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(2), 147-176.
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Tur-Porcar, A., Samper, P., & Opal, D. (2014). The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. *Journal of Adolescence, 37*(4), 359-366.

- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 872-877.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J., & Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and parenting mediators of physical aggression. *Sex Roles*, Vol. 40, Nos. 9/10, 711-729.
- Carrasco, M. Á., & González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos [Theoretical issues on aggression: concept and models]. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Carrasco, M. A., & Rohner, R. P. (2013). Parental acceptance and children's psychological adjustment in the context of power and prestige. *Journal of Child and Family Studies*, 22(8), 1130-1137.
- Carreras, A., Brizzio, A., Mele, S., González, R. y Casullo, M. M. (2008). Los estilos de apego en los vínculos románticos y no románticos. Estudio comparativo con adolescentes argentinos y españoles. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25, 107-140
- Caspi, A., Moffitt, T., Morgan, J., Rutter, M., Taylor, A., et al. (2004). Maternal expressed emotion predicts children's antisocial behaviour problems: Using monozygotic-twin differences to identify environmental effects on behavioural development. *Developmental Psychology*, 40, 149-161.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.

- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2015). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Alfaguara, pp. 250.
- Choe, D. E., Olson, S. L. y Sameroff, A. J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on the development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, 25(2), 437-453.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville (Québec): G. Morin.
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2015). "Positive Attitude": A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of Adolescence*, 43, 29-38. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.009>
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2014). The Impact of a School-Based Social and Emotional Learning Program on the Self-Concept of Middle School Students. *Journal of Psychodidactics*, 19(2). DOI: 10.1387/RevPsicodidact.10714
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ⁿ edition).. Hillsdale, NJ., 20-26. Lawrence Earlbaum Associates
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., ... & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child development*, 72(6), 1723-1746.

- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. (4° ed.). Madrid: Morata.
- Coley, R. L., Lynch, A. D., & Kull, M. (2015). Early exposure to environmental chaos and children's physical and mental health. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 94-104.
- Collins, W. A. & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En R. M. Lerner, y Steinberg, L. (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331-361). N. J.: Willey.
- Corral, V. (2005). *Niñez, adolescencia y problemas sociales*. México: consejo. Nacional de Ciencia y Tecnología
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 577-582.
- Crandall, A., Ghazarian, S. R., Day, R. D. y Riley, A. W. (2015). Maternal emotion regulation and adolescent behaviors: the mediating role of family functioning and parenting. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-15.
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 104-118.
- Cuello, M. I. (2014). Empatía y agresividad física y verbal en la infancia tardía. In *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

- Cui, L., Colasante, T., Malti, T., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2016). Dual trajectories of reactive and proactive aggression from mid-childhood to early adolescence: relations to sensation seeking, risk taking, and moral reasoning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(4), 663-675.
- Cullen, J. P., Ownbey, J. B., & Ownbey, M. A. (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(5), 335-354. Doi: 10.1007/s10560-010-0206-9
- Darling, N., Cumsille, P., Peña-Alampay, L., & Coatsworth, D. (2009). Individual and issue-specific differences in parental knowledge and adolescent disclosure in Chile, the Philippines, and the United States. *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 715-740.
- Dave, D., & Rashad, I. (2009). Overweight status, self-perception, and suicidal behaviors among adolescents. *Social science & medicine*, 68(9), 1685-1691.
- Dávila, M. C., Finkelstein, M. A., & Castien, J. I. (2011). Diferencias de género en conducta prosocial: el comportamiento de ciudadanía organizacional. *Psicothema*, 23(3), 401-406.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual-differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- De Bruyn, E.H., Cillessen, A.H.N., & Wissink, I.B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30, 543-566. doi:10.1177/0272431609340517

- Deceaty, J. (2014). *La contribución del sistema de las neuronas espejo a la empatía*. Ciclo de Conferencias en Intramed. Simposio Internacional de Neurociencias Cognitivas y Psiquiatría. Recuperado de <http://www.intramed.net/contenidover>.
- Del Barrio, M.V., Carrasco, M. A., Rodríguez, M. A. y Gordillo, R. (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 101-107.
- Del Barrio, M.V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 12(1), 33-50
- Del Barrio, V. (1998): Educación y nuevos tipos de familia. *Psicología Educativa*, 4, 23-47.
- Del Barrio, V., Holgado-Tello, F. P., & Carrasco, M. A. (2016). Concurrent and longitudinal effects of maternal and paternal warmth on depression symptoms in children and adolescents. *Psychiatry Research*, 242, 75-81.
- Delgado, B., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), 179-194. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.6411
- Di Giunta, Laura, Eisenberg, Nancy, Kupfer, Anne, Steca, Patrizia, Tramontano, Carlo, & Caprara, Gian Vittorio. (2010). Assessing perceived empathic and social self-efficacy across countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 77- 86.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27(1), 172.

- Dishion, T.J., Véronneau, M. H., Myers, M. W. (2010). Cascading peer dynamics underlying the progression from problem behavior to violence in early to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 22, 603–619. Doi:10.1017/S0954579410000313.
- Dodge, K. A., y Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dovidio, J. F., & Penner, L. A. (2004). Helping and altruism. In M. B. Brewer & M. Hewstone (Eds.), *Emotion and motivation* (pp. 247-280). Malden, MA: Blackwell. Reprinted version of Dovidio & Penner (2001).
- Drabick, D. A. y Kendall, P.C. (2010). Developmental psychopathology and the diagnosis of mental health problems among youth. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 17, 272 -280
- Dwairy, M., Achoui, M., Filus, A., Casullo, M. M., & Vohra, N. (2010). Parenting, mental health and culture: A fifth cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 36-41. Doi:10.1007/s10826-009-9340-4
- Eagly, A.H. (2009). The his o hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist*, 64 (8), 644-658.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N. Spinrad, T. L. y Morris, A. S. (2013). Prosocial development. En P. Zelazo (Ed.), *Oxford Handbook of Developmental Psychology*. New York: Oxford University Press.

- Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology*, 39(1), 77-83.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (6th ed)(pp. 646-718). New York: John Wiley & Sons
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. F. & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 76(5), 1055-1071.
- Erikson, E. H. (1977). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fergusson, D., Beautrais, A. L., & Horwood, L. J. (2003). Vulnerability and resiliency to suicidal behaviours in young people. *Psychological Medicine*, 33, 61–73.
- Espada, J. P., Méndez, X., Griffin, K. y Botvin, G. J. (2003). Adolescencia: Consumo de alcohol y otras drogas. *Papeles del Psicólogo*, 84, 9-17.
- Estevez Gutiérrez, A. E., Herrero Fernández, D., Sarabia Gonzalvo, I., Jáuregui Bilbao, P. (2014). El papel mediador de la regulación emocional entre el juego patológico, uso abusivo de Internet y videojuegos y la sintomatología disfuncional en jóvenes y adolescentes. *Adicciones*, 26(4), 282-290.
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 35, 5–29. doi:10.1177/0272431613519498.

- Farrant, B.M., Devine, T.A., Maybery, M.T., & Fletcher, J.F. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices, *Infant and Child Development*, 21, 175-188.
- Fergusson, D. M., Beautrais, A. L., & Horwood, L. J. (2003). Vulnerability and resiliency to suicidal behaviours in young people. *Psychological Medicine*, 33(01), 61-73.
- Fernández, J. M. G., Inglés, C. J., Herrero, Á. D., San Martín, N. L., Torregrosa, M. S., & González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 30, 31-50.
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). Acquiescence and social desirability as item response determinants: an IRT-based study with the Marlowe–Crowne and the EPQ Lie scales. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 596-600.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child Abuse & Neglect*, 31, 7–26.
- Fite, P. J., Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2008). The relation between childhood proactive and reactive aggression and substance use initiation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 261-271. doi:10.1007/s10802-007-9175-7
- Flores, E., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2005). Predictors of resilience in maltreated and nonmal treated Latino children. *Developmental psychology*, 41(2), 338.
- Froh, J. J., Huebner, E. S., Youssef, A. J., & Conte, V. (2011). Acknowledging and appreciating the full spectrum of the human condition: School Psychology's

- (limited) focus on positive psychological functioning. *Psychology in the Schools*, 48(2), 110-123. DOI: 10.1002/pits.20530
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping. Theoretical and Research Perspectives*. New York: Routledge.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). Adolescent Coping Scale (ACS). *Australia: Australian Council for Educational Research*.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.10876
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35(10), 463-470. doi:10.1007/s001270050265
- Garaigordobil, M. (2008). Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo para niños de 10-11 años en la adaptación social y en la percepción que padres, profesores y compañeros tienen de las conductas prosociales de los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 303-318.
- Garaigordobil, M., & De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I., & Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.

- García, A. R. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (44), 241-258.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010792215118>
- García, J. A., & Sánchez, J. M. R. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Ediciones Pirámide.
- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, 41, 625–635. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.625>
- Geurtzen, N., Scholte, R. H., Engels, R. C., Tak, Y. R., & van Zundert, R. M. (2015). Association between mindful parenting and adolescents' internalizing problems: non-judgmental acceptance of parenting as core element. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 1117-1128.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement. Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educación*, 26(1), 132-158.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement. Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educación*, 26(1), 132-158.
- Gong, X., Fletcher, K. L. y Bolin, J. H. (2015). Dimensions of perfectionism mediate the relationship between parenting styles and coping. *Journal of Counseling & Development*, 93(3), 259-268.

- González Barrón, R., Montoya Castilla, I. M., Casullo, M. M., & Bernabéu Verdú, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, *14*(2), 363-368.
- González, E. (2005). *Padres, hijos y amigos*. Madrid: Ed. CCS.
- González, E. L. (1998). Tratamiento de la colinealidad en regresión múltiple. *Psicothema*, *10*(2), 491-507.
- González, R., Ordoñez, A., Montoya, I., & Gil, J. (2014). Intervención en habilidades sociales para Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*, 600-606.
- González-Blasco, P. G., Moreto, G., Janaudis, M. A., de Benedetto, M. A., Delgado-Marroquín, M. T., & Altiseri, R. (2013) (2013). Educar las emociones para promover la formación ética. *Persona y Bioética*. (17)1: 28-48.
- Goosens, L., Seiffge – Krenke, I. y MarCoen, A. (1992). The Many Faces of Adolescent Egocentrism. Two European Replications. *Journal of Adolescent Research*, *7*, 43 – 48.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, *9*(4), 379-400. [http://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00033-8](http://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8)
- Grinstead, C. M. y Snell, L., (1997). Introduction to probability (2nd revised edition). *American Mathematical Society*.
- Grusec, J. E., & Redler, E. (1980). Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis. *Developmental Psychology*, *16*, 525-534
- Gryczkowski, M. R., Jordan, S. S. y Mercer, S. H. (2010). Differential relations between mothers' and fathers' parenting practices and child externalizing behavior. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(5), 539-546.

- Gutiérrez, M., Escartí, A., Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1): 13-19.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79–119. doi: 10.1111/1467-9507.00150.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Social emotional and personality development* (Vol. 3, pp. 505–570). New Jersey:Wiley.
- Hartz, S. M., Short, S., Saccone, N. L., Culverhouse, R., Chen, L. S., Schwantes-An, T., . . . Bierut, L. J. (2012). Increased genetic vulnerability to smoking at CHRNA5 in early-onset smokers. *Archives of General Psychiatry*, 69, 854–860. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2012.124
- Hoffman, L. W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. *American Psychologist*, 32(8), 644.
- Hoffman, L.W. (1960): Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31, 129-143.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. In W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development: Vol. 1. Theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 275-301.
- Hollingshead, A. B. (2011). Four factor index of social status. *Yale Journal of Sociology*, 8, 21-52

- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huurre, T., Lintonen, T., Kaprio, J., Pelkonen, M., Marttunen, M., & Aro, H. (2010). Adolescent risk factors for excessive alcohol use at age 32 years: A16-year prospective follow-up study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45, 125–134. doi:10.1007/s00127-009-0048-y
- Iacono, W. G., Malone, S. M., McGue, M. (2008). Behavioral disinhibition and the development of early-onset addiction: Common and specific influences. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 325–348. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.4.022007.141157.
- Inglés, C. J. (2009). Programa PEHIA. *Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes* (3ª edición). Madrid: Pirámide.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., & Ruiz-Esteban, C. (2012). La conducta prosocial y el autoconcepto de estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2016). Cifras de población a 1 de enero de 2016. Estadística de migraciones 2015. <http://www.ine.es/prensa/np980.pdf>

- Jabaghourian, J. J., Sorkhabi, N., Quach, W. y 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.
- Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Gollan, J. K., & Kane, P. (2008). Empirical evidence of cognitive vulnerability for depression among children and adolescents: A cognitive science and developmental perspective. *Clinical Psychology Review*, 28(5), 759-782. <http://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.10.006>
- Jimenez, T. I., Murgui, S., Estevez, E., & Musito, G. (2007). Family communication and delinquent behavior among spanish adolescents:: the mediating role of self-esteem. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 473-485.
- Karpov, Y.V. (2005). *The Neo – Vygotskian Approach to Chil Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tsen, W., Van Ijzendoorn, M. H. y Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analitic review. *Developmental Review*, 31, 240–278.
- Kimmel, D.C. y Weiner, J.B. (1998). *La adolescencia una transición del desarrollo*. Madrid Ariel.
- Kleinbaum, L.L. Kupper, K.E. (1988). *Muller Applied Regression Analysis and Other Multivariables Methods*. PWS-KENT Publishing Company.
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 403–428. doi:10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x

- Koskinen, S. M., Ahveninen, J., Kujala, T., Kaprio, J., O'Donnell, B. F., Osipova, D., . . . Rose, R. J. (2011). A longitudinal twin study of effects of adolescent alcohol abuse on the neurophysiology of attention and orienting. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 35, 1339–1350. doi:10.1111/j.1530-0277.2011.01470.x
- Kosterman, R., Hawkins, J. D., Guo, J., Catalano, R. F., & Abbott, R. D. (2000). The dynamics of alcohol and marijuana initiation: Patterns and predictors of first use in adolescence. *American Journal of Public Health*, 90, 360–366.
- Kristjánsson, K. (2012). *Aristotle, emotions, and education*. Ashgate Publishing, Ltd..
- Krueger, R. F., Hicks, B. M., & McGue, M. (2001). Altruism and antisocial behavior: Independent tendencies, unique personality correlates, distinct etiologies. *Psychological Science*, 12, 397–402. doi:10.1111/1467-9280.0037
- Kuzucu, Y., Bontempo, D. E., Hofer, S. M., Stallings, M. C., & Piccinin, A. M. (2014). Developmental change and time-specific variation in global and specific aspects of self-concept in adolescence and association with depressive symptoms. *Journal of Early Adolescence*, 34, 638–666. doi:10.1177/0272431613507498.
- Laible, D. (2004). Mother–child discourse surrounding a child's past behavior at 30 months: Links to emotional understanding and early conscience development at 36 months. *Merill-Palmer Quarterly*, 50, 159-180.
- Laible, D. J. y Carlo, G (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19, 759-782.
- Laible, D., Eye, J. & Carlo, G. (2008). Dimensions of Conscience in Mid-adolescence: Links with Social Behavior, Parenting, and Temperament. *Journal Youth Adolescence*, 37, 875-887

- Laible, D., McGinley, M., Carlo, G., Augustine, M., & Murphy, T. (2014). Does engaging in prosocial behavior make children see the world through rose-colored glasses?. *Developmental psychology*, 50(3), 872.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. *The handbook of behavioral medicine*, 282-325.
- Leiber, M. J., Mack, K. Y., & Featherstone, R. A. (2009). Family structure, family processes, economic factors, and delinquency: Similarities and differences by race and ethnicity. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 7, 79–99.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., & Theokas, C. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10–16. doi:10.1177/0272431604273211
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 343-369.
- Liu, M. & Guo, F. (2010). Parenting practices and their relevance to child behaviors in Canada and China. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 109–114. doi::10.1111/j.1467-9450.2009.00795.x
- Lohbeck, A., Tietjens, M., & Bund, A. (2016). Physical self-concept and physical activity enjoyment in elementary school children. *Early Child Development and Care*, 186(11), 1792-1801. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1132708>

- Longmore, M.A.; Manning,W.D. y Giordano, P.C. (2013). *Parent – child relationships in adolescence. Handbook of family theories: A content – based approach.*
- López, F. et al. (2001). *Desarrollo afectivo y social.* Madrid: Pirámide.
- 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.
- Loudin, J. L., Loukas, A., & Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior*, 29(5), 430-439. DOI: 10.1002/ab.10039
- Lougheed, J. P., & Hollenstein, T. (2012). A limited repertoire of emotion regulation strategies is associated with internalizing problems in adolescence. *Social Development*, 21, 704–721. doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00663.x.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4a ed., pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Mack, K. Y., Peck, J. H. & Leiber, M. J. (2015). The Effects of Family Structure and Family Processes on Externalizing and Internalizing Behaviors of Male and Female Youth: A Longitudinal Examination. *Deviant Behavior*, 36:9, 740-764, DOI:10.1080/01639625.2014.977117
- Maddio, S. L., & Ison, M. S. (2013). Autoeficacia y autoconcepto en escolares de la mediana infancia: Alternativas para su promoción. Investigación presentada en la XIV Reunión Nacional y III Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Recuperado el, 20.

- Madge, N., Hawton, K., McMahon, E. M., Corcoran, P., De Leo, D., De Wilde, E. J., ... & Arensman, E. (2011). Psychological characteristics, stressful life events and deliberate self-harm: findings from the Child & Adolescent Self-harm in Europe (CASE) Study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20(10), 499. doi:10.1007/s00787-011-0210-4
- Mann, F. D., Patterson, M. W., Grotzinger, A. D., Kretsch, N., Tackett, J. L., Tucker-Drob, E. M., & Harden, K. P. (2016). Sensation seeking, peer deviance, and genetic influences on adolescent delinquency: Evidence for person-environment correlation and interaction. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(5), 679-691.. <http://dx.doi.org/10.1037/abn0000160>
- Marco, M., Benitez R., Medranda I., Pizarro, C. y Méndez, M.J. (2008). Variaciones fisiológicas normales del desarrollo puberal: edad de inicio, edad de la menarquia y talla. *Anales de Pediatría*, 69 (2), 147 – 153.
- Marina, J. A., Rodríguez, M. T. y Lorente, M. (2015). *El nuevo paradigma de la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre la Adolescencia y Juventud, FAD.
- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement, and research.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable?. *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 364-390.
- Marsh, H. W., & Seaton, M. (2013). Academic self-concept. *International guide to student achievement*, 62-63.
- Martínez, M. D., Justicia, F. J., & Cabezas, M. F. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-48.

- Mason, W. A., Russo, M. J., Chmelka, M. B., Herrenkohl, R. C., & Herrenkohl, T. I. (2017). Parent and peer pathways linking childhood experiences of abuse with marijuana use in adolescence and adulthood. *Addictive Behaviors, 66*, 70-75.
- McMahon, S. D., Wernsman, J., & Parnes, A. L. (2006). Understanding prosocial behaviour: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health, 39*(1), 135-137.
- Méndez, I., & Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 209-218. doi: 10.1989/ejep.v3i2.61
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., & Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad: factores predictores. *Ansiedad y estrés, 16*(1), 1-45.
- Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. J. y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*(2), 211-225.
- Mestre, M., Samper, P., Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema, 14*(2): 227-232.
- Mestre, V, Samper, P. & Frías, M. D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 36*(3), 445-457.
- Mestre, V., Samper, P., Frías, D. y Tur, A. (2009) Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 76-83.

- Mestre, V., Samper, P., Tur, A.M., Cortés, M.T. y Nácher, M.J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
- Mestre, V., Tur, A. M., Samper, P. y Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad: factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1).
- Mestre, V., Tur, A. Samper, P., Nácher, M. J. y Cortés, M. T. (2006). Estilos de crianza y Conducta Prosocial. En S. Bonino y G. V. Caprara (Eds.) *Conducta Prosocial en el niño y en el adolescente* (pp. 135-156). Gardolo: Erickson.
- Mikolajewski, A. J., Chavarria, J., Moltisanti, A., Hart, S. A., & Taylor, J. (2014). Examining the factor structure and etiology of prosociality. *Psychological Assessment*, 26(4), 1259.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 39-47. DOI: 10.1007/s10826-006-9066-5
- Monahan, K. C., Steinberg, L., Cauffman, E. (2009). Affiliation with antisocial peers, susceptibility to peer influence, and antisocial behavior during the transition to adulthood. *Developmental Psychology*, 45, 1520–1530. doi: 10.1037/a0017417.
- Morelato, G. (2009). *Evaluación de la resiliencia en niños víctimas de maltrato familiar* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional de San Luis. San Luis-Argentina).
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361–388. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.

- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. Springer Publishing Company.
- Muñoz, J. M. y Mato, M. D. (2008). Análisis de las actitudes respecto a las matemáticas en alumnos de ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 209-226.
- Muñoz, L. C., Qualter, P., & Padgett, G. (2011). Empathy and bullying: Exploring the influence of callous-unemotional traits. *Child Psychiatry & Human Development*, 42(2), 183-196. DOI: 10.1007/s10578-010-0206-1
- Muris. P., Meesters, C., Morren, M. & Moorman, L. (2004). Anger and hostility in adolescents: Relationships with self-reported attachment style and perceived parental rearing styles. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(3), 257-264.
- Murray Sydzyik, T. R. (2011). Peer Relationships: Links between Victimization, Participation, Depressive Symptoms and Achievement in the Classroom.
- Musitu, G., & García, F. (2001). *Espa29: escala de estilos de socialización parental en la adolescencia: manual*. Tea.
- Negriff, S., & Trickett, P. K. (2012). Peer substance use as a mediator between early pubertal timing and adolescent substance use: Longitudinal associations and moderating effect of maltreatment. *Drug and Alcohol Dependence*, 126, 95–101. doi:10.1016/j.drugalcdep.2012.04.018
- Nerín, N. F., Nieto, M. Á. P. y Pérez, M. J. D. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental 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.
- Nijhof, K. S. y Engels, R. C. (2007). Parenting styles, coping strategies, and the expression of homesickness. *Journal of adolescence*, 30(5), 709-720.

- O'Neal, C. R., & Magai, C. (2005). Do parents respond in different ways when children feel different emotions? The emotional context of parenting. *Development and Psychopathology*, 17, 467–487. Doi: 10.1017/S0954579405050224.
- Oliva Delgado, A. (2011). Apego en la adolescencia [Attachment during adolescence]. *Acción Psicológica*, 8(2), 55-65.
- Oliva, A., Parra, Á., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oliva, A., Rios, M., Antolín, L., Hernansdo, A., y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo del adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-237.
- Olsson, M., & Hansson, K. (2009). A long-term follow-up study of adolescents with conduct disorder: Can outcome be predicted from self-concept and intelligence? *Nordic Journal of Psychiatry*, 63, 454–461. Doi: 10.3109/08039480903009100
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.
- Ortiz, M. J., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y López, F. (2008). Predictores familiares de la internalización moral en la infancia. *Psicothema*, 20(4), 712-717.
- Panfile, T. y Laible, D.J. (2012). Attachment Security and Child's Empathy: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1-21.
- Pang, J. S., Ang, R. P., Kom, D. M. Y., Tan, S. H., & Chiang, A. Q. M. (2013). Patterns of reactive and proactive aggression in young adolescents in Singapore. *Social Development*, 22, 794–812. Doi: 10.1111/sode.12024.

- Papalia, D., Olds S. y Feldman, R. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. (4^o ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Parent, J., McKee, L. G., Rough, J. N., & Forehand, R. (2016). The association of parent mindfulness with parenting and youth psychopathology across three developmental stages. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 191-202.
- Parenteau, S. C. (2017). Religious coping and substance use: the moderating role of sex. *Journal of Religion and Health*, 56 (2), 380–387. DOI: 10.1007/s10943-015-0166-7
- Parra, A. & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 453-470.
- Parra, Á., Oliva, A., & Sánchez-Queija, I. (2015). Development of emotional autonomy from adolescence to young adulthood in Spain. *Journal of Adolescence*, 38, 57-67.
- Patras, J., Martinsen, K. D., Holen, S., Sund, A. M., Adolfsen, F., Rasmussen, L. M. P., & Neumer, S. P. (2016). Study protocol of an RCT of EMOTION: An indicated intervention for children with symptoms of anxiety and depression. *BMC Psychology*, 4(1), 48. DOI: 10.1186/s40359-016-0155-y
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280.

- Penner, I. A., Dovidio, J. E., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365-392.
- Pereña, J., & Seisdedos, N. (1997). ACS. Escalas de afrontamiento para Adolescentes. *Adaptación española Adolescent Coping Scale*. TEA, Ediciones, España.
- Pérez-Díaz, V. (2000): La educación liberal como la formación del hábito de la distancia. *ASP Research Papers*, 37, 609-626.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
[http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Piaget, J. (1970). *Psicología, Lógica y Comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Piehler, T.F. (2011). Peer Influence. En B.B. Brown y M. J. Prinstein (eds), *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. 2, pp. 249 -259). Oxford: Elsevier.
- Piers, E. V. (1969). *The Piers-Harris children's self concept scale:(The way I feel about myself)*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.
- Piers, E. V. (1984). Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-revised manual Los Angeles: Counselor Psychological Tests. WPS. [Links].
- Piñero-Ruiz, E., López-Espín, J. J., Cerezo, F., & Torres-Cantero, A. M. (2012). Number of siblings and school victimization. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(3), 842-847.
Doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156091>
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1

- Poulin, F., Kiesner, J., Pedersen, S., & Dishion, T. J. (2011). A short-term longitudinal analysis of friendship selection on early adolescent substance use. *Journal of Adolescence*, 34, 249–256.
- Power, T. G. (2004). Stress and coping in childhood: The parents' role. *Parenting: Science and Practice*, 4, 271–317.
- Prinstein, M. J., & Wang, S. S. (2005). False consensus and adolescent peer contagion: Examining discrepancies between perceptions and actual reported levels of friends' deviant and health risk behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 293-306.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Hendricks, C., Painter, K. M., Suwalsky, J. T., & Collins, W. A. (2008). Parenting stress, perceived parenting behaviors, and adolescent self-concept in European American families. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 752.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., ... & Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive behavior*, 32(2), 159-171. DOI: 10.1002/ab.20115
- Reeve, R.A. y Brown, A.L. (1985): Metacognition Reconsidered: Implications for Intervention Research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 343-356.
- Reitz, E., Dekovic, M., Meijer, A. M., & Engels, R. C. M. E. (2006). Longitudinal relations among parenting, best friends, and early adolescent problem behavior: Testing bidirectional effects. *Journal of Early Adolescence*, 26, 272–295.
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58.

- Rieffe, C., Oosterveld, P., Terwogt, M. 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*(4), 425-430.
- Rinaldi, C. M. y Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 266-273.
- Roa, L. & del Barrio, V. (2002). Cuestionario de percepción de la crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa, 8*(1), 37-5.
- Roberts, J. E., Shapiro, A. M., & Gamble, S. A. (1999). Level and perceived stability of self-esteem prospectively predict depressive symptoms during psychoeducational group treatment. *British Journal of Clinical Psychology, 38*(4), 425-429.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Servei de publicacions. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., & García, F. (2013). Parenting and Adolescents' Self-esteem: The Portuguese Context//Parentalidad y autoestima en la adolescencia: El contexto portugués. *Journal of Psychodidactics, 18*(2). DOI: 10.1387/RevPsicodidact.6842
- Rodríguez, J. M. A., Fernández, M. E. P., & Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de psicopatología y psicología clínica, 14*(1), 37-49.
- Rodríguez, M.A., del Barrio, V. & Carrasco, M. A. (2009). Consistencia interparental y su relación con la agresión y la sintomatología depresiva en niños y adolescentes [Interparental consistency and its relationship to aggression and

- depression in children and adolescents]. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14, 51–60. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.14.num.1.2009.4066>
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-413.
- Romano, E., Bell, T., & Billette, J. M. (2011). Prevalence and correlates of multiple victimization in a nation-wide adolescent sample. *Child Abuse & Neglect*, 35(7), 468-479. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.03.005>
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2006) Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20, 68-78. DOI:10.1037/0893-3200.20.1.68.
- Samek, D. R., Goodman, R. J., Erath, S. A., McGue, M., & Iacono, W. G. (2016). Antisocial peer affiliation and externalizing disorders in the transition from adolescence to young adulthood: Selection versus socialization effects. *Developmental Psychology*, 52(5), 813. Doi:<http://dx.doi.org/10.1037/dev0000109>
- Sánchez Martín, M., Mirete Ruiz, A. B. & Orcajada Sánchez, N. (Eds.). (2014). *Investigación educativa en las aulas de Primaria*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia (Editum).
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 413-424.

- Scharf, M. & Maysless, O. (2001). The capacity for romantic intimacy: Exploring the contribution of best friend and marital and parental relationships. *Journal of Adolescence*, 24, 379-399.
- Schmidt, J. A. y Davison, M. L. (1983). Helping Students Think. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 563 – 569.
- Schunk, D., Pintrich, P. & Meece, J. (2008). *Motivation in education* (3ra ed.) Nueva York: Pearson.
- Segura, S. (2010). *Nuevo Diccionario etimológico Latín – Español y de las voces derivadas*. (4º ed.). Bilbao: Deusto.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Serrano, M. Á. R., del Barrio, M. V., & Ortiz, M. A. C. (2009). Consistencia interparental y su relación con la agresión y la sintomatología depresiva en niños y adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1), 51-60.
- Sezov, D. D. (2002). The contribution of empathy to harmony in interpersonal relationships. *Dissertation Abstracts International: The Sciences and Engineering*, 63 (6-B), 3.046.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13, 113–128. DOI:10.1111/1532-7795.1301004
- Skinner, E. y Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of children's coping. In R. A. Dienstbier (Ser. Ed.) & L. J. Crockett (Vol. Ed.),

- Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 48. Agency, motivation, and the life course. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Smith, C. L., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Chassin, L., Morris, A. S., Kupfer, A., et al. (2006). Children's coping strategies and coping efficacy: Relations to parent socialization, child adjustment, and familial alcoholism. *Development and Psychopathology*, 18, 445–469.
- Solís-Cámara, P., & Díaz, R. M, Medina Cuevas, Y. & Barranco-Jiménez, L.(2008) Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de las parejas con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 305-319.
- Sorkhabi, N. (2012). Parent socialization effects in different cultures: Significance of directive parenting. *Psychological Reports*, 110(3), 854-878.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Spinath, B., & Steinmayr, R. (2012). The roles of competence beliefs and goal orientations for change in intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1135. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0028115>
- Staubli, S., & Killias, M. (2011). Long-term outcomes of passive bullying during childhood: Suicide attempts, victimization and offending. *European Journal of Criminology*, 8, 377–385. doi: 10.1177/1477370811415761.
- Steinberg, L, Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 47-58.

- Susman, E. J. y Rogol, A. (2004). Puberty and Psychological Development. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent and Psychology* (2 nd ed., pp. 15- 44). Hoboken, N..J. : Wiley.
- Swanson, J., Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. y O'Brien, T. C. (2011). Predicting early adolescents' academic achievement, social competence, and physical health from parenting, ego resilience, and engagement coping. *Journal of Early Adolescence*, 31, 548–576.
- Taylor, L., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept and aggression at school. *Aggressive Behavior*, 33, 130–136. doi:10.1002/ab.20174.
- Teng, Z. J. y Liu Y. L. (2013). The Role of Neuroticism in the relation between Self – Steemand Aggressive Emotion among 1085 Chinese Adolescents. *Psychology*, 4, 729 -735.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. V. y Rodríguez Menéndez, M. D. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.
- Torío-López, S., Peña-Calvo, J.V. & Inda-Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: Precursors to internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 76, 1072-1091.
- Tur, A. M. (2003). *Conducta agresiva y prosocial en relación con temperamento y hábitos de crianza en niños y adolescentes* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral. Universidad de Valencia).

- Tur, A. M., Mestre, M. V., & Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 75-88.
- Tur-Porcar, A. M., Mestre, M. V., Samper, P. & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284-288.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., & Llorca, A. (2015). Parenting: Psychometric analysis of two studies in Spanish population. *Anuario de Psicología*, 45(3), 347-359.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores:¿ es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284-288.
- Van Ryzin, M. J., Fosco, G. M., & Dishion, T. J. (2012). Family and peer predictors of substance use from early adolescence to early adulthood: An 11-year prospective analysis. *Addictive Behaviors*, 37, 1314–1324.
- Veenstra, R., Dijkstra, J.K., Steglich, C. y Van Zalk, M.H.W. (2013). Network – behavior dynamics. *Journal of Research on Adolescence*, 23, 399 -412.
- Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., Céu, T. y Galvao, D. (2014). Student’s engagement in school: conceptualization and relations with personal variables and academic performance. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29–47.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & Garcia, O. (2015). When Adolescents with High Self-Concept Lose their Engagement in School//Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Journal of Psychodidactics*, 20(2). DOI: 10.1387/RevPsicodidact.12671

- Vélez, C. E., Wolchik, S. A., Tein, J. y Sandler, I. (2011). Protecting children from the consequences of divorce: A longitudinal study of the effects of parenting on children's coping processes. *Child Development*, 82(1), 244-257
- Vera, M., & Zebadúa, I. (2002). Contrato pedagógico y autoestima. *Volumen II. México. Colaboraciones libres.*
- Viejo, C. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 7 (2), 109-118.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 495-505. DOI: 10.1111/1469-7610.00040
- Wahl, K., & Metzner, C. (2012). Parental influences on the prevalence and development of child aggressiveness. *Journal of Child and Family Studies*, 21(2), 344–355. DOI 10.1007/s10826-011-9484-x.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. DOI: 10.1111/cdev.12138
- Wang, Q., Pomerantz, E. M., & Chen, H. (2007). The role of parents' control in early adolescents' psychological functioning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Child Development*, 78(5), 1592-1610. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01085.x
- Wentzel, K. R. (2004). School adjustment. En W.M. Reynolds y G.E. Millar (Eds.), *Handbook of psychology. Educational Psychology* (pp. 235-258). New Jersey: Wiley & Sons.
- Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: The role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, 78, 895-910.

- White, K.M. (1980). Problems and Characteristics of College Students. *Adolescence*, 15, 23 -41.
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies.
- Windle, M., Spear, L. P, Fuligni, A. J., Angold, A., Brown, J. D., Pine, D., ..Dahl, R. E. (2008). Transitions into underage and problem drinking: Developmental processes and mechanisms between 10 and 15 years of age. *Pediatrics*, 121, S273–S289. doi:10.1542/peds.2007-2243C
- Wolfradt, U., Hempel, S. y Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behavior in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 521-532.
- Xie, H., Drabick, D. A., & Chen, D. (2011). Developmental trajectories of aggression from late childhood through adolescence: similarities and differences across gender. *Aggressive Behavior*, 37, 387–404. doi:10.1002/ab.20404.
- Ye, S., Yu, L., & Li, K. (2012). A cross-lagged model of self-esteem and life satisfaction: Gender differences among Chinese university students. *Personality and Individual Differences*, 52, 546–551. doi:10.1016/j.paid.2011.11.018.
- Zaccagnini, J.L. (2004) *¿Qué es Inteligencia Emocional?: Las relaciones entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid Biblioteca Nueva.
- Zeifman, D. & Hazan, C. (2008). Pair bonds as attachments: Reevaluating the evidence. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 436 – 455). New York: Guilford Press.

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 45-69.

Anexos

Anexo1. Carta informativa a las familias y solicitud de consentimiento

Anexo 2. Carta informativa al alumnado.

Anexo 3. Instrumentos de evaluación

Anexos

Anexo1. Carta informativa a las familias y solicitud de consentimiento

Valencia,

Estimados padres y madres del Colegio/ Instituto.....

Desde la Facultat de Psicologia de la Universidad de Valencia se está desarrollando un proyecto de investigación que tiene el objetivo de analizar variables personales (comportamientos prosociales, agresividad, empatía, estabilidad emocional,...) junto con variables familiares y sociales (estilos de crianza, relaciones con los compañeros/as) en chicos y chicas adolescentes. Esta investigación tiene la finalidad de analizar los factores que están relacionados con los factores de protección y vulnerabilidad en la adolescencia para establecer futuros programas de intervención.

Los resultados se analizarán de forma global y servirán para diseñar programas de orientación e intervención, dirigidos a los propios estudiantes, a las familias y al profesorado.

El proceso de evaluación y la recogida de los datos se realizan en el Centro Educativo.

El equipo de evaluación de la Facultat de Psicologia se compromete a *preservar la confidencialidad y el anonimato en todo momento*, de forma que los datos son recogidos mediante claves de identificación. Asimismo, se compromete a *facilitar los resultados* que se deriven de dicha investigación, que en todo momento serán globales y relacionados con la muestra total que participa en el programa.

Les pedimos su colaboración en dicho proyecto y por tanto la autorización para la participación de sus hijos e hijas.

Agradeciendo de antemano su colaboración, reciban un cordial saludo.

Por favor, firmar y devolver al Centro

D./Dña.....

padre/madre/tutor del alumno/a de curso

AUTORIZA a participar en esta investigación marcando con una x en la casilla de **SÍ**, o **no autoriza** marcando una x en la casilla de **NO**.

SÍ AUTORIZO **NO AUTORIZO**

Firmado

DNI:

Anexo 2. Carta informativa al alumnado.



Valencia,

Estimados/as alumnos/alumnas del Colegio/Instituto

Como conocéis, desde la Facultat de Psicologia de la Universitat de València se está desarrollando un proyecto de investigación que tiene el objetivo de analizar variables personales (comportamientos prosociales, agresividad, empatía, estabilidad emocional,...) junto con variables familiares y sociales (estilos de crianza, relaciones con los compañeros/as) en chicos y chicas adolescentes. Esta investigación tiene la finalidad de analizar los factores que están relacionados con los factores de protección y vulnerabilidad en la adolescencia para establecer futuros programas de intervención.

El equipo de evaluación de la Facultat de Psicologia se compromete a *preservar la confidencialidad y el anonimato en todo momento*, de forma que los datos son recogidos mediante claves de identificación. Asimismo, se compromete a *facilitar los resultados* que se deriven de dicha investigación, que en todo momento serán globales y relacionados con la muestra total que participa en el programa.

Declaro que he sido informado/a y participo de forma libre y voluntaria en la evaluación relacionada con esta investigación.

Fdo. ANA M. TUR PORCAR
Profesora de la Facultat de Psicologia

Por favor, firmar y devolver al Equipo de investigación

Estudiante:de curso

PARTICIPO en esta investigación de forma libre y voluntaria

Firmado

Anexo 3. Instrumentos de evaluación

.FECHA: ____/____/____

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

COLEGIO/INSTITUTO:

NOMBRE + SIGLAS de los apellidos y fecha de nacimiento: _____

(Por ejemplo, **Juan Ortega García** cuya fecha de nacimiento es 15/05/98, Escribiría:

Juan O.G. 15/05/98)

A. Sexo: Varón Mujer **B. Edad:** _____ años

C. Curso: 1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO

D. País de nacimiento _____ **E. En el caso de que seas de otro país diferente a España, ¿cuántos años hace que vives en España?**

F. Estudios del padre

Sin estudios Primarios Bachiller o equivalente Superiores

G. Estudios de la madre

Sin estudios Primarios Bachiller o equivalente Superiores

H. Profesión del padre: _____

I. Profesión de la madre: _____

J. Presencia de ambos padres en el hogar: SI NO

Si tu respuesta a la pregunta anterior ha sido **NO**, entonces contesta las siguientes:

Padre / Madre divorciado/separado: SI NO

Padre / Madre ausente por otros motivos: SI NO

Muerte de uno de los padres: PADRE MADRE

K. Personas que viven en tu casa (señala):

- Padre Madre Padrastro Madrastra
 Hermanos (indica cuántos) _____
 Otros miembros de tu familia (como tus abuelos)
 Otras familias

L. Padres: 1ª pareja (matrimonio) SI NO; 2ª pareja (matrimonio) SI NO; 3ª pareja (matrimonio) SI NO

Ll. Hijos de anteriores parejas (matrimonios) y número: del padre: _____ de la madre _____

M. Valora en una escala de 1 a 10 los factores que aparecen a continuación:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Rendimiento académico										
2. Motivación e interés por las actividades académicas										
3. Ritmo de trabajo adecuado										
4. Asistencia a clase con regularidad										
5. Te consideras un/a buen/a alumno/a										
6. Tienes recursos para establecer buenas relaciones y evitar los conflictos										

Creencias académicas

1. Tus **resultados académicos** son (pon una cruz en la opción que se ajuste a tu situación):

- Muy malos Medianamente malos Bastante buenos Muy buenos

2- ¿Crees que **tus notas están de acuerdo con el esfuerzo que haces** y con lo que estudias?:

- Siempre Casi siempre Algunas veces Casi nunca Nunca

¿Por qué? _____

3- En casa tus padres te estimulan a estudiar y sacar buenas notas:

Padre: Siempre Algunas veces Casi nunca Nunca

Madre: Siempre Algunas veces Casi nunca Nunca

4- **A tu padre** le gustaría que te dedicaras a (señala la opción que se ajuste a tu situación):

Trabajar cuanto antes; Estudiar una profesión (Formación Profesional).

Estudiar una carrera. Otros.

Especificar: _____

5- **A tu madre** le gustaría que te dedicaras a (señala la opción que se ajuste a tu situación):

Trabajar cuanto antes. Estudiar una profesión (Formación Profesional). Estudiar una

carrera. Otros. Especificar: _____

6- **A ti** te gustaría dedicarte a (señala la opción que se ajuste a tu situación):

Trabajar cuanto antes. Estudiar una profesión (Formación Profesional). Estudiar una

carrera. Otros. Especificar: _____

7- ¿Qué tipo de trabajo te gustaría tener en el futuro? _____

8- ¿Crees que lo puedes conseguir? _____

9. ¿A qué **hora sueles acostarte**? Entre semana _____ Fin de semana _____

10. Indica las actividades **que realizas en tu tiempo libre y el tiempo que les dedicas (en horas)**

ACTIVIDAD	ENTRE SEMANA		EL FIN DE SEMANA	
	si/no	Nº horas	si/no	Nº horas
A. Practico deporte				
B. Salgo al cine, ver tiendas, centros comerciales...				
C. Me reúno con mis amigos/as (en casas, parques...)				
D. Voy a los recreativos (bolera, billares, máquinas de juego-recreativas...)				
E. Acudo a una organización juvenil (Juniors, Scouts, ONGs, voluntariado, ...)				
F. Veo la televisión				
G. Entro en Internet: chats, msn, twenty, facebook, ...				
H. Juego con videojuegos, playstation,...				
I. Leo libros recreativos (libros de aventuras, comics...)				
J. Escucho música pop, hip-hop,...				
K. Realizo actividades musicales (Conservatorio, coro,....)				
H. Otros:				

11. Indica si realizas alguna de las siguientes actividades con tu madre o con tu padre, y la frecuencia:

	Nunca	En ocasiones	Al mes	A la semana	Diario
A. Deberes de clase					
B. Practicar deporte					
C. Salir a cenar, cine, etc					
D. Ir de compras					
E. Juegos interactivos (PlayStation, Wii, videojuegos, etc.)					
F. Otra actividad (especificar _____)					

ACS

Aquí tienes diferentes formas de hacer frente a los problemas o preocupaciones. **Indica la forma que tienes de enfrentarte al problema** o dificultad concreta. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

Cuando tienes un problema ¿Qué sueles hacer?:	1.No me ocurre o no lo hago	2.Raras veces	3.Algunas veces	4.A menudo	5.Me ocurre con mucha frecuencia
1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema.	1	2	3	4	5
2. Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema.	1	2	3	4	5
3. Seguir con mis tareas como es debido.	1	2	3	4	5
4. Preocuparme por mi futuro.	1	2	3	4	5
5. Producir una buena impresión en las personas que me importan.	1	2	3	4	5
6. No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada.	1	2	3	4	5
7. Ignorar el problema	1	2	3	4	5
8. Criticarme a mí mismo	1	2	3	4	5
9. Acordarme de los que tienen problemas peores, de forma que los míos no parezcan tan graves.	1	2	3	4	5
10. Pedir consejo a una persona competente.	1	2	3	4	5
11. Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.	1	2	3	4	5
12. Hablar con otros para apoyarnos mutuamente.	1	2	3	4	5
13. Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.	1	2	3	4	5
14. Asistir a clase con regularidad.	1	2	3	4	5

15. Preocuparme por mi felicidad.	1	2	3	4	5
16. Simplemente, me doy por vencido.	1	2	3	4	5
17. Organizar un grupo que se ocupe del problema.	1	2	3	4	5
18. Ignorar conscientemente el problema.	1	2	3	4	5
19. Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas.	1	2	3	4	5
20. Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva.	1	2	3	4	5
21. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.	1	2	3	4	5
22. Conseguir ayuda o consejo de un profesional.	1	2	3	4	5
23. Salir y divertirme para olvidar mis dificultades.	1	2	3	4	5
24. Buscar ánimo en otros.	1	2	3	4	5
25. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta.	1	2	3	4	5
26. Trabajar intensamente.	1	2	3	4	5
27. Empezar una relación personal estable.	1	2	3	4	5
28. Tratar de adaptarme a mis amigos.	1	2	3	4	5
29. Esperar que el problema se resuelva por sí solo.	1	2	3	4	5
30. Me pongo malo.	1	2	3	4	5
31. Ir a reuniones en las que se estudia el problema.	1	2	3	4	5
32. Borrar el problema de mi mente.	1	2	3	4	5
33. Sentirme culpable.	1	2	3	4	5
34. Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa.	1	2	3	4	5
35. Leer un libro sagrado o de religión.	1	2	3	4	5
36. Tratar de tener una visión alegre de la vida.	1	2	3	4	5
37. Pedir ayuda a un profesional.	1	2	3	4	5
38. Buscar tiempo para actividades de ocio.	1	2	3	4	5
39. Ir al gimnasio a hacer ejercicio.	1	2	3	4	5
40. Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él.	1	2	3	4	5

41. Pensar en lo que estoy haciendo y por qué.	1	2	3	4	5
42. Triunfar en lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5
43. Inquietarme por lo que me pueda ocurrir.	1	2	3	4	5
44. Tratar de hacerme amigo íntimo de un chico o de una chica.	1	2	3	4	5
45. Mejorar mi relación personal con los demás	1	2	3	4	5
46. Soñar despierto que las cosas irán mejorando.	1	2	3	4	5
47. No tengo forma de afrontar la situación.	1	2	3	4	5
48. Cambiar las cantidades de lo que bebo o duermo.	1	2	3	4	5
49. Unirme a gente que tiene el mismo problema.	1	2	3	4	5
50. Aislarme del problema para poder evitarlo.	1	2	3	4	5
51. Considerarme culpable.	1	2	3	4	5
52. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos.	1	2	3	4	5
53. Hacer lo que quieren mis amigos.	1	2	3	4	5
54. Imaginar que las cosas van a ir mejor.	1	2	3	4	5
55. Sufro dolores de cabeza o de estómago.	1	2	3	4	5

IPPA

En las siguientes situaciones, por favor responde con el número que mejor te describa

Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4	5

1. Mis amigos/as respetan mis sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Me disgusta mucho más de lo que mis amigos/as piensan.	1	2	3	4	5
3. Les cuento a mis amigos/as mis problemas y dificultades.	1	2	3	4	5
4. Mis amigos/as me aceptan como soy.	1	2	3	4	5
5. Mis amigos/as tienen su / sus propios problemas, así que no les molesto con el mío.	1	2	3	4	5
6. Mis amigos/as me animan a hablar de mis dificultades.	1	2	3	4	5
7. Cuando hablamos de las cosas, mis amigos/as consideran mi punto de vista.	1	2	3	4	5
8. Me siento enfadado/a con mis amigos/as.	1	2	3	4	5
9. Puedo contar con mis amigos/as cuando tengo algo que me preocupa.	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy enfadado/a por algo, mis amigos/as tratan de ser comprensivos/as.	1	2	3	4	5
11. Mis amigos/as no entienden lo que estoy pasando estos días.	1	2	3	4	5
12. Si mis amigos/as saben que algo me preocupa, me preguntan por ello.	1	2	3	4	5

AGPR

De tus **tres mejores amigos**, ¿cuántos han hecho las siguientes cosas en el **último año**?

1.	¿Cuántos de tus amigos han lastimado a otra persona a propósito?	
2.	¿Cuántos de tus amigos han amenazado con hacer daño a alguien?	
3.	¿Cuántos de tus amigos podrían haberse metido en problemas con la policía por algo que has tú hecho?	
4.	¿Cuántos de tus amigos han estropeado o destruido a propósito cosas de otras personas o de la escuela?	
5.	¿Cuántos de tus amigos han entrado en un coche o en un edificio para robar algo?	
6.	¿Cuántos de tus amigos han robado algo que vale más que diez euros?	
7.	¿Cuántos de tus amigos han fumado cigarrillos?	
8.	¿Cuántos de tus amigos se han emborrachado?	
9.	¿Cuántos de tus amigos han consumido marihuana?	

KS

A continuación se muestran algunas situaciones acerca de algunas cosas que hacen los/las alumnos/as en el instituto. Por favor responde con el número que mejor te describa.

Casi nunca	Un poco	Algunas veces	Mucho	Casi siempre
1	2	3	4	5

¿Con qué **frecuencia los/las compañeros/as en tu centro ...**

1. se burlan de ti o te insultan?	1	2	3	4	5
2. se aprovechan de ti en el centro?	1	2	3	4	5
3. te golpean, patean, empujan en el centro?	1	2	3	4	5
4. te dejan participar en las conversaciones, juegos, o actividades en las que tu deseas ser incluido?	1	2	3	4	5
5. cuentan mentiras, chismes, rumores o difunden malas noticias sobre tí?	1	2	3	4	5
6. dejan de hablar o te ignoran cuando se enfandan contigo?	1	2	3	4	5

EAU

Contesta con sinceridad a las siguientes cuestiones:

1	Mis compañeros de clase se burlan de mí	Si	No
2	Soy una persona feliz	Si	No
3	Me resulta difícil encontrar amigos	Si	No
4	Estoy triste muchas veces	Si	No
5	Soy listo/a	Si	No
6	Soy tímido/a	Si	No
7	Me pongo nervioso/a cuando pregunta el profesor	Si	No
8	Mi cara me disgusta	Si	No
9	Cuando sea mayor voy a ser una persona importante	Si	No
10	Me preocupo mucho cuando tenemos un examen	Si	No
11	Caigo mal en clase	Si	No
12	Me porto mal en clase	Si	No
13	Cuando algo va mal suele ser por culpa mía	Si	No
14	Creo problemas a mi familia	Si	No
15	Soy fuerte	Si	No
16	Tengo buenas ideas	Si	No
17	Soy un miembro importante en mi familia	Si	No
18	Generalmente quiero salirme con la mía	Si	No
19	Tengo habilidad con las manos	Si	No
20	Cuando las cosas son difíciles las dejo sin hacer	Si	No
21	Hago bien mi trabajo en el colegio	Si	No
22	Hago muchas cosas malas	Si	No
23	Dibujó bien	Si	No
24	Soy bueno para la música	Si	No
25	Me porto mal en casa	Si	No
26	Soy lento haciendo mi trabajo en el colegio	Si	No
27	Soy un miembro importante de mi clase	Si	No
28	Soy nervioso/a	Si	No
29	Tengo los ojos bonitos	Si	No
30	Dentro de clase puedo dar una buena impresión	Si	No
31	En clase suelo estar en las nubes	Si	No
32	Fastidio a mis hermanos/as	Si	No
33	A mis amigos les gustan mis ideas	Si	No

34	Me meto en líos a menudo	Si	No
35	Soy obediente en casa	Si	No
36	Tengo suerte	Si	No
37	Me preocupo mucho por las cosas	Si	No
38	Mis padres me exigen demasiado	Si	No
39	Me gusta ser como soy	Si	No
40	Me siento un poco rechazado/a	Si	No
41	Tengo el pelo bonito	Si	No
42	A menudo salgo voluntario/a en clase	Si	No
43	Me gustaría ser distinto/a a como soy	Si	No
44	Duermo bien por la noche	Si	No
45	Odio el colegio	Si	No
46	Me eligen de los últimos para jugar	Si	No
47	Estoy enfermo frecuentemente	Si	No
48	A menudo soy antipático/a con los demás	Si	No
49	Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	Si	No
50	Soy desgraciado/a	Si	No
51	Tengo muchos amigos/as	Si	No
52	Soy alegre	Si	No
53	Soy torpe para la mayoría de las cosas	Si	No
54	Soy guapo/a	Si	No
55	Cuando tengo que hacer algo lo hago con ganas	Si	No
56	Me peleo mucho	Si	No
57	Caigo bien a las chicas	Si	No
58	La gente se aprovecha de mi	Si	No
59	Mi familia esta desilusionada conmigo	Si	No
60	Tengo una cara agradable	Si	No
61	Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal	Si	No
62	En mi casa se aprovechan de mi.	Si	No
63	Soy uno/a de los mejores en juegos y deporte	Si	No
64	Soy patoso/a	Si	No
65	En juegos y deportes miro, pero no participo.	Si	No
66	Se me olvida lo que aprendo.	Si	No
67	Me llevo bien con la gente	Si	No
68	Me enfado fácilmente.	Si	No
69	Caigo bien a los chicos.	Si	No

70	Leo bien.	Si	No
71	Me gusta mas trabajar solo que en grupo.	Si	No
72	Me llevo bien con mis hermanos/as.	Si	No
73	Tengo un buen tipo.	Si	No
74	Suelo tener miedo.	Si	No
75	Siempre estoy rompiendo cosas.	Si	No
76	Se puede confiar en mi.	Si	No
77	Soy una persona rara.	Si	No
78	Pienso en hacer cosas malas.	Si	No
79	Lloro fácilmente.	Si	No
80	Soy una buena persona	Si	No

CDC

¿Cuántas veces has usado las siguientes sustancias **durante los últimos 12 meses**

Nunca	Una o dos veces	3-9 veces	10-19 veces	20-39 veces	40-99 veces	100 veces o más
1	2	3	4	5	6	7

1. _____ Tabaco (por ejemplo, cigarrillos, puros, pipa, tabaco de mascar).
2. _____ Alcohol (por ejemplo, cerveza, vino, whisky, vodka).
3. _____ La marihuana (por ejemplo, la hierba, marihuana, hachís).
4. _____ Medicamentos con receta sin receta médica para ti.
5. _____ En los medicamentos de venta libre.
6. _____ Otros medicamentos (por ejemplo, inhalantes (pegamento), alucinógenos, cocaína, éxtasis, anfetaminas, speed, heroína).

CP-IE-AFV

Las siguientes frases presentan situaciones típicas en casa y en la escuela. No existen respuestas buenas o malas, la mejor es la más sincera, la que se acerca más a tu experiencia. A cada situación hay que dar una sola respuesta poniendo una cruz en la casilla que refleja el comportamiento que se acerca más al tuyo y que en algunos casos será “*a menudo*”, en otros “*algunas veces*” y en otros “*nunca*”

CP	1.- Intento consolar al que está triste	A menudo	A veces	Nunca
	2.- Hago compañía a mis amigos/as	A menudo	A veces	Nunca
	4.- Intento ayudar a los demás	A menudo	A veces	Nunca
	5.- Soy amable	A menudo	A veces	Nunca
	7.- Comparto con los/las amigos/as las cosas que me gustan	A menudo	A veces	Nunca
	9.- Ayudo a mis compañeros/as a hacer sus deberes	A menudo	A veces	Nunca
	10.- Presto mis juegos	A menudo	A veces	Nunca
	12.- Me gusta jugar en compañía	A menudo	A veces	Nunca
	13.- Confío en los demás	A menudo	A veces	Nunca
	15.- Soy cariñoso/a con mis amigos/as	A menudo	A veces	Nunca
IE	1. Pierdo la paciencia con facilidad	A menudo	A veces	Nunca
	2. Molesto a los demás compañeros/as	A menudo	A veces	Nunca
	3. Grito con facilidad	A menudo	A veces	Nunca
	4. Interrumpo a los demás cuando hablan	A menudo	A veces	Nunca
	5. Me encierro en mí mismo/a	A menudo	A veces	Nunca
	6. Me pongo nervioso con facilidad y es difícil lograr controlarme	A menudo	A veces	Nunca
	7. Fastidio a los/las otros/as	A menudo	A veces	Nunca

	8. Tengo mal humor	A menudo	A veces	Nunca
	9. Falto al respeto	A menudo	A veces	Nunca
	10. Soy quejica	A menudo	A veces	Nunca
	11. No puedo estar quieto/a	A menudo	A veces	Nunca
	12. Me cuesta estar tranquilo/a	A menudo	A veces	Nunca
	13. Doy portazos o tengo rabietas	A menudo	A veces	Nunca
	14. Cuando no me sale algo, me pongo nervioso/a	A menudo	A veces	Nunca
	15. Me meto en más líos de los que debiera	A menudo	A veces	Nunca
	16. Si algo me molesta no sé cómo decirlo	A menudo	A veces	Nunca
	17. Me muerdo las uñas o tengo algún tic	A menudo	A veces	Nunca
	18. Me irrito fácilmente	A menudo	A veces	Nunca
	19. Lloro	A menudo	A veces	Nunca
	20. Tengo las manos húmedas	A menudo	A veces	Nunca
	21. Tengo miedo	A menudo	A veces	Nunca
	22.- Hablo, incluso cuando no debo	A menudo	A veces	Nunca
	23.- Suelo enfadarme	A menudo	A veces	Nunca
	24.- Me gustan los juegos peligrosos	A menudo	A veces	Nunca
	25. Tengo temblores en el cuerpo, manos...	A menudo	A veces	Nunca
	26. Tengo problemas para respirar	A menudo	A veces	Nunca
AFV	1.- Me peleo	A menudo	A veces	Nunca
	3.- Pego patadas y puñetazos	A menudo	A veces	Nunca
	4.- Fastidio a los/las otros/otras	A menudo	A veces	Nunca
	5.- Hago daño a los/las compañeros/as	A menudo	A veces	Nunca
	7.- Amenazo a los/las otros/as	A menudo	A veces	Nunca

8.- Muerdo a los/las otros/as	A menudo	A veces	Nunca
10.- Me peleo con chicos/as mayores	A menudo	A veces	Nunca
11.- Soy envidioso/a	A menudo	A veces	Nunca
12.- Digo mentiras	A menudo	A veces	Nunca
13.- Hablo mal de mis compañeros/as	A menudo	A veces	Nunca
15.- Insulto a mis compañeros/as	A menudo	A veces	Nunca
16.- Doy empujones y pongo zancadillas	A menudo	A veces	Nunca
18.- Tomo el pelo a mis compañeros/as	A menudo	A veces	Nunca
19.- Digo tacos	A menudo	A veces	Nunca
20.- Tengo ganas de pegar	A menudo	A veces	Nunca

IRI

Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en diferentes situaciones. Indica cómo te describe eligiendo 1 a 5 (**1= no me describe bien; 2= me describe un poco; 3= bastante bien; 4= bien y 5= me describe muy bien**). Lee cada frase cuidadosamente antes de responder.

	No me describe bien	Me describe un poco	Me describe bastante bien	Me describe bien	Me describe muy bien
	1	2	3	4	5
1. Sueño, bastante a menudo, acerca de las cosas que me podrían suceder	1	2	3	4	5
2. Me preocupa y conmueve la gente menos afortunada que yo	1	2	3	4	5
3. Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	1	2	3	4	5
4. No me preocupan los problemas de los demás	1	2	3	4	5
5. Me identifico con los personajes de una novela	1	2	3	4	5
6. En situaciones de riesgo, me siento miedoso e incómodo	1	2	3	4	5
7. No me implico con los personajes de películas u obras de teatro.	1	2	3	4	5
8. Cuando debo decidirme, escucho opiniones diferentes	1	2	3	4	5
9. Tiendo a proteger a los que les toman el pelo.	1	2	3	4	5
10. Me siento indefenso ante una situación muy emotiva	1	2	3	4	5
11. Intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas.	1	2	3	4	5
12. Me es difícil meterme en un buen libro o película	1	2	3	4	5
13. Cuando veo a alguien herido, no me pongo nervioso	1	2	3	4	5
14. Las desgracias de otros no me molestan mucho	1	2	3	4	5
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo, no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás	1	2	3	4	5
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes	1	2	3	4	5

17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa, me asusto	1	2	3	4	5
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente, no siento ninguna compasión por él	1	2	3	4	5
19. Normalmente soy bastante eficaz en situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
20. Me altero por las cosas que veo que ocurren alrededor.	1	2	3	4	5
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas	1	2	3	4	5
22. Me describiría como una persona bastante sensible	1	2	3	4	5
23. Cuando veo una buena película, puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista	1	2	3	4	5
24. Tiendo a perder el control ante situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
25. Cuando estoy disgustado con alguien, intento ponerme en su lugar por un momento	1	2	3	4	5
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela, imagino como me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mi	1	2	3	4	5
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia, me derrumbo	1	2	3	4	5
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar	1	2	3	4	5

PTM-R

A continuación encontrarás una serie de frases que pueden o no describirte. Por favor, indica cuánto te describe cada afirmación usando la siguiente escala del 1 al 5, donde 1 indica *No me describe bien* y 5 significa *Me describe muy bien*.

	1.No me describe bien	2.Me describe un poco	3.Me describe medianamente bien	4.Me describe bien	5. Me describe muy bien
1. Puedo ayudar mejor a otras personas cuando la gente me está mirando	1	2	3	4	5
2. Me siento bien cuando puedo consolar a alguien que está muy triste	1	2	3	4	5
3. Cuando hay otras personas alrededor, me resulta más fácil ayudar a quien lo necesita	1	2	3	4	5
4. Pienso que una de las mejores cosas que tiene ayudar a otras personas es que hace que los demás me vean bien	1	2	3	4	5
5. Tiendo a ayudar a la gente que verdaderamente está en crisis o lo necesita.	1	2	3	4	5
6. No dudo en ayudar a la gente cuando me lo pide	1	2	3	4	5
7. Prefiero dar dinero sin que nadie lo sepa	1	2	3	4	5
8. Tiendo a ayudar a la gente que está gravemente herida	1	2	3	4	5
9. Creo que dar cosas o dinero resulta mejor si obtengo algún beneficio	1	2	3	4	5
10. Tiendo a ayudar a quien lo necesita cuando ellos no saben quien les ayuda	1	2	3	4	5
11. Tiendo a ayudar a otras personas sobre todo cuando estas personas están muy emocionadas (tristes)	1	2	3	4	5
12. Me esfuerzo más ayudando a otros cuando hay gente observándome	1	2	3	4	5
13. Para mí es más fácil ayudar a otros cuando están en una mala situación	1	2	3	4	5
14. La mayoría de las veces ayudo a otras personas cuando ellas ignoran quien les ayuda	1	2	3	4	5
15. Respondo mejor ayudando a los otros cuando la situación es muy emotiva	1	2	3	4	5
16. Nunca tardo para ayudar a la gente cuando me lo pide	1	2	3	4	5
17. Creo que lo mejor es ayudar a los otros sin que ellos lo sepan	1	2	3	4	5
18. Una de las mejores cosas al practicar la caridad es que está bien visto	1	2	3	4	5

19. Las situaciones emotivas me estimulan a ayudar a las personas necesitadas	1	2	3	4	5
20. Creo que si ayudo a otras personas ellas me deben ayudar en el futuro	1	2	3	4	5
21. Cuando otros se sienten muy tristes, normalmente les ayudo	1	2	3	4	5

RPQ

En ocasiones, nos sentimos enfadados o hemos hecho cosas que no deberíamos haber hecho. Señala con qué frecuencia realizas cada una de las siguientes cuestiones. No pases mucho tiempo pensando las respuestas, sólo señala lo primero que hayas pensado al leer la cuestión.

¿Con qué frecuencia?			
1. Has gritado a otros cuando te han irritado.	Siempre	A veces	Nunca
2. Has tenido peleas con otros para mostrar quién era superior.	Siempre	A veces	Nunca
3. Has reaccionado furiosamente cuando te han provocado otros.	Siempre	A veces	Nunca
4. Has cogido cosas de otros compañeros sin pedir permiso.	Siempre	A veces	Nunca
5. Te has enfadado cuando estabas frustrado.	Siempre	A veces	Nunca
6. Has destrozado algo para divertirte.	Siempre	A veces	Nunca
7. Has tenido momentos de rabietas.	Siempre	A veces	Nunca
8. Has dañado cosas porque te sentías enfurecido.	Siempre	A veces	Nunca
9. Has participado en peleas de pandillas para sentirte “guay”	Siempre	A veces	Nunca
10. Has dañado a otros para ganar en algún juego.	Siempre	A veces	Nunca
11. Te has enfadado o enfurecido cuando no te sales con la tuya.	Siempre	A veces	Nunca
12. Has usado la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que quieres	Siempre	A veces	Nunca
13. Te has enfadado o enfurecido cuando has perdido en un juego.	Siempre	A veces	Nunca
14. Te has enfadado cuando otros te han amenazado.	Siempre	A veces	Nunca
15. Has usado la fuerza para obtener dinero o cosas de otros.	Siempre	A veces	Nunca

16. Te has sentido bien después de pegar o gritar a alguien.	Siempre	A veces	Nunca
17. Has amenazado o intimidado a alguien.	Siempre	A veces	Nunca
18. Has hecho llamadas obscenas para divertirte.	Siempre	A veces	Nunca
19. Has pegado a otros para defenderte.	Siempre	A veces	Nunca
20. Has conseguido que otros se junten para ponerse en contra de alguien.	Siempre	A veces	Nunca
21. Has llevado un arma para usarla en una pelea.	Siempre	A veces	Nunca
22. Te has enfurecido o has llegado a pegar a alguien al verte ridiculizado.	Siempre	A veces	Nunca
23. Has gritado a otros para aprovecharte de ellos.	Siempre	A veces	Nunca

CRPBI (Child's Report of Parent Behavior Inventory). Adaptación española 2015

Contesta a las siguientes frases referidas a la relación que **mantienes con tu madre/con tu padre**

CRPBI	MADRE			PADRE		
	SIEMPRE (3)	A VECES (2)	NUNCA (1)	SIEMPRE (3)	A VECES (2)	NUNCA (1)
1. Me deja salir siempre que quiero	1	2	3	1	2	3
2. Me deja ir a cualquier lugar que quiero sin preguntar	1	2	3	1	2	3
3. Me deja esquivar (no hacer) el trabajo que me ha dicho que haga	1	2	3	1	2	3
4. Me ayuda a dar fiestas (cumpleaños, meriendas, ...) para mis amigos.	1	2	3	1	2	3
5. Se alegra cuando traigo amigos a casa.	1	2	3	1	2	3
6. A menudo me alaba	1	2	3	1	2	3
7. A menudo habla de lo bien que hago las cosas.	1	2	3	1	2	3
8. Le gusta hablar conmigo.	1	2	3	1	2	3
9. Le gusta trabajar conmigo en casa o en el jardín	1	2	3	1	2	3
10. Casi siempre me habla con una voz cálida y amigable	1	2	3	1	2	3
11. Me sonrío muchas veces	1	2	3	1	2	3
12. Me pregunta lo que pienso sobre cómo deberíamos hacer las cosas	1	2	3	1	2	3
13. Me hace sentir mejor después de hablar sobre mis preocupaciones con ella/con él.	1	2	3	1	2	3
14. Me da comprensión cuando lo necesito	1	2	3	1	2	3
15. Siempre escucha mis ideas y opiniones	1	2	3	1	2	3
16. Me deja ayudar a decidir cómo hacer las cosas cuando estamos trabajando	1	2	3	1	2	3
17. Va a lugares interesantes conmigo, y me habla de las cosas que vemos allí	1	2	3	1	2	3
18. Le gusta hablar de las noticias conmigo	1	2	3	1	2	3
19. Le gusta más estar en casa conmigo que salir con los amigos/as	1	2	3	1	2	3
20. Le importan más mis cosas que las de ella/él	1	2	3	1	2	3
21. Le gustaría que pasara la mayor parte de mi tiempo libre con ella/él	1	2	3	1	2	3
22. Le gusta la forma en que me comporto en casa.	1	2	3	1	2	3

23. Pregunta a otras personas lo que hago cuando estoy fuera de casa	1	2	3	1	2	3
24. Siempre me hace saber cuándo rompo una regla (norma).	1	2	3	1	2	3
25. Mantiene el orden en la casa imponiéndome muchas normas	1	2	3	1	2	3
26. Si no me comporto bien en la escuela, me castiga cuando vuelvo a casa	1	2	3	1	2	3
27. Se siente molesta/o cuando no sigo su consejo.	1	2	3	1	2	3
28. Piensa que soy un desagradecido/a cuando no obedezco	1	2	3	1	2	3
29. Siempre me dice exactamente como debo hacer mi trabajo	1	2	3	1	2	3
30. Quiere controlar todo lo que hago.	1	2	3	1	2	3
31. Siempre está intentando cambiarme	1	2	3	1	2	3
32. Siempre me está recordando las cosas que no me deja hacer	1	2	3	1	2	3
33. Pierde el control conmigo cuando no le ayudo en casa	1	2	3	1	2	3
34. Se enfada y se pone nerviosa/o cuando hago ruido en la casa (música alta,...)	1	2	3	1	2	3
35. Olvida darme las cosas que necesito	1	2	3	1	2	3
36. No parece importarle como voy vestido/a y no se interesa en proporcionarme algo bonito para ponerme	1	2	3	1	2	3
37. No habla mucho conmigo	1	2	3	1	2	3
38. No comparte actividades conmigo	1	2	3	1	2	3