

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

**“ESTILOS DE COMPORTAMIENTO EMOCIONAL
ADOLESCENTE EN EL MARCO DE LA
PERSONALIDAD EFICAZ EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS CHILENOS”**

Autora: María Isabel Muñoz Rojo

A todos los y las adolescentes de mi país, que constituyen nuestra permanente preocupación y esperanzas para juntos construir una sociedad más justa.

Agradezco a todos quienes me apoyaron, me infundieron fuerza y motivación, para continuar con este trabajo.

Muy especialmente:

Al Dr. Francisco Martín del Buey, Director de mi Tesis,

Al Dr. René Flores Castillo, Tutor de mi tesis,

A la Dra. María Eugenia Martín Palacios y Equipo Investigador

A la Ilustre Municipalidad de Viña del Mar

Al Equipo Directivo de la Universidad de Playa Ancha

A todos y todas quienes hicieron posible alcanzar este sueño académico.

*En mi vida me he propuesto recorrer caminos para alcanzar metas.
Hoy he labrado una de ellas.
Debo reconocer que gracias a Dios las fuerzas no se han mitigado y en
ello, sin duda, el amor y comprensión de mis hijos siempre ha estado
presente.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: ADOLESCENCIA, COMPORTAMIENTO EMOCIONAL Y PERSONALIDAD EFICAZ	1
1. MARCO TEÓRICO.ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.1. Estudios en torno a los estilos del comportamiento emocional adolescente	17
1.2. El constructo Personalidad Eficaz	33
1.2.1.Instrumentos elaborados	62
1.2.2. Programas desarrollados	76
1.2.3.Tipologías modales multivaridas relacionadas entorno al constructo	78
1.3. Relaciones entre los estudios sobre competencias emocionales adolescentes y el constructo personalidad eficaz	79
1.4. Antecedentes: estudios en contextos latinoamericanos y españoles	83
1.4.1. Estudios en contextos latinoamericanos	99
1.4.2.Estudios en contextos españoles	112
2. MARCO EMPÍRICO	141
2.1. Objetivos	143
2.2. Hipótesis	143
2.2.1. En relación al cuestionario EBS adaptado	143
2.2.2.En relación a los estilos de comportamiento emocional	144
2.2.3. En relación con la personalidad eficaz	144
2.2.4. En relación con población inglesa y española de los comportamientos emocionales	144
2.3. Metodología	144
2.3.1. Participantes	144
2.3.2. Instrumentos	145
2.3.3. Recogida de la información	151
2.3.4. Análisis de datos	151
2.3.4.1. Análisis psicométricos de la escala abreviada de comportamiento emocional adolescentes	151
a. Fiabilidad de la Escala comportamiento emocional adolescente Chilena	151
b. Análisis Factorial	154
b.1. Adecuación muestral	154
b.2. Análisis factorial	155
c. Análisis confirmatorio de la estructura	162
d. Fiabilidad de los factores	163
e. Normalización : diferencias y baremos	165
2.3.4.2. Obtención de clúster de Estilos de comportamiento emocional	183

a. Análisis de conglomerados	184
b. Perfiles tipológicos	186
2.3.4.3. Análisis de relaciones entre resultados obtenidos entre comportamiento emocional adolescente con personalidad eficaz	187
a. Análisis psicométricos escala de personalidad eficaz	187
a.1. Fiabilidad de la escala	187
a.2. Análisis factorial	189
a.3. Análisis factorial confirmatorio	193
a.4. Fiabilidad de los factores	198
a.5. Análisis de cluster de personalidad eficaz	198
b. Correlaciones entre personalidad eficaz y comportamiento emocional adolescente	201
2.3.4.4. Correspondencias entre poblaciones chilenas, españolas y británicas	203
a. Consideraciones previas	203
b. Muestra utilizada	204
c. Resultados obtenidos	204
3. DISCUSIÓN	211
3.1. Respecto a la Escala de comportamiento emocional	213
3.2. Respecto a los perfiles tipológicos de comportamiento emocional	221
3.3. Respecto a la escala de personalidad eficaz	232
3.4. Respecto a los perfiles tipológicos de personalidad eficaz	233
3.5. Respecto a las relaciones entre comportamientos emocionales y personalidad eficaz	234
3.6. Respecto a las diferencias entre población chilena, española y británica	248
4. CONCLUSIONES	251
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	257
6. ANEXOS	347
1. Protocolo :Escala de comportamiento emocional adolescentes reducido ECEA-r	349
2. Protocolo : Cuestionario Personalidad eficaz para adolescentes	351

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Distribución por centros educativos</i>	145
Tabla 2. <i>Estadísticos total-elemento de la escala ECEA-R</i>	152
Tabla 3. <i>Estadísticos total-elemento de la escala ECEA-R al recodificar los ítems</i>	153
Tabla 4. <i>KMO y prueba de esfericidad de Bartlett de la escala ECEA-R</i>	155
Tabla 5. <i>Varianza total explicada por los factores de la escala ECEA-R</i>	155
Tabla 6. <i>Matriz de estructura de la escala ECEA-R</i>	156
Tabla 7. <i>Descripción de los ítems del factor 1</i>	159
Tabla 8. <i>Descripción de los ítems del factor 2</i>	160
Tabla 9. <i>Descripción de los ítems del factor 3</i>	161
Tabla 10. <i>Descripción de los ítems del factor 4</i>	162
Tabla 11. <i>Valor de los índices de ajuste de las dimensiones del modelo.</i>	163
Tabla 12. <i>Fiabilidad de los factores a través del estadístico Alfa de Cronbach</i>	163
Tabla 13. <i>Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas</i>	165
Tabla 14. <i>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra</i>	166
Tabla 15. <i>Rangos promedios según género en factores 1 y 2. Soporte social y tendencia agresiva</i>	167
Tabla 16. <i>Estadísticos de contraste</i>	168
Tabla 17. <i>Estadísticos de grupo de los factores 3 “Preocupacion social” y 4 “Expresion afectiva” en función de la variable género</i>	168
Tabla 18. <i>Prueba de muestras independientes en los factores 3 “Preocupacion social” y 4 “Expresión ansiosa”</i>	169
Tabla 19. <i>Rangos en función de la variable curso/edad en los factores 1 “Soporte social” y 2 “tendencia agresiva”</i>	171
Tabla 20. <i>Estadísticos de contraste(a,b) de los factores 1 “Rechazo social” y 2 “Tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso.</i>	171
Tabla 21. <i>Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 7 y 8 básicos</i>	172
Tabla 22. <i>Estadísticos de contraste(a) del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 7 y 8 básicos</i>	172
Tabla 23. <i>Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso 7 básico y 1 de educación media</i>	173
Tabla 24. <i>Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso 7 básico y 1 de educación media</i>	173
Tabla 25. <i>Rangos. Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 7 básico y 2 de educación media</i>	174
Tabla 26. <i>Estadísticos de contraste(a) del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de de 7 básico y 2 de educación media</i>	174
Tabla 27. <i>Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 8 básico y 1 de educación media</i>	175
Tabla 28. <i>Estadísticos de contraste(a) del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de de 8 básico y 1 de educación media</i>	175
Tabla 29. <i>Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 8 básico y 2 de educación media</i>	175
Tabla 30. <i>Estadísticos de contraste(a) del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de de 8 básico y 2 de educación media</i>	176

Tabla 31. Rangos. Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 1 y 2 de educación media	176
Tabla 32. Estadísticos de contraste(a) del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 1 y 2 de educación media	177
Tabla 33. Descriptivos de los factores paramétricos 3 “Preocupacion social” y 4 “Expresión ansiosa” en función de la variable edad/curso	177
Tabla 34. ANOVA en los factores paramétricos 3 “Preocupacion social” y 4 “Expresión ansiosa” en función de la variable edad/curso	178
Tabla 35. Baremos generales factor tendencia agresiva	179
Tabla 36. Hombres: Factores Expresión ansiosas, Preocupacion social y Rechazo social	180
Tabla 37. Mujeres Factores Expresion afectiva, Preocupacion social y Rechazo Social	181
Tabla 38. Mujeres Factores Reactividad incontrolada, Reactividad social controlada y Sопorte Social	182
Tabla 39. Baremos según diferencias de curso Factor Tendencia agresiva	183
Tabla 40. Estadísticos descriptivos de los factores del cuestionario	184
Tabla 41. Centros de los conglomerados finales	185
Tabla 42. ANOVA de los clusters	185
Tabla 43. Número de casos en cada conglomerado	186
Tabla 44. Estadísticos total-elemento Cuestionario Personalidad eficaz adolescente	188
Tabla 45. KMO y prueba de esfericidad de Bartlett	189
Tabla 46. Analisis factorial del Cuestionario Personalidad eficaz adolesnte chilenos	189
Tabla 47. Distribución de los items en Factores del cuestionario Personalidad eficaz adolescents chilenos	191
Tabla 48. Valor de los índices de ajuste de las dimensiones del modelo	192
Tabla 49. Fiabilidad de los factores a través del estadístico Alfa de Cronbach.	198
Tabla 50. Estadísticos descriptivos de los factores del cuestionario	199
Tabla 51. Estadísticos descriptivos de los cluster	199
Tabla 52. ANOVA de los clusters	200
Tabla 53. Número de casos en cada conglomerado	200
Tabla 54. Correlaciones entre factores de comportamiento emocional y personalidad eficaz	201
Tabla 55. Tabla de contingencia Número inicial de casos ECEA-r * Número inicial de casos PE	202
Tabla 56. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	204
Tabla 57. Rangos	205
Tabla 58. Estadísticos de contraste	206
Tabla 59. Rangos entre población Chilena y española	206
Tabla 60. Estadísticos de contraste(a) entre muestra chilena y española	207
Tabla 61. Rangos muestra chilena e Inglesa	208
Tabla 62. Estadísticos de contraste(a) Muestra chilena e inglesa	208
Tabla 63. Rangos Muestra Española e inglesa	209
Tabla 64. Estadísticos de contraste muestra española e inglesa	209

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> .Modelo del análisis factorial exploratorio de 4 factores	164
<i>Figura 2</i> .Modelo teórico de Fernández Zapico de 3 factores	194
<i>Figura 3</i> .Modelo del análisis factorial exploratorio en la muestra chilena	197

INTRODUCCIÓN: ADOLESCENCIA, COMPORTAMIENTO EMOCIONAL Y PERSONALIDAD EFICAZ

Existe una abundante producción científica a nivel internacional relacionada con los estudios sobre el comportamiento emocional adolescente. Esta productividad se concreta igualmente en estudios realizados en contextos latinoamericanos y españoles.

Ante este panorama es lógico preguntarse por el interés de mi trabajo que titulo: “*Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz en contextos educativos chilenos*”.

Varias reflexiones me llevan a este interés por el tema que expongo a continuación.

En primer lugar me referiré a **la violencia en la América Latina**. De acuerdo con informes del año 2000, emitidos a través del Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, América Latina resulta ser "el continente más violento" y el que más dinero invierte para combatir la violencia social (aproximadamente el 13% del PBI de la región). La violencia juvenil es, en este contexto, una de las problemáticas recurrentes más percibidas por la opinión pública de los diferentes países de la región (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009).

Por tanto, el comportamiento agresivo de los niños y adolescentes requiere una atención específica, ya que, como se ha dicho, ha aumentado la incidencia de la conducta agresiva y antisocial en este sector, y, por otro lado, en una gran variedad de estudios se ha constatado que la conducta agresiva no tratada tempranamente degenera en problemas más severos de conducta delictiva en la adolescencia y en la etapa adulta (Velásquez, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002).

Al respecto, durante el desarrollo normal de los individuos es posible la aparición de ciertas conductas antisociales que van decreciendo en el transcurso de los años. Tales conductas pueden incluir peleas, destrucción

de la propiedad, provocación y amenaza a los demás, así como también escapes del hogar. Frecuentemente, todas ellas están relacionadas a excesos de actividad motora, impulsividad, inquietud y falta de atención, reforzados inadvertida o abiertamente a nivel familiar, escolar y sociocultural (bandura, 1975/1984), lo que, como señala Kazdin (1985/1988), puede llevar al sujeto hiperactivo a alardear, alborotar y acusar a los otros.

En determinados casos, la conducta antisocial puede llegar a convertirse en una constante en el comportamiento, alcanzando etapas de adolescencia. La escuela constituye un ambiente de fuerte incidencia y hasta de cultivo de ciertas actitudes agresivas debido al carácter aislante o competitivo de muchas de sus actividades. Dichas actitudes, aunque no lleguen a convertirse en conducta antisocial delictiva, pueden ser motivo de preocupación para los padres, maestros y condiscípulos. La investigación de este fenómeno, como señala García (2008), se inició en los años 50, prestándose atención a la característica de violencia entre pares expresada a través de la cuasi-sistemática intimidación de un individuo a otro, lo que se llama "acoso escolar" o bullying, de graves consecuencias tanto para la víctima como para el agresor, e incluso para el espectador de tales episodios, al constituirle un referente de conducta imitable, o habituarle a posturas indiferentes al sufrimiento ajeno (o cuando menos de pasividad), y también motivarle ansiedad o culpa frente a situaciones potencialmente violentas.

La influencia de los compañeros en la etapa adolescente constituye un evento de especial significación, puesto que es la mejor oportunidad para consolidar la propia identidad mediante la comparación de diferencias y semejanzas con los demás, y la adopción de perspectivas del conocimiento personal y ajeno. Lo que signa estas interacciones sociales es la superación del egocentrismo adolescente (Díaz-Aguado, 2006), Con este propósito, resulta deseable identificar al "espectador prosocial", es decir, a

aquel que siendo testigo de acoso escolar no justifica la agresión (espectador amoral), ni la ignora porque juzga que no va con él (espectador indiferente), ni se abstiene de intervenir por temor a represalias (espectador culpable), sino que enfrenta la situación de manera activa, encarando al acosador y/o solicitando ayuda de otros compañeros o docentes (Monjas y Avilés, 2003). Los criterios para esa identificación pasan por ubicar los modos de afrontamiento al estrés con que los espectadores prosociales abordan este tipo de situaciones y, por otro lado, responder a la cuestión de si los sujetos pertenecientes a las distintas categorías de espectadores, en promedio, se diferencian en cuanto al grado de resiliencia que manifiestan, información que será de gran ayuda para una responsable planificación de estrategias eficaces de prevención, tales como la identificada y validada en nuestro medio por Quintana y Montgomery et al. (2007).

Gradys Jadue (2003) en su ensayo sobre las transformaciones familiares en Chile analiza algunos factores sociales relacionados con ellas tales el incremento en los hijos el riesgo de bajo rendimiento, de fracaso, de problemas emocionales y conductuales en la escuela. Señala la apremiante necesidad de que en el sistema escolar se desarrollen mecanismos protectores para los niños provenientes de familias monoparentales y disfuncionales, a través de la implementación de redes de apoyo, constituidas por talleres de desarrollo personal, por el ejercicio de un estilo democrático de docencia y la comunicación eficiente entre las familias y la escuela.

Dentro de un mundo globalizado, en Chile, al igual que muchos otros países, se desarrolla el proceso de modernización. Modernización se refiere a los avances tecnológicos de racionalización y a la transformación del trabajo y de la organización e incluye muchos otros cambios: el cambio de los caracteres sociales y de las biografías, de los estilos de vida, de las formas de amar, de las estructuras de influencia y de poder, de las formas

políticas de opresión y de participación, de las concepciones de la realidad y de las normas cognoscitivas. Todos estos cambios transforman las fuentes de la certeza de que se nutre la vida.

La declaración de la UNESCO sobre el desarrollo de una cultura de paz y no violencia supone comprometerse con un conjunto de prácticas comportamentales. Esto se ha visto reflejado en las directivas formuladas por la Asociación de Psicología Americana (APA) en el decenio de la Década de la Conducta (2000-2010). Se puede considerar también que el modelo pedagógico de "aprendizaje-servicio", hoy desarrollado por organizaciones particulares y por organismos de gobierno en varios países (Lamas, 2007), está en esa línea.

En segundo lugar me parece importante echar **una mirada hacia la “emergente adolescencia”**. Es evidente que la sociedad más próxima a nuestros contextos españoles y latinoamericanos está experimentando importantes cambios sociales que tiene repercusión sobre el desarrollo de los chicos y chicas que realizan su tránsito a la adultez en los albores del siglo XXI. Esos cambios como ya señala Oliva (2003) giran en torno a la ampliación de las fronteras de la adolescencia, los movimientos migratorios, la mayor presencia de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la rapidez de los cambios sociales, el descenso del índice de natalidad o los cambios en la estructura de la familia.

Esta transformación social va a presentar nuevos retos a adolescentes y jóvenes que pueden hacer más compleja la transición a la adultez y hacer aparecer nuevos problemas, por lo que creemos necesaria la adopción de políticas imaginativas y globales encaminadas a su prevención. En este contexto cualquier trabajo que proyecte luz o avances por modestos que sean sobre esta crucial etapa me merecen interés.

Soy consciente que uno de los principales debates teóricos en el campo de la psicología evolutiva como magistralmente presenta el profesor

Oliva (Oliva,2003) es el referido a la consideración de la adolescencia, bien como un periodo de frecuentes conflictos familiares y de intensos problemas emocionales y conductuales, bien como una transición evolutiva tranquila y sin especiales dificultades.

Los planteamientos iniciales de autores como Stanley Hall o Anna Freud se situaron en la visión catastrofista del *storm and stress* (tormenta y drama). Sin embargo, autores más recientes y con acercamientos más empíricos, como Coleman (1980), presentaron una visión más favorable de la adolescencia.

Para el profesor Oliva (2003) en las últimas dos décadas ha venido acumulándose una cantidad importante de datos que también han cuestionado esa imagen optimista de la adolescencia.

Como ha planteado Arnett (1999), la concepción de *storm and stress* precisa ser reformulada a partir de los conocimientos actuales, ya que aunque no pueda mantenerse la imagen de dificultades generalizadas, sí hay suficiente evidencia acerca de una importante incidencia de problemas relacionados con tres áreas: los conflictos con los padres (Laursen, Coy y Collins, 1998) la inestabilidad emocional (Buchanan, Eccles y Becker, 1992), y las conductas de riesgo (Arnett, 1992).

Las razones de estas dificultades tienen mucho que ver con el carácter transicional de la esta etapa, con los cambios físicos y psíquicos que conlleva y con los nuevos roles que se deben asumir. No es infrecuente que en algunos casos el estrés generado por estos cambios lleve al surgimiento de problemas de conducta o trastornos emocionales. A pesar de la mayor vistosidad de los primeros, las mayores amenazas para la salud de los adolescentes parecen estar más en el plano emocional que en el físico, ya que los trastornos depresivos, que suelen comenzar en la adolescencia, van a convertirse en las próximas décadas en la segunda

enfermedad con mayor impacto y carga social en los países desarrollados (WHO, 1998; Call et al, 2002).

Hoy día, los modelos contextuales o ecológicos (Bronfrenbrenner, 1979; Lerner, 1991) representan un importante marco teórico de cara a explicar el desarrollo y sus problemas.

Según este enfoque, los factores macrosistémicos –sociales, culturales y económicos– pueden tener una influencia directa sobre lo que ocurre en los contextos inmediatos o microsistémicos de niños y adolescentes, por lo que terminarán influyendo sobre su desarrollo y su ajuste psicológico. Compacto con el profesor Oliva que es un modelo que puede resultar muy útil para analizar el impacto sobre la adolescencia del contexto socio-histórico actual. Vivimos en un mundo caracterizado por la globalización, los movimientos migratorios, los cambios sociales y demográficos, y el uso de nuevas tecnologías, y resulta bastante improbable que nuestros jóvenes y adolescentes no vean afectadas sus trayectorias vitales por estas transformaciones.

Una pregunta esencial que tendremos que hacernos es si estos cambios van a facilitar el paso por la adolescencia, o si, por el contrario, generarán nuevos retos y dificultades que harán más probable la aparición de problemas.

Sin duda, hacer predicciones de este tipo resulta altamente arriesgado por la alta imprevisibilidad de los sistemas sociales, no obstante, hay que arriesgarse a hacer algo de “futurismo” (Boulding y Boulding, 1995; Larson, 2002) y tratar de prever la influencia que estas tendencias sociales tendrán sobre el desarrollo adolescente.

Recientemente y siguiendo la línea de estudios en torno al desarrollo adolescente me parece sugerente la reciente aportación de Oliva, Rios, Antolin, Parra, Hernándo y Pertegal (2010). Postura que igualmente es continuada por Gutierrez, Escarti y Pacual (2011) .

Según Oliva et al. (2010) a pesar del predominio del modelo centrado en el déficit, en los últimos años ha surgido en Estados Unidos un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Damon, 2004; Larson, 2000), que tiene sus raíces en el modelo de competencia surgido a principios de los años 80 en el ámbito de la psicología comunitaria (Albee, 1980), o en las propuestas de autores como Waters y Sroufe (1983) sobre la competencia social como un constructo adecuado para indicar un buen desarrollo en una etapa evolutiva determinada.

Por la afinidad que tiene este planteamiento con los postulados del constructo personalidad eficaz me parece oportuno detenerme unos momentos en este enfoque basándome en el citado estudio cuya referencia he dado con anterioridad.

De acuerdo con este enfoque, denominado *Positive Youth Development*, prevención no es sinónimo de promoción, y una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo, y precisan de la consecución por parte del chico o la chica de una serie de logros evolutivos. Así, el modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, pone un énfasis especial en la existencia de condiciones saludables y expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004). Keyes (2003) defendió la importancia del bienestar emocional, el social y el psicológico para hablar de buena salud mental adolescente.

Este enfoque emplea un nuevo vocabulario, con conceptos como desarrollo adolescente positivo, bienestar psicológico, participación cívica,

florecimiento, o iniciativa personal para referirse a los adolescentes que superan de forma exitosa esta etapa evolutiva (Theokas *et al.*, 2005).

Estos conceptos comparten la idea de que todo adolescente tiene el potencial para un desarrollo exitoso y saludable. El modelo se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos actuales que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal: el desarrollo humano no está predeterminado, y es probabilística y relativamente plástico pues siempre hay posibilidad de cambio (Lerner, 2002).

Desde este enfoque del desarrollo, la conducta individual y social no puede reducirse a influencias genéticas y se enfatiza que la potencialidad para el cambio en la conducta es una consecuencia de las interacciones entre la persona en desarrollo, con sus características biológicas y psicológicas, y su familia, su comunidad y la cultura en que está inmersa. Por lo tanto, debemos mostrarnos optimistas acerca de la posibilidad de intervenir, no sólo de cara a la prevención de conductas problemáticas, sino también para la promoción de conductas positivas (Lerner, Fisher y Weinberg, 2000). Que un chico o una chica adolescente muestren un desarrollo positivo, dependerá en gran medida de si tiene relaciones saludables con su entorno. Lo importante es encontrar fórmulas que permitan crear un ajuste óptimo entre el adolescente y su contexto a través de políticas públicas y de programas comunitarios. Como tendremos ocasión de comentar más adelante, este último aspecto es fundamental, y nos remite al concepto de recursos o activos para el desarrollo.

Aunque el modelo del desarrollo positivo, a juicio de Oliva *et al.* (2010) podría considerarse como opuesto al modelo del déficit, en realidad se trata de modelos complementarios, ya que reducir y prevenir los déficits y problemas de conducta y promover el desarrollo y la competencia son caminos paralelos. La promoción de los recursos y oportunidades para el

desarrollo no sólo promueve la competencia sino que, como consecuencia de ello, hace más resistente a los factores de riesgo y reduce conductas problemáticas, tales como el consumo de drogas, las conductas sexuales de riesgo, la conducta antisocial o los trastornos depresivos (Benson *et al.*, 2004).

Una de las primeras tareas a resolver a la hora de construir un modelo de desarrollo adolescente positivo es definir los elementos que constituyen dicho desarrollo, y que, por lo tanto, pueden constituir objetivos a alcanzar por todo programa que pretenda la promoción del desarrollo adolescente.

Para Oliva *et al.* (2010) el modelo más completo sea el denominado modelo de las 5 ces: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado/compasión.

Propuesto inicialmente por Little (1993), incluía 4 factores latentes que agrupaban diversas competencias y características psicológicas o conductuales. Algunos autores (Lerner, 2004; Roth y Brooks-Gunn, 2003) añadieron a esta propuesta inicial un quinto factor, con lo que quedó configurado un modelo que captura la esencia de los indicadores de competencias cognitivas, conductuales y sociales que componen el desarrollo adolescente positivo y que ha recibido cierto apoyo empírico (Lerner *et al.*, 2005).

Además, cuando todas las 5 ces están presentes surgirá en el adolescente una sexta C: *contribución*, a sí mismo, a la familia, a la comunidad y a la sociedad civil (Lerner, Dowling y Anderson, 2003; Lerner *et al.*, 2005). Esta contribución tiene un componente conductual y un componente ideológico. Y aunque el curso evolutivo de estos dos componentes está por determinar, es de esperar que en un principio estén diferenciados para ir integrándose a lo largo de la vida.

Si el modelo del déficit está centrado en identificar los problemas y desajustes, el modelo del desarrollo positivo adolescente, además de definir las competencias que configuran un desarrollo saludable, lleva asociado el concepto de *recursos o activos para el desarrollo (developmental assets)*. Este concepto fue propuesto por el Search Institute (Scales y Leffert, 1999), y se refiere a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarios para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia.

En los modelos centrados en el déficit se habla de factores de riesgo, que son aquellas circunstancias que hacen más probable la aparición de un trastorno o enfermedad, por lo que su ausencia contribuye a mejorar la salud. Sin embargo, la ausencia de un factor de riesgo no tiene porque llevar a la promoción de la competencia del sujeto. Mayor es la similitud del concepto de activo para el desarrollo con el de factor de protección, ya que ambos pueden aumentar la competencia del sujeto (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000), aunque la aportación del *Search Institute* representa un mayor esfuerzo por sistematizar los recursos promotores del desarrollo adolescente.

La propuesta de Scales y Leffert (1999), validada empíricamente en estudios posteriores (Theokas *et al.*, 2005), incluye un total de 40 recursos o activos, 20 de estos recursos son externos y se refieren a características de la familia, la escuela o la comunidad en la que vive el adolescente, como la existencia de apoyo y límites, la seguridad, la presencia de modelos adultos positivos o la influencia positiva del grupo de iguales. Otros 20 recursos son internos, es decir, son características psicológicas o comportamentales del adolescente, como, por ejemplo, una alta autoestima, la responsabilidad personal, las expectativas de futuro o la capacidad para tomar decisiones.

Los estudios llevados a cabo por el Search Institute (Scales, Benson, Leffert y Blith, 2000) muestran cómo aquellos adolescentes que gozan de un mayor número de recursos activos presentan un desarrollo más saludable y positivo. Este desarrollo positivo pone de manifiesto algunos indicadores como el éxito escolar, las conductas prosociales, el interés por conocer personas de otras culturas, el cuidado del cuerpo y la salud, la evitación de los riesgos, la demora de las gratificaciones o la superación de adversidad.

Cuando estos activos no están presentes será menos probable ese desarrollo positivo y serán más frecuentes los trastornos emocionales y comportamentales. Por lo tanto, de acuerdo con este modelo algunas características de los contextos de desarrollo en los que participan los adolescentes, tales como el apoyo y afecto en la familia, la disponibilidad de programas o actividades extraescolares en las que poder participar o la presencia de modelos adultos positivos en familia, escuela y comunidad, facilitarán que chicos y chicas puedan resolver de forma satisfactoria las tareas evolutivas propias de la adolescencia, y contribuirán a la promoción de la competencia y el desarrollo positivo adolescente.

Un antecedente claro de este modelo sería la propuesta de Waters y Sroufe (1983), quienes definían al individuo competente como aquél que es capaz de usar los recursos personales y contextuales para conseguir buenos resultados evolutivos. Esa competencia de carácter general sería el equivalente del desarrollo positivo, y a su vez estaría configurada por valores, habilidades y otras competencias más específicas. Estas competencias específicas se definen como la forma en que las personas utilizan algunas de sus habilidades, valores y conocimientos para resolver de forma adecuada una determinada tarea en un contexto determinado. El concepto de competencia es dinámico y se diferencia del de capacidad,

mucho más estático, y que podría entenderse como la potencialidad para hacer algo.

Existe un amplio vocabulario referido a las patologías más frecuentes durante la adolescencia, pero el debate está menos cerrado en relación a los elementos que pueden servir para definir un desarrollo positivo durante esta etapa. El modelo de las 5 ces es sin duda un buen punto de partida, no obstante, debemos tener en cuenta la existencia de factores sociales y culturales que pueden introducir matizaciones en un modelo construido en un país ajeno a nuestro entorno.

Estas dos consideraciones anteriores están en mi pensamiento a la hora de elegir la temática de mi trabajo. Está indudablemente centrado en la adolescencia y en el desarrollo de competencias positivas pero está acotado por el estilo de comportamiento emocional en la citada etapa o el afrontamiento al estrés que lleva consigo esta significativa e importante etapa del ciclo vital

Soy consciente que la respuesta que dé ante estos planteamientos deberá quedar manifiesta en el momento que formule los objetivos del mismo y establezca las hipótesis de partida que pretendo demostrar.

Pero antes de desarrollar este propósito quisiera contextualizar mi trabajo dentro de una línea de investigación más amplia en la que se inserta.

Esta línea de investigación está relacionada con el constructo de la Personalidad Eficaz que ha sido desarrollada por el grupo interuniversitario de investigación de Orientación y atención a la diversidad (GOYAD) dirigido por el Doctor Martín Del Buey en la Universidad de Oviedo, y la Doctora Martín Palacio en la Universidad Complutense de Madrid.

El constructo de Personalidad eficaz en su esencia parte de una concepción positiva del desarrollo humano dónde es posible y necesario el

desarrollo de una serie de competencias que tienden a ir consolidando a lo largo de toda la existencia humana la madurez del individuo de cara a que pueda dar respuestas “eficaces”, respuestas “eficientes” y respuestas “efectivas” ante los eventos que se le presente en su devenir diario.

Pertenezco a ese grupo de investigación desde sus inicios. Mis estudios de doctorado se centraron desde un principio en esta temática en base a los cursos impartidos en mi Universidad de Playa Ancha por el catedrático Francisco Martín del Buey de la Universidad de Oviedo.

En torno a la mencionada línea, iniciada ya hace más de una década, ya se han realizados múltiples investigaciones (daré cuenta de ello a lo largo de este trabajo) que han girado fundamentalmente en torno a los siguientes temas: consolidación empírica del constructo, creación de instrumentos de medición diferenciados por razón de edad, género y nacionalidad, y desarrollo de programas de entrenamientos en las dimensiones de la personalidad constitutivas del constructo. A estas líneas se está añadiendo la que establece relaciones con otras líneas de investigación actuales en las que aparece unos vínculos de especial interés y que posiblemente generen enriquecimientos mutuos.

El trabajo que desarrollo se sitúa en ésta última línea. Relacionar las dimensiones del constructo personalidad eficaz con los estilos de comportamiento emocional adolescentes. Relaciones que ya el grupo de investigación ha realizado en contextos españoles y que yo pretendo realizar en contextos adolescentes chilenos.

1. MARCO TEORICO

1.1. ESTUDIOS EN TORNO AL ESTILO DE COMPORTAMIENTO EMOCIONAL ADOLESCENTE.

En el contexto de mi trabajo latino-americano es de obligada referencia los trabajos que han desarrollado Rafael Bizquerra y su grupo de investigación en torno a las competencias emocionales (Bizquerra y Perez, 2007).

Para estos autores la delimitación del constructo de competencia emocional aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los expertos. Mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socio-emocional; otros optan por utilizar el plural: competencias emocionales o socio-emocionales.

Bizquerra y Perez (2007) consideran que la competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Indican que ha habido varias propuestas para describir este constructo

Citan entre otras la de Salovey y Sluyter (1997) que identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Que se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995), dividido en cinco dominios: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales- que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias. Es cierto que siete años más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), proponen tan solo cuatro dominios: *conciencia de uno mismo* donde incluye la conciencia emocional de uno mismo, la valoración adecuada de uno mismo y la confianza en uno mismo; *autogestión* donde incluye el autocontrol emocional, la transparencia, la adaptabilidad, el logro, la iniciativa y el optimismo; *conciencia social* donde incluye la empatía, conciencia de la organización y servicio; y *gestión de las relaciones* donde quedan incluidas el liderazgo,

influencia, desarrollo de los demás, catalizar el cambio, gestión de conflictos, establecer vínculos y trabajo en equipo y colaboración. Igualmente citan las propuestas de Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), Graczyk y otros (2000), Payton y otros (2000), ISBE (Illinois State Board of Education) (2006) y CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2006), entre otros.

Para Saarni (2000) la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (*“emotion-eliciting social transaccions”*).

Este autor, según Bizquera y Pérez (2007) define la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los resultados deseados dependen de los principios morales que uno tiene. Así, el carácter moral y los valores éticos influyen en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal. La competencia emocional madura debería reflejar una sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura.

Desde esta perspectiva, toma relevancia la importancia del contexto: el espacio y el tiempo son condicionantes de la competencia emocional. Todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación.

Saarni (1997; 2000) presenta el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional.

1. *Conciencia del propio estado emocional*: incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

2. *Habilidad para discernir las habilidades de los demás*, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

3. *Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura*. A niveles de mayor madurez, la habilidad de captar manifestaciones culturales (“cultural scripts”) que relacionan la emoción con roles sociales.

4. *Capacidad para implicarse empáticamente* en las experiencias emocionales de los demás.

5. *Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás*. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

6. *Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol* que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

7. *Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por:* a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

8. *Capacidad de autoeficacia emocional*: el individuo se ve a sí mismo que siente, por encima de todo, como se quiere sentir. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En

esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

Las competencias socio-emocionales propuestas en Graczyk, y otros (2000), Payton, y otros (2000) y CASEL (2006), se pueden resumir, según Bizquerra y Pérez (2007) en los siguientes términos:

1. *Toma de conciencia de los sentimientos*: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.

2. *Manejo de los sentimientos*: capacidad para regular los propios sentimientos.

3. *Tener en cuenta la perspectiva*: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.

4. *Análisis de normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

5. *Sentido constructivo del yo (self)*: sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios.

6. *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.

7. *Cuidado*: intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

8. *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

9. *Identificación de problemas*: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.

10. *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar metas positivas y realistas.

11. *Solución de problemas*: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.

12. *Comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

13. *Comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

14. *Cooperación*: capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.

15. *Negociación*: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

16. *Negativa*: capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.

17. *Buscar ayuda*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados.

Finalmente Bizquerra y Pérez (2007) reparan en la propuesta de los estándares del aprendizaje social y emocional (*“Illinois Social Emotional Learning Standards”*) elaborados en 2004 por el ISBE (Illinois State Board of Education), que se aplica en los centros educativos de su competencia ISBE (2006).

En resumen se concretan en:

Objetivo 1: Desarrollar habilidades de auto-conciencia y auto-gestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida.

A. Identificar y regular las propias emociones y comportamientos.

B. Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.

C. Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos personales y académicos.

Objetivo 2: Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.

A. Reconocer los sentimientos y perspectivas de otras personas.

B. Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos y grupos.

C. Utilizar habilidades de comunicación y competencias sociales para interactuar de forma efectiva con los demás.

D. Demostrar la habilidad para prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales de forma constructiva.

Objetivo 3: Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

A. Considerar factores éticos, de seguridad y sociales al tomar decisiones.

B. Aplicar habilidades de toma de decisiones para tratar con responsabilidad las situaciones académicas y sociales cotidianas.

C. Contribuir al bienestar de la escuela y comunidad propias.

Tras la revisión de las propuestas anteriores Bizquerra y López (2007) entienden las competencias emocionales como *“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”*.

Entiende con ello que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están

los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

El GROU de investigación de Bizquera viene trabajando desde 1997 (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) en la educación emocional, en investigación y docencia, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales.

Con la intención de revisar y actualizar estudios anteriores (Bizquera, 2003), las competencias se pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Me referiré a continuación a cada una de ellas:

Conciencia emocional: se define como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. La toma de conciencia de las propias emociones es a su vez, la *capacidad para percibir* con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes. La conciencia emocional implica además la *capacidad para dar nombre a las emociones*, es decir, la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.

Por último, también incluye este concepto *la comprensión de las emociones de los demás*, es decir, la capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

Regulación emocional: definida como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

Incluye en primer lugar ***tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento***, es decir, de los estados emocionales que inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). En segundo lugar, incluye la ***expresión emocional***, definida como la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás. En tercer lugar, hace referencia a la ***regulación emocional*** de los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: *regulación de la impulsividad* (ira, violencia, comportamientos de riesgo); *tolerancia a la frustración* para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y *perseverar en el logro de los objetivos* a pesar de las dificultades; capacidad para *diferir recompensas* inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.

En cuarto lugar se refiere a las ***habilidades de afrontamiento***, es decir, habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autoregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

Por último hace referencia a la ***Competencia para autogenerar emociones positivas***: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de

la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

Autonomía emocional:

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

Actitud positiva: capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de las actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.

Auto-eficacia emocional: capacidad de auto-eficacia emocional, el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las

emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

Resiliencia para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

Competencia social:

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.

Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

Practicar la comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

Practicar la comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez

emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la *presión de grupo* y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

Prevención y solución de conflictos: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

Capacidad de gestionar situaciones emocionales: habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

Competencias para la vida y el bienestar:

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales

con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

Toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados. *Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.* Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc.

Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global).

Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).

Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Para concluir en este primer apartado relacionado con las competencias emocionales es necesario indicar que la preocupación por el estudio científico del desarrollo emocional es reciente.

Hasta el momento no se dispone de una delimitación unánime de las etapas o fases del desarrollo emocional, aunque sí se han dado algunas propuestas.

En los últimos años se han publicado significativos estudios sobre el tema como los de Asher y Rose (1997), Denham (1999), Salovey y Sluyter (1999), Saarni (1999; 2000), Antunes (2000), Sroufe (2000), Slater y Lewis (2002), Shaffer (2004) y otros.

En estos estudios se pone de relieve que a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto puede tener. Así, Saarni (2000) destaca las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación emocional, bienestar subjetivo y resiliencia. Las aportaciones de estos estudios son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas (curricula, talleres, programas, seminarios, etc.) destinados a fomentar el desarrollo de las competencias emocionales. Las aplicaciones prácticas a la educación son un tema actual de investigación y difusión. El reto que se plantea es cómo va a incidir en la educación para la ciudadanía.

La dimensión personal de la vida no escapa en absoluto a los efectos positivos de un buen desarrollo de las competencias emocionales. En este sentido, empiezan a surgir algunas aportaciones acerca de la importancia de sus aplicaciones en el ámbito familiar, en la vida en pareja y en el establecimiento de una red de relaciones sociales satisfactorias.

Extremera y Fernández Berrocal (2004) realizan una revisión de algunos estudios que aportan evidencia acerca de la relación de una elevada inteligencia emocional y la calidad de las relaciones interpersonales.

Para Tannen (1993¹) la clave de una buena relación de pareja reside en la comunicación y la capacidad empática de sus componentes. Otros

estudios entre los que destacan Dunn y otros (1995), Gottman y Notarius (2000), Charbonneau y Nicol (2002), López y González (2004), se preocupan de analizar científicamente las diferencias en la capacidad de expresión emocional entre hombres y mujeres y en las diversas necesidades emocionales de los integrantes de la familia. Paralelamente empiezan a aparecer trabajos que estudian las competencias para la vida y las relacionan con los beneficios para el bienestar subjetivo o felicidad. En conjunto se trata de un conjunto de competencias que permiten organizar la propia vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. En este sentido podemos destacar el proyecto DeSeCo, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2005), el cual tiene como encargo la definición y selección de las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. Para más detalles véase Brunner (2005) y también en la web: <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/news.htm>. Otro análisis de las competencias para la vida y el bienestar puede consultarse en Pérez Escoda (2005).

Dentro de las denominadas competencias para la vida, ha merecido especial atención para la comunidad científica el estudio de las habilidades de afrontamiento ante situaciones de estrés (Lazarus y Folkman (1984), Lazarus (1993), Snyder (1999) Zeidner y Endler (1996). El estrés y la ansiedad se consideran características definitorias del siglo XX. Se consideran habilidades de afrontamiento a los esfuerzos que realiza una persona para regular o controlar una situación estresante. En los últimos años, diversas investigaciones se han dedicado a comprobar los efectos de la competencia emocional en la adaptación, y en concreto en conocer como las habilidades de afrontamiento favorecen superar situaciones de estrés y, por consiguiente, potenciar un mejor estado de salud y bienestar. Las investigaciones en esta línea no están exentas de dificultades y la novedad

todavía no permite llegar a resultados concluyentes; si bien son prometedores en el sentido de que la competencia emocional ayuda a prevenir y superar las situaciones de estrés y favorece la adopción de comportamientos saludables. Para más detalles puede consultarse Matthews y Zeidner (2000).

La incidencia del desarrollo emocional sobre la salud es otro de los aspectos que viene generando abundante literatura y es motivo de atención preferente de la psiconeuroinmunología, iniciada a partir de 1983 por Ader y otros; véase por ejemplo Ader (2007), Ader, Felten y Cohen (1991), Goodkin y Visser (1999). En estos estudios se reconoce que las emociones tienen cierta influencia en la salud y se acepta la existencia de un vínculo físico entre el sistema nervioso y el inmunológico. Diferentes trabajos (Damasio (1996; 2001), Fernández- Abascal y Palmero (1999), LeDoux (1999), Vidal (2000) ponen en evidencia que el sistema inmunológico depende del nervioso para su correcto funcionamiento.

Las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones positivas, especialmente, el buen humor, el optimismo y la esperanza, contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación.

En Fors, Quesada y Pena (1999) se expone como la risa puede contribuir a que el sistema inmunológico funcione óptimamente. Descubrimientos en este sentido tienen importantes aplicaciones para los profesionales de la salud, pero también desde un punto de vista psicopedagógico. Se puede afirmar que es posible ejercer cierta influencia en la manera de interpretar los estímulos e informaciones que percibimos, de manera que se puede reforzar los aspectos agradables y reducir el impacto de los desagradables. El reto está en no dejarse influenciar excesivamente por los condicionantes externos y poder adoptar estrategias para hacerles frente de forma más positiva. Ello supone un cierto esfuerzo y

un ejercicio de voluntad personal. En este sentido, la capacidad de autorregulación y autonomía emocional son factores esenciales para el desarrollo personal y para el bienestar. Desde la educación emocional es importante contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, que se sabe que facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz.

El interés por las consecuencias de la competencia emocional en la dimensión laboral ha reclamado el interés de investigadores, formadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos a partir de los últimos años del siglo XX. Éste es probablemente uno de los ámbitos de aplicación de las competencias emocionales en el que existe mayor interés debido a las consecuencias económicas que los avances en el tema aportan a las organizaciones empresariales. Sólo en EEUU se invierten más de 50 billones de dólares al año en formación en la empresa (Cherniss, 2000). En este sentido la American Society for Training and Development ha constatado como la competencia emocional afecta de forma significativa en múltiples aspectos de la práctica profesional. Algunas de las evidencias de estas investigaciones pueden encontrarse en los trabajos de Valls Roig (1997), Weisinger (1998), Goleman (1999), O'Donnell (1999), Cherniss (2000) y Goleman y otros (2002), entre otros. En estos trabajos se pone especialmente el acento en la importancia del desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de las habilidades socioemocionales, de cara a facilitar una comunicación eficaz y una mayor cooperación.

En la obra de Cherniss (2000) se presenta una revisión general de las investigaciones sobre el tema. En resumen, invertir en el desarrollo de las competencias emocionales de los trabajadores tiene consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones: permite resolver eficazmente situaciones delicadas con un compañero, contribuye a mejorar la relación con los clientes, a afrontar las críticas de los jefes, a perseverar en la tarea

hasta completarla, a enfrentar los retos que se nos plantean, etc. Contrariamente, un bajo nivel de competencia emocional mina el desarrollo y el éxito tanto de individuos como de la empresa (Weisinger, 1998).

1.2. EL CONSTRUCTO PERSONALIDAD EFICAZ

La personalidad eficaz es un constructo que viene desarrollando desde 1996, de forma ininterrumpida el Grupo de investigación interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) dirigido por el catedrático Francisco Martín del Buey de la Universidad de Oviedo y la doctora Maria Eugenia Martín Palacio profesora de la Universidad Complutense de Madrid.

A este grupo se han ido incorporando a lo largo de estos años profesores y alumnos egresados de distintas universidades españolas y latinoamericanas con las que se mantiene un interesante y a fructífero intercambios de ideas y actividad. Actualmente el equipo está formado por más de quince investigadores de forma directa o indirecta. la actividad investigadora desarrollada por el grupo GOYAD es amplia, pretendiendo en todo momento mantener los niveles de exigencia requeridos.

Como consecuencia de ese proceso investigador, se ha dado fruto a diversas comunicaciones presentadas en congresos de ámbito nacional e internacional, artículos en revistas científicas en sentido estricto y/o divulgación científica, libros, tesis doctorales, tesinas de licenciatura, memoria de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados o suficiencia investigadora, conferencias, cursos y cursillos.

De todas estas aportaciones, daré cuenta en el siguiente apartado que pretende centrar el estado de la cuestión y los avances obtenidos en torno a lo que es objeto de nuestro estudio.

A lo largo del amplio periodo de desarrollo del constructo (1996-2013) se han ido sucediendo distintos acercamientos en torno a la definición de Personalidad Eficaz.

El primer acercamiento se hace en 2000 en el IX Congreso Internacional de Infancia y Aprendizaje donde los profesores Martín del Buey y Álvarez (2000) presentan el denominado Programa Integrado de Acción Tutorial.

Un segundo acercamiento de mayor envergadura se produce mediante la publicación de seis amplios trabajos en torno al constructo personalidad eficaz publicado por el primer equipo de GOYAD.

El primer trabajo está destinado al marco conceptual (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados Urbán, Juárez González, García Benítez y Álvarez Fernández, 2001a). Los siguientes están dedicados a cada una de las categorías en que se diversifica el constructo:

Fortalezas del yo que comprende las dimensiones de: Autoconcepto y autoestima (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados, Juárez, García y Álvarez, 2001b, 2001c).

Demandas del yo: motivación, atribución y expectativas (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados Urbán, Juárez González, García Benítez y Álvarez Fernández, 2001d);

Retos del Yo: afrontamiento de problemas y toma de decisiones (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados Urbán, Juárez González, García Benítez y Álvarez Fernández, 2001e);

Y finalmente Relaciones del yo: Empatía, asertividad y comunicación. (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados Urbán, Juárez González, García Benítez y Álvarez Fernández, 2001f, 2001g).

Con posterioridad a estas formulaciones las revisiones en torno al constructo se han sucedido.

En el 2008 se presenta una revisión del constructo en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación celebrado en Oviedo (Martín Palacio, González, Fernández, Dapelo, Marcone, Bermúdez y Martín del Buey, 2008).

En 2009 se presentan nuevas aportaciones en torno al constructo eficaz en la línea del marco de las competencias (Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández Zapico, 2009); en su relación con el aprendizaje (Martín Palacio, Martín del Buey y Fernández Zapico, 2009); y en relación con el concepto de madurez (Álvarez Fernández, Martín Palacio y Bermúdez Rey, 2009).

Pero es en el año 2012 cuando se hace una revisión completa de los fundamentos del constructo en base a una recapitulación de las publicaciones y trabajos realizados hasta ese momento.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012a) coordinan un extenso trabajo recopilatorio de todos los avances desarrollados en torno al constructo personalidad eficaz bajo el título de “Competencias personales y sociales: Personalidad eficaz”.

Se dedican varios apartados donde se aporta información referente a los avances en torno al marco conceptual, las dimensiones del constructo, la evaluación del mismo y los programas desarrollados.

La definición más reciente y que transcribimos aquí es la que formulan a mediados del 2012 los profesores Martín del Buey y Martín Palacio:

“Una persona eficaz es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su

consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad).” (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012b).

En esa definición están implicados varios conceptos relacionados entre sí formando un conjunto compacto. Por eso se la pueda denominar como una definición multidimensional.

A juicio de los profesores, el aporte de esta definición a la investigación psicológica, es la selección fundamentada de todas las dimensiones que integran el constructo y las relaciones estrechas que se establecen entre ellas.

En este sentido, los citados profesores, hacen las siguientes puntualizaciones en torno al constructo:

Ha existido preocupación y ocupación por definir y perfilar las características propias de una personalidad competente, madura, emocionalmente estable, inteligente, y si se quiere eficaz, (aparece escasamente). No obstante, todas esas aproximaciones son en ocasiones dispares a la hora de concretar las dimensiones o rasgos que la integran.

Posiblemente exista unos rasgos comunes que están frecuentemente presentes en esas personas que si bien no son coincidentes en sus nombres si lo sean en sus descriptores. Así lo han podido observar en los descriptores que se hacen a la hora de definir una persona madura desde los distintos postulados en que se formula, como a la hora de definir la inteligencia intra e interpersonal y emocional, como las connotaciones que se atribuyen a una persona sabia, mentalmente sana y en su caso autorrealizada.

El listado de características que integran ese tipo de personalidad en la mayoría de las veces es ampliamente extenso observándose una posible repetición de los mismos y requiriendo una esencialización de ellos. Dificultad que se acrecienta cuando no existen descriptores que permitan acotarlos y diferenciarlos.

Las formulaciones de esas dimensiones imputables a esas personas en la mayoría de los casos no tienen soporte empírico y mucho menos experimental, y vienen a ser fruto de una observación empírica laudatoria y en modo alguno de mayor alcance.

La competencia y sus derivados están muy presentes en la sociedad actual. Ya he hecho alusión a ello en el apartado anterior dedicado al constructo sobre competencias emocionales. Hasta tal punto que en las programaciones educativas de todos los países es una palabra puesta de moda. Se habla de programación en competencias. No obstante piensan que el concepto eficacia es más amplio que competencia y que esta no deja de ser una concreción de eficacia.

Las diez dimensiones, fruto de los estudios previos existentes que han desarrollado constructos relacionados con los conceptos de personalidad competente, personalidad madura, personalidad inteligente emocional, son las siguientes:

- Autoconcepto en base real
- Autoestima correspondiente al Autoconcepto
- Motivación
- Expectativas adecuadas
- Atribución de causalidad
- Afrontamiento de problemas
- Toma de decisiones
- Empatía
- Asertividad

- Comunicación

Estas características constitutivas de la personalidad eficaz se agrupan en cuatro categorías entorno al yo que fueron sugeridas en su momento por el profesor Rodolfo Marcone de la Universidad de Playa Ancha, Valparaiso Chile.

En su reciente trabajo Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) desarrollan con detalle las cuatro categorías constitutivas del constructo a través de los estudios realizados en cada una de las diez dimensiones que las constituyen. En este trabajo recogen aportaciones anteriores y se actualizan cada una de estas dimensiones, aunque ya con anterioridad se habían ido realizando aportaciones a cada una de las categorías.

Así en torno a los avances sobre la categoría *fortalezas del yo* Alonso, Fernández y Martín Palacio (2004) presentaron una comunicación en el IV Congreso internacional de Psicología y Educación de Almería.

En torno a la categoría *demandas del yo* que comprende las dimensiones de Motivación, Atribución y Expectativas se hicieron varios trabajos previos por miembros del equipo de investigación GOYAD. Así tenemos el trabajo de Martín del Buey y Romero (2003) sobre la influencia de las expectativas en el rendimiento. Igualmente presentan en el mismo IV Congreso Internacional de Almería una comunicación en torno a la categoría *Demandas del yo* los investigadores Fidalgo, Fernández, Fernández y Martín Palacio (2004). Más adelante Martín Palacio y Martín del Buey (2008a) publican un trabajo sobre los patrones de atribución de causalidad.

Sobre la categoría *Retos del yo*, cuyas dimensiones son Afrontamiento de problemas y Toma de decisiones también se presenta una comunicación sobre los avances en esta categoría en el IV Congreso

Internacional de Almería firmada por Aguirre, Fernández y Martín Palacio (2004).

Finalmente, sobre la categoría *Relaciones del yo* también ha habido varias aportaciones previas a la realizada en el 2012. Mónico, Alonso y Fernández Zapico (2004) presentan los avances en el IV Congreso Internacional de Almería. Posteriormente Fernández Zapico, Martín Palacio y Martín del Buey (2009) publican un trabajo relacionado con las competencias relacionales en el marco de la personalidad eficaz.

Hecha esta breve exposición realizo una síntesis de las aportaciones recientes de los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) en torno a las dimensiones.

La primera categoría se denomina “*Fortalezas del Yo*” y recoge todos aquellos factores relacionados con el autoconcepto y la autoestima que dan respuesta a la pregunta existencial ¿Quién soy yo? y ¿Cómo me valoro? Se considera esta primera dimensión como el pilar donde se apoya toda la fuerza de una personalidad eficaz.

Los autores expresan que es notable la cantidad de bibliografía que en los últimos tiempos se está vertiendo sobre este tema. Para constatar hacen un recorrido de definiciones en torno a los conceptos de autoconcepto, autoestima y autorrealización en destacados autores que han tratado el tema (Martín del Buey y Martín Palacio 2012c).

De tal forma esto es así, que la dimensión genérica de autoconcepto ha ido desplazando a otras dimensiones consideradas hasta ahora como condicionantes y/o determinantes de la eficacia de los comportamientos humanos. Se refieren entre otras a las dimensiones aptitudinales consideradas hasta hace poco como la base de un rendimiento escolar o la influencia de determinados factores de personalidad tales como la introversión, la estabilidad emocional, etc en el desempeño laboral y profesional.

Señalan que si bien es cierto que los estudios en torno al tema se han prodigado últimamente de tal forma que cualquier sondeo del término autoconcepto en bases de datos de reconocida solvencia arroja resultados espectaculares en cantidad y calidad, es igualmente cierto que la abundancia de investigaciones ha producido también imprecisiones y algo de confusión terminológica. Por esta razón y a efectos de precisar su constructo hacen una declaración de los términos por los que esta dimensión como variable integrante del constructo personalidad eficaz.

Les parece sugerente y así se lo han hecho ver a los autores por expertos que han juzgado tesis doctorales dirigidas por ellos, la organización que hacen de los conceptos de autoconcepto, autoestima y autorrealización como un bloque unitario de la actitud sobre uno mismo.

Autoconcepto: el autoconcepto se inserta dentro del concepto psicológico de una actitud con sus peculiaridades particulares. Se entiende como un compuesto psíquico unitario relativo a lo que el individuo piensa, siente o hace respecto a sí mismo considerado como objeto de dicha actitud.

Este concepto personal se enmarca en unas coordenadas espacio temporales que son las coordenadas que definen a la persona humana, dándole además de un matiz psicológico, un matiz de carácter antropológico y filosófico. El hecho de aceptar el espacio significa que el individuo acepta su realidad física, afectiva y cognitiva encuadrando dichas realidades de forma que puedan ser cuantificadas y cualificadas.

El hecho por otra parte, de aceptar el tiempo en una equilibrada armonía sin exceso de pesimismo ni optimismo es un reto ya importante a valorar en el devenir de cada día contando con sus momentos altos y bajos.

Consta de una dimensión cognitiva de autoconocimiento, una dimensión afectiva que es lo que llamamos autoestima que luego

analizaremos y por último una dimensión conativa que lleva a la ejecución de lo analizado en la cognitiva y valorado en la afectiva que denominamos autocontrol.

Esta subdimensión está formulada en términos de un continuo de forma donde los extremos reflejan el máximo y mínimo nivel de autoconcepto respectivamente y en el medio se dan niveles medios de autoconcepto. Estas categorías serán: autoconcepto alto, autoconcepto medio, autoconcepto bajo.

Autoestima: Es la dimensión afectiva del autoconcepto. Supone o se entiende como la resonancia que la dimensión cognitiva tiene en el ego. Aunque es cierto que la autoestima es más importante que el autoconcepto, y que el autoconcepto debe llevar a la autoestima, el que se situó como dimensión del mismo no quiere significar que se le reduzca de categoría.

Esta dimensión es la valoración que hacemos de lo que tenemos de positivo y negativo en nosotros mismos generando en nosotros un sentimiento favorable o desfavorable hacia nosotros mismos.

Esta subdimensión está formulada en términos de un continuo de forma que los extremos reflejan el máximo y mínimo nivel de autoestima igual que ocurría en el autoconcepto y a su vez niveles medios en la zona media del continuo. Estas categorías serán: alta autoestima, autoestima media, baja autoestima.

Autocontrol Emocional: se ha denominado así, pero también se engloba dentro de la dimensión global de autoconcepto.

Es lo que se entiende en el autoconcepto como su dimensión conativa que es la que nos impulsa o nos lleva a la realización de una acción después de lo que vemos o estimamos en la dimensión cognitiva y valoramos en la dimensión afectiva.

Hay autores que también incluyen esta variable como un aspecto de

las habilidades sociales, pero desde el punto de vista de los autores, es más lógico incluirla en este apartado debido a que el control emocional, pasa o tiene como primer paso el reconocimiento de las emociones que experimenta cada uno para luego intentar controlarlas, por eso entra en relación con la dimensión afectiva y cognitiva de autoconocimiento. Esta subdimensión está formulada en términos de un continuo de forma que los extremos reflejan el máximo y mínimo nivel de autocontrol igual que ocurría en el autoconcepto y a su vez niveles medios en la zona media del continuo. Estas categorías serán: autocontrol alto, autocontrol medio, autocontrol bajo.

La segunda categoría del constructo personalidad eficaz se ha denominado “*Demandas del Yo*” y agrupa todos los factores relacionados con: motivación de logro, atribuciones o locus de control y expectativas.

Esta segunda categoría, da respuesta a la pregunta existencial de ¿Qué quiero?, ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo?, y ¿De quién o de que depende su consecución exitosa?

Estas preguntas, a juicio de los autores del constructo, son básicas en la vida de cualquier persona. No tener respuestas para ellas crea en el individuo una línea muy alta de incertidumbre que puede conducir a una angustia existencial de primera magnitud. No saber qué se quiere a cualquier nivel de querencia es molesto. No tener ninguna expectativa de poder conseguir lo que se desea también. Y desconocer la causa verdadera de ello es tremendamente desorientador. Las tres cosas forman dimensiones íntimamente relacionadas que activan el comportamiento humano.

No es suficiente con saber qué quiero, es necesario tener expectativas de su consecución y conocer de forma sabia la dependencia o causa facilitadora de su consecución.

Por ello es necesario adentrarse en el estudio de las *demandas del yo*, que se ha considerado la segunda categoría del yo, íntimamente

relacionado con las fortalezas. A nadie se le oculta que las *fortalezas del yo*, es decir, un buen autoconcepto y autoestima están íntimamente relacionados con las motivaciones, expectativas y atribuciones. Todo está relacionado con todo.

Parece sugerente la organización de los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) de estas tres dimensiones:

Consideran las tres dimensiones dentro de un continuo temporal. El presente es la motivación, el futuro la expectativa y el pasado la atribución.

Por lo que respecta al presente se puede hablar de una determinada dimensión vital que configura a la persona y la impulsa a la acción. Es la motivación como causa determinante del comportamiento humano y, cómo no, de una conducta eficaz.

Por lo que respecta al pasado debemos hablar sobre la atribución que hace la persona a los resultados de su actuación motivada. Estaremos hablando de atribución de causalidad.

Por lo que respecta al futuro se habla de la expectativa que tiene la persona de conseguir lo que se propone en base a la atribución que hace de sus posibilidades reales y del conocimiento que tiene de sí mismo e intensidad de su motivación.

Resumo brevemente cada uno de estos tres componentes.

Componente motivacional: A juicio de los autores del constructo es obvio que sobre el concepto motivación y sus implicaciones hay un océano de referencias, de planteamientos, de investigaciones y de estudios concordantes y disonantes, clasificaciones escuetas y prolijas. Estudios en la línea de la complejidad del término y estudios en la línea de su simplificación.

En esta abundancia fijan los términos en que la dimensión Motivación entra a formar parte del constructo personalidad eficaz.

Su propuesta se centra en clasificar todos los posibles motivos humanos, por variados que aparezcan, en su descripción dentro de una de estas áreas que en su momento el profesor Martin del Buey denominó Seguridad, Afecto, Bienestar, Orgullo, Novedad y Economía (Pizarro, Martin Palacio y Di Giusto, 2011) y que en la actualidad ha denominado Certeza, Autoestima, Salud, Autoconcepto, Cambio y Administración (CASACA).

El profesor Martin del Buey afirma que estos seis motivos surgen de una extensa revisión bibliográfica sobre el tema, pero también surge de una observación larga en el tiempo del análisis empírico de la motivación en humanos.

Cada una de los motivos planteados se encuentran fundamentados en numerosos estudios, entre los que destacan como más relevantes el grupo de Investigación Internacional MOW (1987), Descombes (1977), Super (1970), Yates (1990), Elizur, Borg, Hunt y Magyari (1991), Holt y Keats (1992), Harrington y O'Shea (1993), Bozhinova, Jiliova y Georgieva (1994); Katz (1988), Jensen (1993), Rokeach (1973) y Schwartz (1999) y por último, el cuestionario MIQ-*Minnesota Importance Questionnaire* (Gay, Weiss, Hendel, Dawis y Lofquist, 1971) definido por seis factores que son interpretados como motivos Éxito, Confort, Estatus, Altruismo, Seguridad y Autonomía.

El motivo Seguridad o Certeza se describe como la tendencia a la búsqueda de seguridad tanto en el mundo personal como social y laboral. Esa seguridad se obtiene manteniendo certezas sobre el presente, el pasado y el futuro. Se evita al máximo situaciones de incertidumbres y cuando aparecen se intentan resolver lo antes posible. Es un motivo impulsor de muchas actitudes.

El motivo Seguridad aparece en los modelos o escalas de Katz (1988), Jensen (1993), Rokeach (1973), Yates (1990), Elizur et al. (1991),

Holt y Keats (1992), Harrington y O'Shea (1993) bajo esa misma denominación, también aparece en el modelo de Schwartz (1999) como "*conformidad*", y en el cuestionario de motivos relacionados con el mundo laboral MIQ (Gay et al.,1971) como "*Seguridad*", siendo uno de sus seis factores.

El motivo Afecto mide la tendencia a buscar el apoyo, el estar en contacto con los demás, el poder ser de utilidad a otros, etc. Es la necesidad de relaciones interpersonales y de amar.

El Afecto aparece también de forma sistemática bajo distintas acepciones: "*relaciones agradables*" (Super, 1970), "*sociabilidad*" (Descombes,1977), "*contactos interpersonales*" (MOW, 1987), "*relaciones sociales*" (Yates, 1990), "*oportunidad de conocer gente*" (Elizur et al.,1991), "*relaciones de amistad*" (Holt y Keats, 1992), "*trabajar con gente*" (Harrington y O'Shea, 1993) o "*universalismo*" (Schwartz, 1999). El cuestionario MIQ (Gay et al., 1971) plantea este motivo como una de las necesidades de las que parte para su elaboración, bajo el nombre de "*relaciones humanas*". La otra parte de este motivo hace referencia al altruismo, también recurrente en la investigación sobre el tema: Super (1970), Descombes (1977), Katz (1988) y Yates (1990) hablan también de "*altruismo*", Elizur et al. (1991) de "*contribución a la sociedad*", Jensen (1993) de "*servicio a la sociedad*", Bozhinova et al. (1994) de "*trabajo que beneficie a otros*", Schwartz (1999) de "*benevolencia*" y en el MIQ (Gay et al., 1971) el "*Altruismo*" figura como uno de los factores del cuestionario.

El motivo Bienestar o salubridad mide la tendencia a la búsqueda del bienestar, el sentirse bien con uno mismo tanto física como mental y afectivamente. La necesidad de superar cualquier sensación u amenaza de dolor, padecimiento o sufrimiento.

El motivo Bienestar en Super (1970), el grupo MOW (1987) y en Holt y Keats (1992) aparece bajo la denominación de "*ambiente*"

agradable", Katz (1988) habla de "*horario*" como uno de los motivos a tener en cuenta, Yates (1990) habla de "*condiciones de trabajo*" y "*estilo de vida*", Elizur et al. (1991) de "*condiciones de trabajo, confort y limpieza*" y "*horas convenientes de trabajo*", Holt y Keats (1992) también hablan de "*no demandar tiempo personal*", y aparece como uno de los factores en el MIQ (Gay et al., 1971) bajo el epígrafe "*Confort*".

El motivo Orgullo o Autoconcepto tridimensionado mide tendencia a la búsqueda de status social, prestigio y reconocimiento.

El Valor Orgullo aparece en esta revisión teórica bajo las tres vertientes del mismo que apuntábamos más arriba: Prestigio, Poder y Responsabilidad. El término "*prestigio*" también es utilizado por Super (1970), Yates (1990), Harrington y O'Shea (1993) y Bozhinova et al. (1994). Otros autores se refieren a este mismo valor como "*ambición*" (Descombes, 1977), "*vida social*" (Rokeach, 1973) "*estatus social*" (MOW, 1987), "*estatus en el trabajo*" (Elizur et al. 1991), y también en el MIQ (Gay et al. 1971) que figura como "*Éxito*". El término "*poder*" es utilizado por Jensen (1993) y Schwartz (1999), Super (1970) se refiere a él como "*capacidad de dirección*", Yates (1990) como "*autoridad*", Elizur et al. (1991) como "*influencia en la organización*" y "*responsabilidad*" y Harrington y O'Shea (1993) como "*dirección*". En el MIQ (Gay et al. 1971) figura como el valor "*Estatus*". La "*responsabilidad*" aparece en Super (1970), MOW (1987), Rokeach (1973) y Jensen (1993) se refiere a este valor como "*compromiso*" y Schwartz (1999) como "*autodirección*".

El motivo Novedad o Cambio mide la tendencia a la búsqueda de nuevos retos, de variedad y diversidad en las actividades, etc. Perseguirá una ocupación en la cual se puedan idear cosas nuevas, se pueda usar la imaginación y se valore la creatividad con oportunidad de realizar tareas diferentes, viajar, emprender actividades que impliquen aventura.

El Valor Novedad es denominado por Super (1970), el grupo MOW (1987) y Yates (1990) como *"variedad en el trabajo"*, Holt y Keats (1992) como *"trabajo que ofrezca variedad"* y Harrington y O'Shea (1993) como *"variedad-diversión"*. Dentro de este valor también incluimos la *"creatividad"* (Super, 1970; Yates, 1990; Harrington y O'Shea, 1993), a la que diferentes estudios han dado distintas denominaciones: *"comprensión"* y *"uso de actitudes"* (Descombes, 1977), *"autoexpresión"* (MOW, 1987), *"amplitud de espíritu"* (Rokeach, 1973) o *"autodirección/estimulación"* (Schwartz, 1999).

El motivo Economía o administración o rentabilidad mide la tendencia a la búsqueda de la máxima rentabilidad u obtención de beneficio con el mínimo esfuerzo posible.

Este valor aparece bajo la denominación de *"compensación económica"* (Katz, 1988; MOW, 1987; Jensen, 1993 y Yates, 1990), *"salario"* (Super, 1970; Harrington y O'Shea, 1993), *"Beneficios, vacaciones, bajas por enfermedad, pensión, seguro"* y *"sueldo o cantidad de dinero que recibes"* (Elizur et al.,1991), *"nivel de ingresos"* (Holt y Keats, 1992), y por último, *"trabajo que me ofrezca oportunidades de llegar a ser rico"* y *"trabajo que me permita un buen estándar de vida"* (Bozhinova et al.,1994).

Pero con independencia de este catálogo de motivaciones, Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) consideran pertinente una clasificación que habla de posturas motivacionales básicas en el comportamiento humano. Se refieren a la propuesta relacionada con las motivaciones básicas implícitas en cualquier comportamiento humano.

Motivación por la tarea determinada por aquellas personas que se interesan por lo que hacen y es el propio interés generado por el contenido de la materia lo que mantiene su nivel de actividad.

Motivación por conseguir éxito existente en aquellas personas cuya pretensión es obtener éxito a costa de lo que hacen sin que el interés por lo que hacen sea, en ese caso, lo prioritario.

Motivación por evitar el fracaso existente en aquellas personas cuya pretensión vital es evitar en todo momento situaciones conflictivas o insatisfactorias en las que pueda haber el mínimo atisbo de crítica o sensación de fracaso o ridículo

¿Son contradictorias la clasificación desarrollada por Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) con las posturas motivacionales básicas?

Para ellos, las posturas motivacionales básicas están presentes con mayor o menor intensidad en las seis motivaciones humanas que hemos descrito anteriormente. Su presencia en cada uno de esos seis motivos solamente es cuestión de intensidad, es decir, en el motivo básico de seguridad presente en todo ser humano, esta me la puede proporcionar el interés que despierta la tarea en sí, la consecución de un determinado reconocimiento o la evitación de un determinado castigo. Una sola motivación básica o las tres simultáneas con igual o mayor/menor peso. Y así podemos señalar lo mismo respecto a los otros cinco motivos que he expuesto anteriormente.

Creo que de las tres posturas motivacionales básicas la motivación por la tarea es la más plausible. Y por supuesto la que crea mayor felicidad y tranquilidad de ánimo. Es la menos competitiva y supone un reto de la persona consigo misma. Pero reconocen que está en proceso de extinción, es decir, conseguir que lo que haces te guste y que este gusto sea el único motivo de tu acción es excelente, pero con frecuencia es difícil de conseguir. Posiblemente una persona con características de eficacia, eficiencia y efectividad lo consiga haciéndolo compatible con los otros motivos y de forma especial con la segunda de las actitudes básicas: consecución de logro.

En su opinión, una persona eficaz posiblemente no haga lo que quiere pero si quiere o logre querer lo que hace, ese es el éxito.

Los autores entienden que estas motivaciones vitales deben ser matizadas. Las principales matizaciones vienen impuestas por dos variables: *La variable contextual y las variables de no-exclusividad.*

Con respecto a la variable contextual: estas actitudes vitales posiblemente no son siempre transferibles a todas las circunstancias vitales. Es decir, que una persona en un determinado ámbito de actuación manifiesta una determinada actitud motivacional de interés por la tarea que no siempre será para todos los tipos distintos de tareas que acometa. Esto representa un campo de investigación.

Con respecto a la variable de no exclusividad: una actitud motivacional básica no es excluyente o incompatible con otra actitud básica. Es decir, que una persona puede estar altamente motivada por la tarea pero esto es perfectamente compatible con el deseo de triunfar o de evitar situaciones embarazosas. Aquí estamos hablando de prioridades en caso de elección.

Componente atribucional: Para Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) hacer una buena atribución de causalidad al resultado de nuestras acciones es un acto de inteligencia propio de una persona eficaz. Requiere mucha dosis de *fortalezas del yo*: adecuado autoconcepto y autoestima. Es un acto que igualmente requiere una justa templanza para ajustar en su medida la causa del éxito y en su caso, del fracaso. O del éxito parcial o del fracaso parcial. Aceptar el éxito es relativamente fácil, aceptar el fracaso quizás sea más complicado.

El estudio de la atribución es ya antiguo, se han investigado las posibles causas que determinan con carácter general la resistencia a dar una adecuada casualidad a los resultados de nuestras acciones. Sobre todo a

aquellas que por no haber conseguido mediante ellas las metas pretendidas generan frustración.

Sobre la dimensión Atribución se ha escrito mucho, y parece ser que hay un gran consenso en lo que se ha escrito. Posiblemente sea Weiner (1972, 1986) el autor que fijo conceptos, aunque no el único.

Las cuatro dimensiones esenciales son:

El locus que hace referencia a la localización de la causa: externa o interna

La estabilidad que se refiere a la naturaleza temporal de la causa que puede ser relativamente estable o puede cambiar una situación a otra.

Controlabilidad que hace referencia al grado de control voluntario que puede ejercerse sobre una causa.

Exclusividad que tiene lo que ocurre: es personal o se extiende a una población más numerosa.

Alonso Tapia y Sánchez García (1992) ha elaborado la escala EAT y Alonso Tapia, Montero García y Mateos Sanz (1992) elaboraron el EMAII que de alguna forma están relacionadas con las teorías atribucionales anteriormente señaladas.

Los instrumentos diseñados por estos autores son útiles cuando se utilizan como diagnóstico previo para una actuación en cualquier programa. Conseguir que el sujeto sea capaz de hacer una ajustada y adecuada atribución a lo que le sucede va a constituir un punto de apoyo muy importante para el desarrollo de su personalidad y para un adecuado enfrentamiento con la realidad de cada día y con los problemas que le surjan en ese diálogo con ella. Una buena atribución supone buen punto de partida para la resolución de conflictos.

Componente expectante: Los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) consideran que si importantes son la metas que la persona eficaz persigue y la posible atribución de causalidad que hace de sus logros

y sus fracasos, no lo es menos la importancia que se concede a las expectativas que tiene en conseguir lo que se propone.

Sobre este tema se ha escrito mucho, y no sólo a partir de los postulados de Bandura (1997) relacionados con la creencia de autoeficacia.

Hasta tal punto se ha desarrollado la dimensión expectativa que es muy frecuente descubrir significativos trabajos en que se pondera y recalca la importancia de tener y desarrollar una postura positiva hacia lo que se pretende conseguir. Esta creencia ha cambiado posiblemente muchos planteamientos y estrategias en el campo educativo y empresarial.

Respecto a las expectativas, clasifican las expectativas en dos apartados posibles. Expectativas de éxito y expectativas de evitación de fracaso. Como se puede observar, se centran en expectativas de consecución de una meta, sea positiva o evitativa.

Iniciar una actividad con una expectativa cero no es posible en sentido estricto, hablaríamos posiblemente de patología o masoquismo, pero ya este aspecto constituye otra esfera afín a la personalidad eficaz.

Alonso Tapia y Arce (1992) han desarrollado la escala de Expectativas de Control (ECO). Es una escala compleja en donde se exploran las expectativas de éxito o fracaso académico que tienen los estudiantes tanto en general en los estudios como de una forma concreta en las áreas de matemáticas, lengua española y ciencias sociales. Está constituida por nueve escalas que presenta las expectativas atribuidas a: al poder de otros, habilidad, aleatoriedad y esfuerzo personal. No cabe duda que estos niveles de expectativas están muy relacionados con las atribuciones de causalidad del pasado. Es posible que exista una correlación positiva entre atribuciones y expectativas aunque no conocemos estudios concretos al respecto. Como es deducible cualquier programa de intervención que hagamos debe pasar necesariamente sobre

correcciones a los niveles de expectativas negativos en nuestros estudiantes tanto para su situación presente como su situación futura.

Acorde con estas conceptualizaciones la categoría *Demandas del yo* debe tener en cuenta las tres dimensiones básicas de la misma: presente, pasado y futuro, o lo que es lo mismo, de actitud motivacional básica frente a las cosas, atribución de lo obtenido una vez realizado el comportamiento y expectativas de obtención futura.

La tercera categoría del constructo se la ha denominado “**Retos del Yo**” y agrupa todos aquellos factores relacionados con el afrontamiento de problemas y la toma de Decisiones.

Responde a la pregunta igualmente existencial de ¿Qué problemas tengo para alcanzar los objetivos?, y ¿Cómo los resuelvo?

El afrontamiento de problemas y su resolución: constituye una de las acciones vitales más importante de la existencia humana y abarca todos los espacios de su actuación. Tiene implicaciones en los procesos cognitivos y en los afectivos.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) plantean en un mínimo marco conceptual que necesariamente empieza por ubicar el tema de afrontamiento y toma de decisiones dentro de un marco mucho más general como es el de la resolución de conflicto o problema.

Una característica de la personalidad eficaz posiblemente sea estar receptivo y concienciado de la existencia de dificultades. Y ante las mismas, dar soluciones pertinentes.

El análisis de la dificultad es la primera de las respuestas inteligentes que se espera de una persona eficaz. Pero antes de nada es convertir la dificultad en problema y no en conflicto.

Como señalan, el problema es la cara inteligente de la dificultad. Si por dificultad entendemos todo aquello que se presenta como inconveniente en el proceso de satisfacción de las motivaciones, lo más importante de

cara a la continuidad del proceso es comprender y delimitar perfectamente todos los elementos que componen la dificultad.

Lo más normal y habitual es que la dificultad nunca se presenta de forma simple y llana, es decir, casi siempre se presenta confusa y difusa. Y aquí viene el acto inteligente de una persona eficaz que se centra en definir con claridad todos los elementos componentes de la dificultad. Es decir, hacer un correcto planteamiento del problema discriminando los elementos esenciales, sus partes y el alcance de cada una de ellas.

Si descubrir la etiología del problema es una parte importante, no lo es menos la medida que se toman para su solución.

Posiblemente muchos problemas no tengan una solución total y sí soluciones parciales y confortables. Debemos aceptarlo, pero lo que no es adecuado es optar por soluciones en falso.

Por solución de problemas o soluciones válidas en el contexto social de la vida real, hay que referirse al proceso cognitivo-afectivo-conductual a través del cual un individuo identifica o descubre medios efectivos de enfrentarse con los problemas que se encuentra en la vida de cada día.

Este proceso incluye tanto la generación de soluciones alternativas como la toma de decisiones o elección conductual.

Una solución es una respuesta de afrontamiento o un patrón de respuesta que es efectivo en alterar la situación problemática y consecuentemente las reacciones personales propias para que no sea percibida a partir de ahí como un problema. Eso significa que maximiza las consecuencias positivas (beneficios) y minimiza otras consecuencias negativas (costes).

La efectividad de cualquier solución particular puede variar para diferentes individuos o diferentes ambientes, dependiendo de las normas, valores y niveles del solucionador del problema o de otras personas

significativas que son responsables de juzgar la ejecución del que ha solucionado el problema.

En este proceso resolutorio es frecuente que se hable de fases. Cada componente, o fase, del proceso tiene un determinado propósito o función. Conjuntamente, se espera que cuando se apliquen componentes de una forma eficaz a un problema maximicen la probabilidad de descubrir y llevar a cabo la solución más eficaz. El orden de las etapas representa una secuencia lógica y práctica para el entrenamiento, y para una aplicación sistemática y adecuada. Este orden no significa que la solución del problema se desarrolle siempre en una secuencia unidireccional comenzando en la primera fase y terminando en la última, sino que una buena solución del problema conlleva que el sujeto pase de una fase a otra y pueda retroceder a etapas previas antes de que complete el proceso.

Las distintas formas de acometer, que hemos referenciado ha dado lugar a la formulación de estilos o tipos por lo que siempre me hemos tenido interés. Las clasificaciones tipológicas tienen un interés práctico, a nuestro entender, muy importante. Las tipologías definitorias de diferentes estilos son múltiples.

Los profesores Martín del Buey Y Martín Palacio (2012c) se inclinan por hacer la siguiente clasificación de posibles tipologías existentes e a la hora de afrontar los problemas:

Tipo Positivo: utiliza la estrategia de concentrarse en el problema, analizando las causas que lo han provocado, reuniendo la mayor información posible de los datos que hay y buscando soluciones alternativas.

Tipo Intropunitivo: echa la culpa a los demás de sus problemas. Descarga tensión en personas y objetos no amenazantes. Es una estrategia que lo único que hace es no resolver el problema.

Tipo Hedonista: aplaza el problema para otro momento más propicio y en muchos casos espera que se resuelva por sí mismo. Lo olvida y se distrae con otras cosas.

Tipo Intrapunitivo: se culpabiliza de tenerlo y ser su causa. Se deprime. Se declara impotente.

La cuarta categoría del constructo se la ha denominado “*Relaciones del yo*” y es un área integrante del constructo personalidad eficaz basado en el principio incuestionable que soporta toda la realidad del yo como ser social ineludible. Un yo eficaz no puede eludir esa situación.

Todas sus eficacias están insertas en esa red social de la que no puede eludirse y en la que quiera o no está siempre implicado. Digamos que felizmente implicado. Pero que no está exenta de dificultades y de retos que necesariamente tienen que superar.

Se centra en tres dimensiones básicas que incluimos en la *Relaciones del yo*. Estas son: Capacidad comunicativa, empática y asertiva.

Centrarse únicamente en estas tres dimensiones es peligroso en la medida que puede dejar fuera otras dimensiones que pueden considerarse por otros como básicas y esenciales. La intención es defender que en estas tres es posible reunir o agrupar otras dimensiones existentes relacionadas con las *relaciones del yo*.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) hacen referencia a varios autores que han abordado el tema de las habilidades sociales:

Gil Martínez (1997), recoge un amplio conjunto de estrategias de intervención pedagógica que fomentan el desarrollo de las actitudes y los valores (educación de la autoestima y educación para la convivencia), hasta ahora, según él, insuficientemente tratadas y deficientemente conocidas.

Vallés y Vallés Tortosa (1996) proponen su marco conceptual y realizan una exhaustiva revisión de los componentes más básicos implicados en las habilidades sociales.

Para estos autores, el área de las habilidades sociales, como indican en su prólogo, ha sido objeto de numerosos estudios, investigaciones y aplicables a diferentes parcelas del comportamiento humano. Ha habido con todo, pese a su interés, dificultades de terminología, pareciendo en la actualidad un cierto grado de unanimidad en lo referido a la delimitación conceptual así como a las unidades de análisis de las habilidades sociales y a su consideración de que son conductas aprendidas que se adquieren a través de la experiencia y que se modifican.

Alonso Tapia (1995) define las habilidades sociales como "Una serie de comportamientos interpersonales verbales y no verbales, más o menos complejos, a través de los cuales las personas influimos en aquellos con los que actuamos, obteniendo de ellos consecuencias favorables y suprimiendo o evitando efectos desfavorables" Este autor ofrece un amplio listado de habilidades sociales incluidas en la mayoría de los programas de entrenamiento.

Martínez Pampliega y Marroquín Peres (1997) sugieren que un programa de desarrollo de habilidades Sociales debe tener presente el importante papel que los factores cognitivos, afectivos y comportamentales juegan en la determinación del comportamiento.

Los planteamientos de los autores hasta aquí mencionados despiertan un especial interés pero a juicio de Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) les falta, o al menos no lo han descubierto, un marco conceptual de referencia más amplio.

Por ello se interesan por lo que llaman la metacompreensión o los metacomponentes de las habilidades sociales.

Para ello acuden a la difundida y repetitiva teoría de la comunicación desde los postulados cognitivos. A su juicio, ofrece una plataforma lo suficientemente interesante para hacer una propuesta integradora de las *relaciones del yo*. Pero también ofrece una plataforma muy interesante de los fundamentos que ofrece la psicología social en relación a la etiología del comportamiento social. La unión de ambas consideraciones les permite fundamentar su aproximación a lo que han llamado las *relaciones del yo* dentro del constructo de la personalidad eficaz.

Pastor Ramos (1978) sugiere, que en el estudio del comportamiento interindividual hay tres procesos básicos de conducta casi siempre presente en cualquier relación interpersonal:

El conocimiento del otro: percepción del otro o empatía.

La comunicación con él: comunicación.

La estima que se le tiene: atracción o rechazo.

Capacidad empática: La conducta empática tiene una fundamentación basada en la percepción interpersonal. Es un proceso complejo. Pero es necesario y prioritario como base de una relación del yo eficaz, eficiente y efectiva. La empatía es en definitiva la capacidad de comprensión que se debe tener de la persona percibida siendo un condicionante y en su caso determinante de las relaciones con ella. Establecer una buena comprensión o empatía es primordial y esa característica es una dimensión de singular importancia como característica básica de una personalidad eficaz. Por ello interesa entrar en sus aspectos más esenciales que normalmente no se abordan cuando se trata esta dimensión.

Como puede observarse la capacidad empática es un proceso complejo de percepción y comprensión del otro que implica un adecuado y pertinente entrenamiento. Existe una determinada precisión perceptiva que

depende de una serie de factores que también han sido desarrollados por la psicología social.

No se han conseguido hasta el momento presente individualar índices seguros de validez perceptiva, que consisten en el logro de conocimientos específicamente exactos sobre otras personas en aquellas facetas a las que se dirige la atención perceptiva de un observador.

Igualmente cabe decir de la constancia o fidelidad de la percepción. Por constancia, se hace referencia al problema de que quizás, la gente percibe a los demás con cierta exactitud sólo en algunas ocasiones o bajo algunos aspectos y que en consecuencia fluctúa en unas ocasiones u otras.

Tanto la validez como la constancia perceptiva pueden ser imputadas a una interminable lista de fuentes de variación. Entre ellas cabe destacar las siguientes: las características personales, el contexto situacional, y el tipo de percepción de que se trate.

Respecto al ajuste socio-emotivo se ha experimentado que un observador para verse libre de distorsiones subjetivas, necesita una buena puntuación en madurez afectiva y que podrá concretarse en la llamada estabilidad emocional y una satisfactoria sociabilidad. Se argumenta que las personas con problemas de ajuste emotivo desarrollan una exagerada defensividad perceptiva y una anormal sensibilidad hacia determinados estímulos que distorsionan su percepción objetiva de los demás.

Finalmente respecto al sexo y a la edad, se ha demostrado que la edad relacionada con la complejidad cognoscitiva es un factor condicionante de la agudeza y precisión perceptiva del otro. Y en relación con el sexo, cabe decir que tradicionalmente se ha considerado a la mujer como más intuitiva y penetrante que el hombre, lo que hacía suponer que tenían una mayor perspicacia perceptiva. Las investigaciones experimentales no han encontrado diferencias significativas al respecto.

A modo de resumen se entenderá por empatía: una dimensión que entra dentro de la dimensión global de las habilidades sociales. Es una habilidad relacionada con la capacidad de ponerse en el punto de vista de la otra persona para intentar comprender sus acciones y conductas. En el extremo inferior del continuo nos encontramos aquella persona insensible que no se pone en el punto de vista del otro sino que es en cierto modo egoísta, sólo piensa en sí mismo; en el término medio del continuo nos encontramos a la persona simpática que se pone con el otro intentando pensar como ella pero desde su propio punto de vista (es el sentir con), y por último el extremo final tenemos el sujeto empático que (siente en), es decir que se pone en la persona del otro.

Capacidad comunicativa: La conducta perceptiva que establece la base de una relación de mayor o menor empatía implica de forma simultánea una conducta comunicativa. Lo que una persona hace, su simple presencia o modo de estar ante otros, su imagen locuaz, gesticulante, muda, móvil o inerte, puede en cualquier caso ser percibida por los demás como señal estimulante que solicita de ellos determinadas reacciones.

La comunicación es una conducta de un organismo que sirve de estímulo para la conducta de otros. La comunicación interpersonal es omnipresente en la vida social humana y manifiesta la forma más inmediata, frecuente e integral de actuación psíquica.

Para Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) el enfoque de la comunicación tiene que plantearse sustancialmente desde la teoría cognoscitiva de la comunicación. Según esta teoría, la comunicación interpersonal es una verdadera producción creativa de significados por parte del emisor en la que participa activamente el perceptor. Esta comunicación simbólica tiene su origen en el pensamiento racional humano que constituye una verdadera alternativa específicamente distinta a la del aprendizaje animal. Mediante ella la persona es capaz de imaginar posibles

conductas futuras, realizar anticipando también imaginativamente su éxito o fracaso. Ello le permite de antemano y antes de haber activado ninguna conducta, el aceptarlas o rechazarlas como significativas.

Cabe preguntarse por las *razones de la comunicación humana*. Como respuesta, se presenta un listado abundante a modo de motivos para ello. Se postula la pulsión exploratoria, la reducción de incertidumbre, el conflicto cognoscitivo, la comunicación con gente similar, el deseo de poder, de prestigio, la extraversion, la revelación de la propia intimidad.

Enumeradas de forma muy sintética, las causas posibles de la comunicación humana Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) hacen referencia a los *tipos de comunicación*: la verbal y la no verbal. En la primera consideran aspectos tales como la relatividad lingüística, el lenguaje connotativo. En la comunicación no verbal se considera el valor comunicativo de los contactos oculares, la distancia corporal, los gestos comunicativos entre otras cosas.

De todo lo expuesto se deduce que una persona eficaz debe poseer habilidades comunicativas de especial relevancia en el sentido y profundidad de lo que aquí se ha señalado. Y cabe igualmente decir que esas referencias que señala el desarrollo de un amplio catálogo de habilidades deben estar presentes en el buen saber hacer de una persona eficaz, eficiente y efectiva.

En síntesis, la comunicación se refiere al estilo en que la persona se relaciona con los demás según tenga o no facilidad de comunicación. Se refiere al hecho de que se intente integrar en grupos, se comunique, le guste estar con gente... o por el contrario no le guste relacionarse, sea tímido, etc. De esta forma se construye un continuo cuyo extremo inferior es el sujeto con una alta sociabilidad que le gusta estar en grupos y relacionarse, el término medio que es el sujeto con una sociabilidad media y por último, el sujeto que no se relaciona, que tiene una sociabilidad baja.

Capacidad asertiva: Si nos planteamos definir qué es la conducta asertiva nos empezamos a encontrar con dificultades. Este vocablo tiene significación muy amplia y abarca una gran diversidad de conductas.

A pesar de la gran popularidad alcanzada por el término asertividad y por el entrenamiento asertivo todavía no hay una definición universalmente aceptada.

Hay unas ideas generales, normalmente aceptadas, pero nada más. Pero después cada autor propone su visión personal tras la cual hay una filosofía implícita.

Otro problema que se plantea y que está pendiente es el referente a las **dimensiones** del concepto asertividad.

Existen varias propuestas.

La asertividad se compone de varias dimensiones. La clasificación realizada por Lazarus (1973) ha sido ampliamente utilizada. Su origen no es experimental pero no obstante ha habido últimamente estudios que han confirmado una parte de esta multidimensionalidad.

Las cuatro dimensiones propuestas por Lazarus (1973) son:

La capacidad de decir No

La capacidad de pedir favores o hacer peticiones

La capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos

La capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones

Conducta Social y Asertividad: Se refiere al estilo que tiene el sujeto de relacionarse con los demás de forma que no la interrumpa. Así podemos encontrarnos con estilos de relación agresivos, pasivos o asertivos que se relacionan con los estilos de liderazgo directivo, pasivo, participativo, respectivamente. En el extremo inferior del continuo está el estilo agresivo-directivo que intenta imponer sus criterios sobre los demás pisoteando los derechos de las otras personas, en el extremo medio el estilo pasivo que no impone de ningún modo sus opiniones sino que siempre

actúa en base a lo que los otros decidan, y por último el extremo superior de la escala que es el estilo asertivo participativo que negocia con los demás de forma comunicativa y sociable sus opiniones contrastando y viendo puntos a favor y en contra en todas las posturas posibles.

1.2.1. Instrumentos elaborados.

La presencia de las dimensiones constitutivas del constructo personalidad eficaz ha sido objeto de medición a lo largo del largo período de desarrollo del constructo.

Si bien es cierto que se han publicado cuestionarios consistentes que miden por separado o de forma diferenciada las dimensiones constitutivas del constructo de personalidad eficaz, también lo es la inexistencia de un cuestionario único que las mida todas.

También hay que reconocer que en estos últimos años y con motivo de la difusión del constructo inteligencia emocional surgen en el mercado cuestionarios más integradores que tienen en cuenta algunas de las dimensiones que se contemplan en el constructo de la personalidad eficaz pero observamos que ninguno de esos cuestionarios encontrados reúnen en general todas las exigencias psicométricas requeridas en torno a fiabilidad, validez y normalización.

Para el Grupo de investigación GOYAD ha tenido especial interés el cuestionario de Psicoemocionabilidad desarrollado en la Universidad de Valencia por Rocabert (2003). Se ha utilizado en algunos casos para comprobar la validez externa de nuestros cuestionarios. Cabe hacer dos consideraciones importantes: el profesor Martín del Buey forma parte del Grupo de Investigación de Asesoramiento Profesores Universidad (GIAPU) en donde se ha desarrollado el citado cuestionario; la segunda consideración es que el ámbito de aplicación del mismo no abarca toda la población con la que trabaja el constructo Personalidad Eficaz.

A tales efectos se han construido diferenciados instrumentos de medición en base a variables edad y/o contextos educativos o no educativos.

Se han utilizado para su confección diferentes bancos de datos. Este hecho genera una clara diferenciación en los ítems que intentan medir las mismas dimensiones.

Inicialmente se acudió a baterías existentes en el mercado que median algunas de las dimensiones del constructo. Se obtuvo una base de datos superior a los 400 ítems, que en sucesivos cuestionarios se redujeron a la mitad y finalmente a menos de una tercera parte. Esta base de ítems se utilizó para la confección de los cuestionarios dirigidos a población adulta en el campo empresarial.

Esta primera opción fue abandonada prontamente y se fue a la redacción directa de los ítems a través de formulación propia y sometimiento a juicio de expertos.

Para la confección directa de los ítems se han utilizados tres tipos de formulaciones distintas.

En la primera de las formulaciones se utilizó una pregunta directa relacionada con el grado de presencia de esa dimensión en el sujeto que responde.

En la segunda de las formulaciones se utilizó un descriptor de conducta relacionada con la dimensión objeto de evaluación, en la que el sujeto responde el grado de presencia en su comportamiento habitual.

En contextos de educación primaria se ha utilizado en algunos cuestionarios la técnica de escenarios para la formulación de los ítems. Esta ha sido la tercera opción.

La segunda opción ha sido la que más se ha empleado. En las tres modalidades se ha utilizado para su respuesta una escala Likert del 1 a 5.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012d) presentan una relación minuciosa de los cuestionarios existentes.

En relación con la etapa que me ocupa recientemente Di Giusto Valle (2013)² ha elaborado una batería completa para el ámbito de la educación secundaria comprendiendo las edades de 12 a 18 años de edad aplicable a contextos españoles y chilenos.

Instrumentos de evaluación en contextos adolescentes: Detallo a continuación los cuestionarios previos existentes de evaluación de la personalidad eficaz en estos contextos. En la etapa de población adolescente se han elaborado cinco cuestionarios destinados a este colectivo, tanto en población española como chilena.

El primero de los cuestionarios elaborados consta de 44 ítems (CPE-P) al cual, en una versión posterior, se le han añadido 13 ítems de estilos de pensamiento, quedando conformado un instrumento de 57 ítems (CPE-Pe).

También se han construido dos cuestionarios reducidos de Personalidad Eficaz para este grupo de edad tanto españoles de 28 ítems (CPE-ES/es) como chilenos de 23 ítems (CPE-ES/ch).

A. Cuestionario CPE-A

El CPE-A primitivo, fue uno de los primeros que se elaboraron para la medición de todas las dimensiones de la personalidad eficaz en contextos escolares. Los ítems están agrupados en dimensiones y miden algún aspecto que se contempla en esa dimensión. Se empleó con fines de diagnóstico y seguimiento de los programas. No fue nunca validado estadísticamente. Se pretendía una primera aproximación al conocimiento y valoración de cómo se encontraban los alumnos antes de iniciar el programa y una vez finalizado el mismo. Los autores consideran que puede ser objeto de investigación y de someterlo a un control estadístico de

fiabilidad y validez. Es un reto que posiblemente se retome por algunos de sus miembros y que está abierto a ser asumido por un investigador interesado en el tema. Está formado por 44 ítems. Cada ítem describe una dimensión. Las dimensiones son:

-Autoconcepto Académico: Indica el grado en que se acepta como buen estudiante. (ítems 1)

-Autoconcepto Social: Indica el grado en que se acepta como buen compañero. (ítems 2)

-Autoconcepto Emocional: Indica el grado en que piensa que controla sus propias emociones. (ítems 3)

-Autoconcepto Familiar: Indica el grado en el que se percibe acogido y aceptado por su familia. (ítems 4)

-Autoconcepto Físico: Indica el grado en que acepta su propio cuerpo. (ítems 5)

-Motivación Interna: El motivo por el cual estudio se debe a mi propio interés por aprender. (ítems 6)

-Motivación al Éxito: El motivo por el cual estudio se debe fundamentalmente a que a través de ello obtengo recompensas y éxitos ante los demás. (ítems 7)

-Evitación del Fracaso: El motivo predominante por el que estudio es evitarme problemas con profesores, compañeros y de forma especial con mi familia. (ítems 8)

-Atribuciones de resultados académicos de éxito:

Atribuciones Internas éxito-capacidad: Tendencia a atribuir sus éxitos académicos a su capacidad. (ítems 9)

Atribuciones Internas éxito-esfuerzo: Tendencia a atribuir sus éxitos académicos a su esfuerzo. (ítems 10)

Atribuciones externas éxito-causa aleatoria: Tendencia a atribuir sus éxitos académicos a causas aleatorias. (ítems 11)

-Atribuciones de resultados académicos de fracaso:

Atribuciones Internas fracaso-capacidad: Tendencia a atribuir sus fracasos académicos a su capacidad. (ítems 12)

Atribuciones internas fracaso-esfuerzo: Tendencia a atribuir sus fracasos académicos a su esfuerzo. (ítems 13)

Atribuciones Externas fracaso-causa aleatoria: Tendencia a atribuir sus fracasos académicos a causas aleatorias. (ítems 14)

-Atribución de relaciones sociales de éxito

Atribuciones Internas éxito-habilidad: Tendencia a atribuir sus éxitos en sus relaciones sociales a su habilidad. (ítems 15)

Atribuciones Internas éxito-esfuerzo: Tendencia a atribuir sus éxitos en sus relaciones sociales a su esfuerzo. (ítems 16)

Atribuciones externas éxito-causa aleatoria: Tendencia a atribuir sus éxitos en sus relaciones sociales a causas aleatorias. (ítems 17)

-Atribución de relaciones sociales de fracaso

Atribuciones Internas fracaso- habilidad: Tendencia a atribuir sus fracasos en sus relaciones sociales a su habilidad. (ítems 18)

Atribuciones internas fracaso-esfuerzo: Tendencia a atribuir sus fracasos en sus relaciones sociales a su esfuerzo. (ítems 19)

Atribuciones Externas fracaso-causa aleatoria: Tendencia a atribuir sus fracasos en sus relaciones sociales a causas aleatorias. (ítems 20)

-Expectativas de éxito

Expectativas de éxito-habilidad: Hace referencia a que el sujeto tiene expectativas positivas acerca de sus resultados debido a su habilidad. (ítems 21)

Expectativas de éxito-esfuerzo: Hace referencia a que el sujeto tiene expectativas positivas acerca de sus resultados debido a su esfuerzo. (ítems 22)

Expectativas de éxito-causa aleatoria: Hace referencia a que el

sujeto tiene expectativas positivas acerca de sus resultados debido a causas aleatorias. (ítems 23)

-Expectativas de fracaso

Expectativas de fracaso- habilidad: Hace referencia a que el sujeto tiene expectativas negativas sobre sus resultados debido a su falta de habilidad. (ítems 24)

Expectativas de fracaso-esfuerzo: Hace referencia a que el sujeto tiene expectativas negativas sobre sus resultados debido a su falta de esfuerzo. (ítems 25)

Expectativas de fracaso-causa aleatoria: Hace referencia a que el sujeto tiene expectativas negativas sobre sus resultados debido a causas aleatorias. (ítems 26)

-Afrontamiento de problemas: Acción positiva y esfuerzo:

Concentración: Se refiere al grado en que el sujeto reconoce el problema y se enfrenta a él, buscando información y planteándose la eficacia de las distintas alternativas (ítems 27)

Buscar Alternativas: Se refiere al grado en que el sujeto orienta sus esfuerzos hacia una búsqueda de alternativas (ítems 28)

Buscar Información: Se refiere al grado en que el sujeto orienta sus esfuerzos hacia una búsqueda de información que le permita resolver su problema. (ítems 29)

-Afrontamiento de problemas: Huída intropunitiva:

No Resolver el Problema: Informa sobre como el individuo huye del problema o se enfrenta a él, ya sea asumiendo que es incapaz de darle solución o refugiándose en actividades que le evadan esa realidad (ítems 30)

Descargar la Tensión: Hace referencia al grado en que el sujeto busca o no vías que le lleven a un desahogo de la tensión que le supone ese problema. (ítems 31)

Culpabilidad: Se refiere al grado en que la persona se siente culpable por la situación, cosa que afectara a la resolución del problema. (ítems 32)

-Afrontamiento de problemas: Acción hedonista

Diversiones Relajantes: Hace referencia al grado en que el sujeto intenta evadirse del problema buscando alternativas a enfrentar su resolución. (ítems 33)

Fijarse en lo Positivo: Se centra en la medida en que la persona intenta ver el lado positivo de la situación. (ítems 34)

Confianza Futura: Hace referencia al grado en que el individuo confía en sí mismo a la hora de enfrentar situaciones futuras. (ítems 35)

-Afrontamiento de problemas: Introversión

Aislamiento: Se refiere a como la persona se aísla como forma de evitar resolver el problema. (ítems 36)

No Buscar Ayuda: Se refiere al grado en que la persona busca la ayuda de los demás para resolver el problema. (ítems 37)

Desconfianza Futura: Se refiere al grado en que la persona confiara en otros a la hora de requerir su ayuda para resolver un problema futuro. (ítems 38)

-Relaciones sociales

Autoexpresión en situación social: Se refiere a la capacidad para expresarse en un contexto interpersonal. (ítems 39)

Defensa de los derechos propios: Consiste en la capacidad para defender nuestros derechos en una situación en la que sea necesario. (ítems 40)

Expresión de enfado: Capacidad para demostrar nuestra opinión a pesar de ser contraria a la de otros. (ítems 41)

Decir no y cortar interacciones: Consiste en ser capaz de cortar una interacción que nos incomoda. (ítems 42)

Hacer peticiones: Capacidad para verbalizar nuestros deseos. (ítems 3)

Interacciones con el otro sexo: Capacidad para establecer relaciones con individuos de otro sexo. (ítems 44)

B. Cuestionario Personalidad eficaz Adolescente más Estilos de Pensamiento: CPE-Ade

Este cuestionario es el resultante de un añadido al protocolo del CPE-P de 13 ítems que se refieren al estilo de pensamiento de los alumnos. Al igual que el anterior únicamente fue utilizada con fines de diagnóstico inicial. No fue sometido nunca a procesamientos estadísticos

Lo forma un total de 57 ítems. Los ítems añadidos corresponden a las siguientes dimensiones:

Estilos de Pensamiento

Según función :

Estilo Legislativo: Se refiere a personas que crean, formulan, planifican, diseñan normas. Prefieren actividades no estructuradas, creativas.

Estilo Ejecutivo: Se refiere a personas que siguen las normas, suelen imponer una buena estructura. No les gusta improvisar, ni innovar.

Estilo Judicial: Se refiere a personas que se preocupan y les gusta controlar, evaluar y supervisar estrictamente todas las actividades.

Según tendencia:

Estilo Liberal: Se refiere a personas que prefieren ir más allá, la novedad, un cierto riesgo, procedimientos poco usuales, etc.

Estilo Conservador: Se refiere a personas que siguen reglas establecidas, familiares. Minimizan los cambios y rechazan la ambigüedad.

Según alcance:

Estilo Interno: Se refiere a personas que prefieren trabajar de manera individual.

Estilo Externo: Se refiere a personas que prefieren trabajar en grupo.

Según nivel:

Estilo Local: Se refiere a personas que prefieren problemas concretos y trabajos minuciosos. Se orientan a lo pragmático.

Estilo Global: Se refiere a personas que prefieren cuestiones amplias y abstractas.

Según forma:

Estilo Monárquico: Se refiere a personas con ideas fijas, firmes y muy arraigadas.

Estilo Jerárquico: Se refiere a personas que planifican actividades en secuencias lógicas, estructuradas.

Estilo Oligárquico: Se refiere a personas que prefieren y valora la riqueza de ideas y sugerencias.

Estilo Anárquico: Se refiere a personas que acometen las tareas según les llega.

C. Cuestionario Personalidad Eficaz- educación secundaria española: CPE-ESe

La elaboración de este cuestionario ha sido publicada por Martín del Buey, Fernández Zapico, Morís, Marcone y Dapelo Pellerano, 2004)

Este cuestionario presenta una fiabilidad alfa de Cronbach de .8692

Tiene 28 ítems.

Se obtienen tres factores:

Autorrealización Académica :Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente académico. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos al

autoconcepto, autoestima, motivación, expectativas y atribuciones académicas de éxito. Por tanto, un alumno que puntuara alto en este factor sería aquel que se valora positivamente como estudiante, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, orientadas a aprender cosas nuevas, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Asimismo, realiza atribuciones de sus éxitos a su capacidad y esfuerzo y presenta expectativas de éxito, tanto próximo como lejano.

Autorrealización Socio-afectiva: Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente socio-afectivo. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos al autoconcepto, autoestima, atribuciones, expectativas y habilidades de relación de éxito. Por tanto, un alumno que puntuara alto en este factor tendría un buen conocimiento y aprecio de su físico y de sus relaciones, mostraría un nivel de autoestima y confianza en sí mismo elevado tanto a nivel personal como social, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría buenas cualidades de comunicación así como expectativas de éxito en sus relaciones.

Eficacia Resolutiva: Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un alumno que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar (del tipo que sean) ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones. Además, se enfrentaría de un

modo positivo a las situaciones problemáticas, aportando optimismo, perseverancia y capacidad para aprender de la experiencia.

D. Cuestionario Personalidad Eficaz- educación secundaria Chilena: CPE-ESch.

En base al anteriores cuestionario se ha elaborado otro cuestionario breve para adolescentes chilenos que ha sido publicado por Dapelo Pellerano, Marcone Trigo, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández Zapico (2006) en la revista Psicothema.

Obtuvo una fiabilidad alfa de Cronbach de .85

Está formado por 23 ítems.

Se obtienen cuatro factores:

Autoestima: Indicador del grado de aceptación y satisfacción personal que tiene de sí mismo. Relacionado con la dimensión *fortalezas del yo* ya que integra los aspectos valorativos de la persona. Dado que los ítems miden indicadores de autoestima global, se ha decidido denominarlo autoestima. En la versión española, estos ítems saturan en el factor 2 autorrealización socioafectiva.

Autorrealización académica: Indicador del grado de motivación que manifiesta hacia los estudios y nivel de expectativa de éxito a conseguir. Relacionado con la dimensión *fortalezas del yo*: autoconcepto como estudiante y retos del yo: motivación académica, expectativas y atribuciones de desempeño académico. El análisis del contenido de los ítems permite apreciar una fuerte interrelación entre el conocimiento personal y atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo para el estudio, la motivación por el aprendizaje y el logro, y expectativas futuras favorables. Este componente incluye 5 ítems adaptados y tres originales de la versión española, por lo tanto, se mantiene su conceptualización como autorrealización académica, *demandas del Yo*.

Autoeficacia Resolutiva: Indicador del grado de eficacia que manifiesta para el planteamiento de los problemas y toma de decisiones. Relacionado con la dimensión *Retos del yo*. El análisis lógico del factor permite apreciar que integra los ítems que miden indicadores propios del proceso de toma de decisiones y la resolución de problemas, específicamente el conocimiento de las estrategias de afrontamiento eficaz a los desafíos, la toma de decisiones ajustadas a las demandas propias de la situación con una actitud positiva. Se denomina autoeficacia resolutiva. Este factor mantiene cinco de los seis ítems de la versión original.

Autorrealización social: Indicador del grado de facilidad que manifiesta para relacionarse con los demás y expresar de forma asertiva sus opiniones. Relacionado con la dimensión *relaciones del yo*, ya que involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad. El análisis lógico del factor permite señalar que los ítems corresponden más específicamente a la autopercepciones de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y a las expectativas de éxito en sus relaciones sociales. De esta manera, se ha denominado a este factor «Autorrealización social». Es importante señalar aquí que cinco de sus ítems integran el factor 2 autorrealización socioafectiva de la versión original.

Los ítems se distribuyen en cada factor de la siguiente forma

Autoestima (A.) = 1, 4, 7 y 14,

Autorrealización Académica (A. A.) = 2, 5, 8, 11, 16, 18,

20 y 22

Autoeficacia Resolutiva (A.R.) = 6, 9, 12, 15 y 17

Autorrealización Social (A. S.) = 3, 10, 13, 19, 21 y 23

En relación a estos cuestionarios el grupo GOYAD ha presentado a lo largo de estos años sus avances y aportaciones en comunicaciones a congresos y en artículos en torno a la evaluación del constructo.

Cabe señalar entre otras las siguientes:

Álvarez García, Martín Palacio y Di Giusto, (2009) en comunicación sobre Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: afrontamiento de problemas; Bueno Álvarez, Bermúdez Rey y Martín Palacio (2009) en su trabajo sobre el profesor y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal; Cueto Cañamero, Martín Palacio y Fueyo Gutiérrez (2009) en su trabajo sobre el cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: expectativas académicas; Di Giusto, Martín Palacio y Martín del Buey (2009) en su trabajo sobre evaluación de competencias básicas personales; Fernández Zapico, Martín Palacio y Fueyo Gutiérrez (2008) en su trabajo sobre escala de comportamiento emocional y su relación con la personalidad eficaz; Fernández Zapico, Martín Palacio, González Calleja, Di Giusto Valle, Granados Urbán, Bermúdez Rey, y Martín del Buey (2008) en su trabajo sobre comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz; Fueyo Gutiérrez, Granados Urbán, Dapelo Pellerano, Marcone Trigo, Martín Palacio, Fernández Zapico, Bermúdez Rey y Martín del Buey (2008) en su trabajo sobre Evaluación de la personalidad eficaz en educación primaria; Fueyo Gutiérrez, Martín Palacio, y Fernández Zapico (2009) en su trabajo sobre el cuestionario de competencias de desarrollo personales y sociales para niños; Fueyo Gutiérrez, Martín Palacio y Martín del Buey (2008) en su trabajo sobre Cuestionario de Personalidad Eficaz para niños. Estudio piloto; García Álvarez, Martín Palacio y Pérez García (2009) en su trabajo sobre Competencias de desarrollo profesional: instrumentos para la medición de autopercepción de habilidades ocupacionales; García Mencía,

Fernández Zapico, Martín Palacio, Campillo Álvarez, García López, Martín del Buey, Marcone Trigo y Dapelo Pellerano (2005) en su trabajo sobre el cuestionario ampliado de evaluación de la Personalidad Eficaz en contextos educativos; Gómez Masera, Martín Palacio y Di Giusto (2009) en su trabajo sobre competencias básicas de gestión del aprendizaje: evaluación de competencias de aprendizaje en alumnos de magisterio; Martín del Buey (2008a) en su trabajo sobre el cuestionario de autopercepción de habilidades ocupacionales en el contexto de la Personalidad Eficaz; Martín del Buey (2008b) en su trabajo sobre cuestionario de motivación social en el contexto de la personalidad eficaz.; Martín del Buey (2008c) en su trabajo sobre el cuestionario de personalidad eficaz reducido; Martín del Buey (2008d) en su trabajo sobre intereses profesionales en el contexto del Programa de Personalidad Eficaz.; Martín del Buey (2011) en su trabajo sobre el constructo Personalidad Eficaz: últimas aportaciones en el entorno de la medición; Martín Palacio y González Calleja (2008) en su trabajo sobre evaluación de la Personalidad Eficaz; Martín Palacio y Martín del Buey (2008b) en su trabajo sobre Escalas de medición de valores e intereses en contextos de Personalidad Eficaz; Martín Palacio, Álvarez Baragaño y Attoresì Amondaraiz (2008) en su trabajo sobre cuestionario de personalidad eficaz en el contexto educativo; Martín Palacio, García García y Bermúdez Rey (2008) en su estudio comparativo sobre escalas de autoconcepto; y finalmente a Martín Palacio, Martín del Buey y Flores Castillo (2008) en su trabajo sobre protocolo de personalidad eficaz en la promoción de la salud escolar.

A modo de síntesis me parece oportuno indicar que el número de cuestionarios contruidos por el Grupo GOYAD es extenso y prácticamente abarca casi la totalidad de las edades del ciclo vital. Queda pendiente, y en ello se está, construir cuestionarios adaptables a contextos de educación infantil y primer ciclo de primaria. Es decir, edades comprendidas entre los

cuatro y los siete años. También quedarían por abarcar edades superiores a los sesenta años, pero en este caso como en el anterior, ya se está trabajando.

1.2.2. Programas desarrollados.

Junto a los cuestionarios se han creado y desarrollado diferentes programas por parte del equipo de Investigación y desarrollo de la Cátedra de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Oviedo del profesor Dr. F. Martín del Buey, y la colaboración especial de la Doctora Eugenia Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid, para ser desarrollados en diferentes contextos empresariales, educativos y residenciales (Martín de Buey y Martín Palacio, 2012e).

Mención especial merecen los miembros del equipo Pilar Granados Urbán, Ana Fernández Zapico, Lorena Pérez García, Aída Díaz González, Natalia Álvarez García, Carmen Cueto Cañamero y Leticia García Álvarez.

El objetivo de creación de los programas fue la necesidad de operatividad y sistematizar de alguna forma el proceso de entrenamiento en las diez dimensiones del constructo.

La intuición del constructo llevó a los doctores Martín del Buey y Martín Palacio a la idea de que esas diez dimensiones eran objeto de entrenamiento y que ese entrenamiento debía ser iniciado cuanto antes, mantenido durante toda la vida y que acabaría como muy temprano al finalizar la existencia.

En base a ello se plantearon que en un principio era necesario acudir a monitores entrenados y que los sujetos que eran iniciados pasarían a ser sus propios autogestores del entrenamiento.

Los programas deberían tener todos los requisitos que cualquier programa al uso requiere: formulación de objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos humanos y materiales y control o evaluación inicial, continua y final del proceso.

En segundo lugar surge la idea de incorporarlo si era posible al proceso educacional, que en términos más operativos quiere significar, introducirlos dentro del proceso de desarrollo integral de la persona, es decir, en la urdimbre del sistema educativo y de la malla de sus contenidos curriculares. Los programas tienen en cuenta la reforma educativa e intentan facilitar dentro del mismo las exigencias que la Ley señala en los diferentes cursos de la primaria y secundaria.

Intuían que el desarrollo integral pasaba por el desarrollo de personas adaptadas a la vida. Y ello suponía con capacidad para dar repuestas eficaces ante sus retos. Personas fortalecidas en su yo, que atienden con eficacia sus demandas, solventas con eficacia sus problemas y se relacionan de forma exitosa con los demás. Es decir, personas eficaces,eficientes y efectivas.

A lo largo de este largo caminar se han hecho sucesivas adaptaciones y renovaciones. Los programas se trabajan por módulos que corresponden a las dimensiones del constructo de la Personalidad Eficaz con la idea de que se trabajen desde los primeros cursos. Módulos adaptados a la edad y que se van ampliando conforme se crece.

Se han creado programas de Personalidad Eficaz para las distintas fases vitales desde la infancia hasta las etapas profesionales. Todos estos programas comparten la misma estructura general, modificándose simplemente las actividades con el fin de adaptarlos a las edades de los destinatarios.

Recientemente ha presentando el grupo GOYAD un simposio en el II Congreso internacional sobre Convivencia Escolar celebrado en Almería los resultados obtenidos en la aplicación de estos programas en distintos contextos.

1.2.3. Tipologías modales multivaridas relacionadas en torno al constructo.

El grupo GOYAD ha desarrollado en sus trabajos sobre el constructo una modalidad: el establecimiento de tipologías modales multivariadas en cada una de las edades en las que ha centrado su evaluación. A la fecha de la redacción de este trabajo se cuenta con tipologías modales en base a la presencia o ausencia de las cuatro categorías constitutivas del constructo en los tramos de edades comprendidas en contextos de educación primaria, en contextos de educación universitaria y en contextos de edad adulta comprendida entre los 30 a 60 años de edad. Existe una laguna en las edades comprendidas entre los 12 a 18 años de edad salvo que consideremos la aportación a este estudio realizada por la tesis doctoral sobre estilos de comportamiento emocional adolescentes en el marco de la personalidad eficaz: diferencias y semejanzas entre británicos y españoles” realizada por la Dra. Ana Fernández Zapico y defendida en la Universidad de Oviedo en 2008. Las tipologías que en este trabajo se presentan se basan en estilos de comportamiento emocional. Se presentan ocho tipos distintos de este comportamiento. Estos estilos se relacionan con la presencia o ausencia en ellos de las categorías de la personalidad eficaz. No existe por consiguiente una tipología modal en torno al constructo.

Hasta el momento presente se han realizado los siguientes trabajos en torno al establecimiento de tipologías modales multivariadas en relación al constructo personalidad eficaz.

1. “Estilos de comportamiento emocional adolescentes en el marco de la personalidad eficaz: diferencias y semejanzas entre británicos y españoles” realizada por la Dra Ana Fernández Zapico y defendida en la Universidad de Oviedo en 2008.

2. “Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años” realizada por el Dr. Jose Manuel López Pérez y defendida en la Universidad de Oviedo en 2011.

3. “Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria” realizada por la Dra. Raquel Gómez Masera y defendida en la Universidad de Huelva en 2012.

4. “Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación” realizada por el Dr. Juan Pablo Pizarro Ruiz y defendida en la Universidad de Oviedo en 2012.

5. “Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta chilena de 30 a 60 años” realizada por el Dr. Enrique Ramirez Fernández en 2013.

1.3. Relaciones entre ambos constructos

Los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012) mantienen que cuando ya tenía más o menos cerrado sus primeras formulaciones del constructo surge el constructo llamado inteligencia emocional. Observaron como se la describe como residente en una persona con características y rasgos muy afines a la madurez, a la eficacia, a la eficiencia y a la efectividad. Esto hace que estudien los elementos esenciales que soportan sus teorías y a la luz de ello compararlos con las aportaciones de su constructo en torno a la personalidad madura eficaz.

Lo primero que tuvieron que hacer es aclararse entre los conceptos de inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional.

Para ello se apoyaron Berrocal y López (2007) que ya indican que existe una cierta confusión entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional.

La inteligencia emocional, conocida en algunos trabajos por “EI” (emotional intelligence) o EQ (emotional quotient), es un constructo hipotético propio del campo de la psicología, que ha sido defendido por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997), Bar-On y Parker (2000), Schulze y Richard (2005) y muchos otros.

Pero está sobre la mesa del debate la existencia o no de este constructo. Algunos autores (Davies y otros, (1998), Hedlund y Sternberg, (2000), Saarni, (2000), entre otros), han cuestionado la existencia de la inteligencia emocional. Bisquerra (2003) y Pérez y otros, (2005), exponen el recorrido histórico del concepto de inteligencia emocional, donde se pueden observar las sucesivas definiciones y debates en torno a dicho concepto, que es centro de interés y discusión en numerosas investigaciones

Lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, (2000), Cohen, (1999), Elias, Tobias y Friedlander, (1999, 2000), Elias y otros, (1997), Goleman, (1995; 1999), Saarni, (2000), Salovey y Sluyter, (1997) y un largo etcétera).

La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas.

El debate y dilucidación del constructo de inteligencia emocional corresponde a la psicología, mientras que a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica. En este sentido la educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. El objetivo de

la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Para más detalles véase Bisquerra (2000; 2002; 2003).

Dentro del campo educativo, en donde se sitúa el constructo personalidad eficaz. Martín del Buey y Martín Palacio (2012) piensan que el modelo de Reuven Bar-On (2006) es, con toda probabilidad el más cercano a los planteamientos de su constructo.

Reuven Bar-On (2006) fue uno de los primeros en utilizar el concepto de “cociente emocional”. Su objetivo es definir aquellas habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar ante una persona en un contexto social, y a adaptarse y afrontar las situaciones y demandas del medio.

Para él son habilidades entrenables que se desarrollan con el tiempo.

Bar-On defiende que las personas con una Inteligencia Emocional superior a la media son, generalmente, más exitosas a la hora de enfrentarse a demandas del medio, mientras que las personas con baja Inteligencia Emocional pueden tener pocos éxitos y problemas emocionales.

Para él la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva contribuyen por igual a la Inteligencia General, que es la que determina el éxito en la vida.

Centrándonos en la Inteligencia Emocional, él la define como

“un conjunto de habilidades emocionales y sociales que influyen en nuestra capacidad general para afrontar con eficacia las demandas del medio” (Bar-On, 2006. Pág. 146).

Señala a su vez el autor, la existencia de cinco componentes que la constituyen:

Componente intrapersonal, que incluye autoaceptación, autoconciencia emocional, asertividad, independencia emocional y

autoactualización.

Componente interpersonal, que incluye empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales.

Manejo de estrés, que incluye tolerancia al estrés y control de impulsos.

Adaptabilidad o ajuste, que incluye prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.

Estado de ánimo, que incluye optimismo y felicidad.

La evaluación se realizaría mediante un autoinforme, el EQ-i (Emotion Quotient Inventory) que mide la conducta emocional y socialmente competente, proporcionando una estimación de la Inteligencia Emocional y social.

No mide rasgos ni capacidad cognitiva, sino la capacidad de éxito ante demandas del medio. Consta de 133 ítems pertenecientes a cinco escalas, que evalúan los cinco factores mencionados anteriormente.

Con estos antecedentes Martín del Buey y Martín Palacio (2012) piensan que el constructo de inteligencia emocional, entendido como capacidad y definido por Salovey y Mayer, tiene una dimensión y alcance mucho más reducido en la medida que se circunscribe a cuatro dimensiones relacionadas con la inteligencia emocional. En este sentido el constructo sobre personalidad eficaz es mucho más amplio en la medida que abarca dimensiones mucho más amplias.

En cambio en el constructo de inteligencia emocional concebido como rasgo si que encontramos unos descriptores que tiene mucho elementos coincidentes con nuestro constructo. No obstante se preguntan ¿hasta qué punto esos rasgos que se describen como perteneciente a la inteligencia emocional son realmente rasgos de inteligencia emocional? De

forma más explícita ¿Qué tiene que ver esos rasgos con la inteligencia emocional en sentido estricto?

En consecuencia piensan Martín del Buey y Martín Palacio (2012) que su constructo ofrece unas dimensiones que con independencia de estar presente en los constructos de competencias emocionales ofrecen una estructura más coherente, conexiónada y anesada con las preguntas esenciales sobre la existencia humanas.

Igualmente piensan que esas dimensiones también están contempladas en los constructos relacionados con las competencias y en los constructos relacionados con la madurez personal.

1.4. ANTECEDENTES: ESTUDIOS EN CONTEXTOS LATINOAMERICANOS Y ESPAÑOLES

El tema de mi trabajo es “Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz en contextos educativos chilenos”

Este estudio tiene un precedente directo dentro del grupo de investigación al que pertenezco, es el realizado por Fernández Zapico (2008) en contextos españoles y en contextos británicos.

La doctora Ana Fernández Zapico defiende su tesis doctoral en la Universidad de Oviedo (2008) sobre “Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz en contextos educativos españoles y británicos”. Su trabajo fue valorado con la máxima calificación: sobresaliente cum laude por unanimidad de sus cinco miembros.

Los objetivos de su investigación fueron los siguientes:

El primero de los objetivos, considerado no prioritario pero sin condicionante para desarrollar su trabajo era disponer de una versión abreviada del cuestionario *Emotional Behaviour Scale* (EBS) de Clarbour y Roger, (2004) adaptado a la población española de estudiantes de

secundaria, que cuente con garantías psicométricas equivalentes a la escala original.

El segundo de los objetivos, facilitado por la obtención de la escala fue estudiar las diferencias en “comportamiento emocional” entre los adolescentes británicos y españoles en base a las variables país – cultura, género y curso/edad académico.

El tercero de los objetivos, considerado el más prioritario para ella, y el que da nombre al mismo consistió en obtener un conjunto de tipologías subyacentes a los factores de comportamiento emocional adolescente y describir las características de cada tipo, orientadas a la intervención psico-educativa especializada que cada una pueda requerir.

Y finalmente estudiar la relación existente entre los factores de comportamiento emocional y los factores del constructo Personalidad eficaz formulado por el grupo de investigación al que pertenece dirigido por los doctores Martín Del Buey y Martín Palacio de las Universidades de Oviedo y Complutense de Madrid.

En su trabajo la doctora Fernandez Zapico (2008) ha seguido la propuesta metodológica de C.R. Bolz que resumiendo en siete grandes grupos los métodos utilizados por los investigadores para determinar una tipología adecuada, destaca por su especial significación para el estudio de las tipologías modales multivariadas las técnicas de agrupamiento por conglomerados. El método de agrupación por conglomerados consiste en encontrar, describir y posiblemente explicar alguna estructura simple dentro de una masa compleja de datos. Su objetivo consiste en reproducir y automatizar los procesos en dos y ampliarlas a cualquier número de dimensiones. Si es posible agrupar los datos en un número moderado de clases (tipos) dentro de los cuales tengan perfiles análogos, se consigue una reducción de los datos fácil de describir, que simplifica su análisis y que puede indicar las estructuras teóricamente latentes de los datos (Wallace,

1978). En algunos casos los grupos pueden corresponder a tipos latentes explicados por la Teoría. En otros puede representar una útil reducción empírica de datos.

Como representación de esta reactivación por el interés de las tipologías cabe destacar los trabajos de Coie, Dodge y Coppotelli (1982) , Coie y Dodge (1983) , Newcomb y Bukowski,(1983) ; Maassen y Lanndsheer (1996); Saunders,(1999); Waltz, Babcock, Jacobson y Gottman (2000); ; Holtzworth-Munroe et al. (2000); Petersen, Doody, Kurz, Mohs, Morris, Rabins et al (2001); Chambers y Wilson, (2007); Eckhart, Samper y Murphy, (2008); Huss y Ralston, (2008); Y en nuestro entorno más cercano los trabajos de Mulet, Sanchez-Casas, Arrufat, Figuera, Labad y Rosich (2005); Muñoz, Navas, Graña y Martinez, (2006); García Bacete (2006); Ortiz- Tallo, Fierro, Blanca Cardenal y Sanchez, (2006); Ortiz-Tallo, Cardenal, Blanca, Sánchez y Morales, (2007); Muñoz Tinoco (2008); y Loinaz , Echeburúa y Torrubia, (2010).

Cabe señalar que las funciones y la transcendencia metodológica de la clasificación tipológica tiene un doble aspecto: la codificación y la predicción. Un tipología va más allá de la simple descripción por cuenta simplifica la ordenación de los elementos de una población y los rasgos relevantes de dicha población en agrupamientos distintos. Gracias a esta capacidad la clasificación tipológica pone orden en el caos potencial. Pero el codificar de este modo los fenómenos, permite también investigar y predecir las relaciones entre fenómenos que no parecían estar en conexión a simple vista. Esto es debido a que una buena tipología no es una simple colección de entidades diferenciadas, sino que está compuesta de un enjambre de rasgos que en realidad se mantienen unidos y esto permite establecer cierto carácter predictor entre ellos.

Junto al interés que puede suscitar en la orientación educacional el resurgir de las tipologías, este estudio escoge en el análisis de la conducta

afectiva del adolescente, la forma más concreta en su manifestación emocional expresada en las relaciones interpersonales que se establece entre iguales

Es conveniente aclarar que no se trata de valorar el grado de inteligencia emocional presente ni restringirlo únicamente al comportamiento emocional agresivo. Sobre ambos aspectos son muy numerosos los estudios que en la última década se han venido publicando al respecto.

En este sentido observa que existe una significativa ausencia de ello. Posiblemente, esta escasez de investigaciones tenga como una de las explicaciones, entre otras, la ausencia de escalas de medición del comportamiento emocional en contextos adolescente y el todavía floreciente pero lento renacimiento de las clasificaciones tipológicas.

Motiva sus objetivos a este creciente interés por el conocimiento del comportamiento emocional y en el tema que le ocupa en la fase adolescente, particularmente en relación con la competencia social y las alteraciones en las respuestas conductuales de índole emocional.

Para ello realiza un recorrido por el desarrollo evolutivo a nivel emocional y social en la etapa adolescente, así como por los últimos avances en el estudio de la inteligencia emocional y de las relaciones que se dan entre el comportamiento emocional y los factores de riesgo y protección de la conducta agresiva. Todo ello integrado en el marco conceptual de la Personalidad Eficaz (Martín del Buey, 2004).

En base a los objetivos formulados los resultados obtenidos, fueron los siguientes:

Disponer de un instrumento de evaluación del comportamiento emocional adolescente adaptado a la idiosincrasia cultural propia de los adolescentes españoles y en una versión reducida de fácil aplicación.

Eso significó que ha logrado pasar de la escala británica EBS (Clarbour y Roger, 2004), compuesta por 65 ítems agrupados en 3 subescalas, a la versión española ECEA-R, conformada por 36 ítems agrupados en 3 factores equivalentes a los del cuestionario original.

En relación con la consistencia transcultural en las relaciones entre los 3 factores de comportamiento emocional adolescente y las variables de validez se observa que el signo de todas las correlaciones significativas es el mismo para las dos muestras (española y británica) en cada variable y por otra, el coeficiente de correlación es bastante similar aunque se dan algunas diferencias que se pondrán de manifiesto al comentar las muestras mediante diferencias de medias.

En lo relativo al estudio de las diferencias o semejanzas en comportamiento emocional entre adolescentes británicos y españoles, señala en primer lugar la consistencia en la diferencia de género observada en ambas muestras.

Así, en Tendencia Agresiva, los chicos presentan puntuaciones significativamente superiores a las chicas, en ambas muestras, refuerzan la elevada cantidad de hallazgos de investigaciones precedentes, que señalan la mayor prevalencia de expresiones emocionales de tipo agresivo o antisocial en los chicos que en las chicas (Block, 1983; Parke y Slaby, 1983; Elliott, Barnard y Gresham, 1989; Mirón, Otero y Luengo, 1989; Ma, Shek, Cheung y Lee, 1996; Lopez y Little, 1996; Lindeman, Harakka y Keltikangas Jarvinen, 1997; Archer, 2004; Moffitt et al., 2001; Offord et al., 2001; Pepler et al., 2006). Estas diferencias se observan igualmente en estudios de tipo longitudinal (Benson, 1993; Terman and Tyler, 1954; U.S. Department of Justice, 1995) como en revisiones exhaustivas (Archer, 2000; Eagly, 1987; Eagly and Steffen, 1986; Eagly and Wood, 1991; Hyde, 1984, 1986; Knight et al., 1996; Maccoby and Jacklin, 1974).

En cuanto al factor “Reactividad Social”, observa la tendencia contraria: las chicas obtienen puntuaciones superiores a los chicos en esta variable de tipo empático, prosocial y de síntomas emocionales. Estas diferencias en disposición empática a nivel transcultural han sido halladas también en un estudio que comparaba la cultura británica con la venezolana (Guarino, Feldman y Roger, 2005), en el que se constata que la mayor empatía de las mujeres y su mayor habilidad para mostrar comprensión y preocupación por los otros, comparadas con los hombres.

Todo ello apoya los hallazgos previos con respecto a la relación existente entre empatía y género (Davis, 1980; Eysenck y Eysenck, 1978; Eysenck, Pearson, Eastig y Allsop, 1985; Hoffman, 1977; Lennon y Eisenberg, 1987; Martin et al., 1996; Mehrabian y Epstein, 1972; Bryant, 1982; Eisenberg y Lennon, 1983; Fuentes, 1989; Carlo y cols., 1999; Deguchi y Ohkawa, 2000; Singh-Manoux, 2000; Mestre y cols., 1997, 2001, 2002, 2004; Retuerto, A., 2004).

La mayor vinculación de los chicos con la Tendencia Agresiva y de las chicas con la Reactividad Social, de forma conjunta corrobora igualmente los hallazgos relativos a la constatación de una mayor disposición empática en la mujer, que guarda relación con niveles más bajos de agresividad (Carlo, Raffaelli, et al., 1999; Singh-Manoux, 2000), así como a la consistencia en las puntuaciones superiores de los chicos en las escalas de agresividad y medidas inferiores de empatía que las chicas (Mayberry y Espelage, 2007).

En lo relativo al factor “Soporte Social”, la presente investigación coincide con Garaigordobil (2004) en que las emociones son en gran parte desarrolladas en el marco de las interacciones sociales. El contexto social de los alumnos es importante pues ofrece oportunidades de experimentar emociones específicas, proporciona etiquetas verbales de tipo emocional, define las reglas de expresión que indican cuando expresar una emoción y

en qué grado de intensidad, así como lo que es común sentir en determinadas circunstancias.

Los estudios que han examinado las asociaciones existentes entre el rechazo de compañeros y padres y los problemas de comportamiento determinan que dicho rechazo, es decir, la ausencia de un soporte social adecuado a las necesidades emocionales de los adolescentes, parece ser un antecedente de las conductas agresivas y/o delictivas (Barnow, Lucht y Freyberger, 2005). Esta relación puede ser una de las causas que expliquen la diferencia significativa encontrada entre los y las adolescentes españoles, en todos los cursos, respecto a sus homólogos británicos, y la mayor tendencia agresiva de los chicos británicos respecto a los españoles.

La importancia de la red de apoyo social y el estrecho vínculo familiar propio de las culturas más mediterráneas puede estar detrás de las diferencias halladas respecto al Soporte Social en ambas muestras.

En relación a las tipologías de comportamiento emocional considero que a pesar de la gran ventaja que supone contar con una herramienta sencilla y breve para la evaluación del comportamiento emocional, de cara a la intervención se hacía necesario contar con una información más completa. Anteriores investigaciones han puesto de manifiesto la gran utilidad que supone contar con tipologías comportamentales de cara a una adecuada actuación individualizada (Martín, 1985; Álvarez, 1991; Castro, 1992; Campo, 1992; Marcote, 2001).

En consecuencia Fernández Zapico (2008) valoró la necesidad de disponer de perfiles que agruparan las puntuaciones en las tres subescalas para poder disponer de un mayor conocimiento de las respuestas en conjunto de los adolescentes, dado que es la combinación de los tres factores lo que configura el estilo global de sus respuestas.

El método que eligió para la obtención de las diferentes tipologías que subyacen a las posibles combinaciones de los Estilos de

Comportamiento Emocional adolescente (ocho en total) ha sido el Análisis de Clusters denominado k-medias. Se trata de un método de partición u optimización que permite asignar elementos a grupos especificando de antemano el número de clusters que se desea obtener y obteniendo tipos independientes entre sí. Es, por tanto, el método que mejor se adapta al objetivo de este apartado.

Este tipo de información lo aportan los perfiles obtenidos, dado que, el hecho de que dos alumnos obtengan puntuaciones elevadas en Tendencia Agresiva, no necesariamente implica que requieran el mismo tipo de apoyo. De hecho, es precisamente la puntuación en cada subescala en relación con las otras dos, la que permite situar al sujeto en el rango determinado por un perfil concreto, que pone de manifiesto las fortalezas y dificultades del mismo en relación con variables y factores de riesgo y protección.

Para proceder al estudio de cada uno de los tipos, es necesario partir de la tabla que aporta los centros de conglomerados finales. Esta tabla nos permite describir los ocho clusters solicitados, puesto que nos da las medias de los mismos en las puntuaciones típicas consideradas.

- TIPO 1. El tipo 1 está representado por 105 alumnos/as (el menos numeroso) que presentan una puntuación media-baja (-,47) en Tendencia Agresiva, baja (-,58) en Reactividad Social y muy baja (-1,62) en Soporte Social.

- TIPO 2. El tipo 2 está representado por 437 alumnos/as (el más numeroso) que presentan una puntuación baja (-,88) en Tendencia Agresiva, alta (,71) en Reactividad Social y también destacada (,73) en Soporte Social.

- TIPO 3. El tipo 3 está representado por 288 alumnos/as que presentan una puntuación baja (-,66) en Tendencia Agresiva, baja (-,91) en Reactividad Social y media-alta (,48) en Soporte Social.

- TIPO 4. El tipo 4 está representado por 140 alumnos/as que presentan una puntuación alta (,65) en Tendencia Agresiva, alta (,71) en Reactividad Social y muy baja (-1,85) en Soporte Social.

- TIPO 5. El tipo 5 está representado por 142 alumnos/as que presentan una puntuación alta (1,24) en Tendencia Agresiva, baja (-,87) en Reactividad Social y baja (-,96) en Soporte Social.

- TIPO 6. El tipo 6 está representado por 192 alumnos/as que presentan una puntuación alta (1,05) en Tendencia Agresiva, muy baja (-1,48) en Reactividad Social y destacada (,59) en Soporte Social.

- TIPO 7. El tipo 7 está representado por 353 alumnos/as que presentan una puntuación alta (,83) en Tendencia Agresiva, media (,33) en Reactividad Social y media-alta (,46) en Soporte Social.

- TIPO 8. El tipo 8 está representado por 222 alumnos/as que presentan una puntuación baja (-,62) en Tendencia Agresiva, alta (,92) en Reactividad Social y baja (-,69) en Soporte Social.

Contar con ocho perfiles diferentes de estilos de comportamiento emocional hace que dispongamos ahora de una variable categórica (tipologías).

Fernández Zapico (2008) intenta profundizar en las características significativas de cada uno de los tipos. Para ello realiza una comparación con las variables utilizadas para la evaluación de la validez de la escala, dado que éstas han mostrado tener gran relevancia teórica y aplicada de cara a una mejor intervención.

En base a este análisis reformula nuevamente los tipos con las siguientes descripciones:

El tipo 1, que recibe la denominación de “Aislado Evasivo”, presenta, entre otras, puntuaciones significativamente superiores a otros 5 tipos en la variable “problemas con compañeros” e inferiores también a 5 en “autoconcepto físico”.

El tipo 2, denominado “Ajustado prosocial”, presenta puntuaciones inferiores a 5 tipos en “impulsividad”, “hiperactividad” y “problemas con padres y compañeros e inferiores a 6 en “dificultad total”. Por otra parte, se observan puntuaciones superiores a 4 tipos en “empatía”, “conducta prosocial” y “autoconcepto total”.

El tipo 3, que recibe el nombre de “Ajustado No Prosocial”, presenta puntuaciones inferiores a 5 tipos en “hiperactividad” y a 4 en “impulsividad”, “síntomas emocionales”, “neuroticismo” y “dificultad total”, mientras que muestra puntuaciones superiores a 4 tipos en “autoconcepto total”.

El tipo 4, al que se ha denominado “Problemático Ansioso”, muestra puntuaciones superiores a 5 tipos en “problemas con padres y compañeros” y “dificultad total” y a 4 en “síntomas emocionales” y “neuroticismo”, mientras que presenta puntuaciones inferiores a 5 tipos en “autoconcepto emocional” y “autoconcepto total”.

El tipo 5, denominado “Agresivo Hostil”, presenta puntuaciones superiores a 5 tipos en “psicoticismo” y a 4 en “problemas de conducta”. Por otra parte, se observan puntuaciones inferiores a 4 tipos en “empatía” y “autoconcepto académico”.

El tipo 6, que recibe el nombre de “Agresivo Egocéntrico”, presenta puntuaciones inferiores a 5 tipos en “empatía” y “síntomas emocionales” y a 4 en “conducta prosocial”, “autoconcepto académico” y “psicoticismo”.

El tipo 7, al que se ha denominado “Problemático Neutro”, presenta un perfil menos claro en lo relativo a las comparaciones generales, pero es de resaltar las puntuaciones superiores a los tipos 2 y 3 (ajustados) en las variables “impulsividad”, “hiperactividad” y “dificultad total” y las puntuaciones también superiores en variables como la “empatía” y el “autoconcepto académico” con respecto a los tipos 5 y 6 (agresivos).

El tipo 8, que recibe el nombre de “Solitario Empático”, presenta puntuaciones superiores a 4 tipos en “empatía” y a 3 en “síntomas emocionales” y “neuroticismo”, mientras que muestra puntuaciones inferiores a 4 tipos en “problemas de conducta”.

Los resultados obtenidos por Offer, Kaiz, Howard y Bennett (1998) señalan que determinados tipos de estados emocionales adolescentes siguen siendo un problema en la etapa adulta. Estos hallazgos son corroborados por Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser (2000), que demuestran como los individuos poco controlados, irritables e impulsivos son propensos desde la adolescencia a externalizar problemas de conducta y, por tanto, a exhibir conductas desadaptadas.

En base a estos resultados, parece necesario disponer de perfiles que permitan ajustar realmente la evaluación a las necesidades de intervención y poder adaptar mejor las prioridades en la elaboración de objetivos de trabajo de cara a potenciar aquellos rasgos relativos a un buen ajuste emocional y tratar de reducir específicamente y de forma ponderada los que pueden suponer factores de riesgo. Así se pueden ir desarrollando estrategias adaptadas a las necesidades propias de cada tipo.

En relación del comportamiento emocional con la personalidad eficaz Fernandez Zapico (2008) sugiere que el desarrollo, regulación y comportamiento emocional adolescente, puede interpretarse más ampliamente dentro del marco de la Personalidad Eficaz en el sentido de que hay determinados rasgos de personalidad que aparecen como descriptores en las escalas de comportamiento emocional, entre las que se encuentra la que es objeto de su estudio y los factores presenten en el constructo de personalidad eficaz postulado por el equipo de investigación del profesor Martín del Buey en el que se está participando desde hace ya unos años.

Para realizar este análisis ha utilizado el Cuestionario Abreviado de Personalidad Eficaz (Martín del Buey et. al, 2004), un instrumento especialmente diseñado para medir la personalidad eficaz de forma rápida y fiable en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Consta de 28 ítems distribuidos en 3 subescalas: Autorrealización Académica (11 ítems), Autorrealización Socio-Afectiva (11 ítems) y Eficacia Resolutiva (6 ítems). Las respuestas están conformadas por una escala Likert de 5 puntuaciones posibles, donde 1 es igual a “total desacuerdo” y 5 es equivalente a “total acuerdo”.

El análisis factorial de esta escala arroja tres grandes factores: Autorrealización Académica, Autorrealización Socio-Afectiva y Eficacia Resolutiva.

El factor “Autorrealización Académica” mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente académico. Un alumno que puntuara alto en este factor sería aquel que se valora positivamente como estudiante, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, orientadas a aprender cosas nuevas, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Asimismo, realiza atribuciones de sus éxitos a su capacidad y esfuerzo y presenta expectativas de éxito, tanto próximo como lejano.

El factor “Autorrealización Socio-Afectiva” mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente socio-afectivo. Un alumno que puntuara alto en este factor tendría un buen conocimiento y aprecio de su físico y de sus relaciones, mostraría un nivel de autoestima y confianza en sí mismo elevado tanto a nivel personal como social, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría buenas cualidades de comunicación así como expectativas de éxito en sus relaciones.

El factor “Eficacia Resolutiva” mediría todo lo relativo a las variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Un alumno que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar (del tipo que sean) ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones. Además, se enfrentaría de un modo positivo a las situaciones problemáticas, aportando optimismo, perseverancia y capacidad para aprender de la experiencia.

Estos tres factores obtenidos en el constructo propician una posible hipótesis relacional con los obtenidos y en su caso que se obtengan en la presente investigación.

En su análisis obtiene los siguientes resultados

La relación que se da entre la variable “Autorrealización Académica” y los tres estilos de Respuesta Emocional presenta la correlación más elevada con las puntuaciones de la subescala “Tendencia Agresiva” en sentido negativo ($R = -.28, p < .01$). En cuanto a la variable género, las chicas presentan correlaciones negativas superiores a los chicos respecto a “Tendencia Agresiva” ($R = -.37, p < .01$; $R = -.24, p < .01$), mientras que en relación con la variable “Soporte Social”, las chicas presentan una correlación positiva ($R = .30, p < .01$), que no es significativa en el caso de los chicos

En cuanto a la relación entre la variable “Autorrealización Socio-Afectiva” y los tres estilos de Respuesta Emocional, se observa una correlación negativa leve con la variable “Reactividad Social” ($R = -.23, p < .01$) y una correlación positiva más elevada con la subescala “Soporte Social” ($R = .41, p < .01$). Respecto a la variable género, las chicas presentan correlaciones positivas superiores a los chicos respecto a “Soporte Social” ($R = .43, p < .01$; $R = .37, p < .01$).

En lo relativo a las correlaciones que se dan entre la variable “Eficacia Resolutiva” y los estilos de Respuesta Emocional, se puede observar únicamente una correlación negativa leve con la variable “Tendencia Agresiva” ($R = -.19, p < .01$). De hecho, esta relación se da exclusivamente entre los chicos ($R = -.20, p < .01$).

En síntesis :

La relación más significativa entre los factores de comportamiento emocional y los componentes de la personalidad eficaz en la adolescencia se da (de forma directa) entre el “Soporte Social” y la “Autorrealización Socio-afectiva”.

Aumenta así la solidez del Soporte Social (red de apoyo social positiva y solidaria) y la Autorrealización Socio-afectiva (habilidad social interpersonal y autovaloración positiva) como variables de ajuste adecuado para manejar de forma más eficaz los constantes requerimientos de tipo emocional a los que se enfrentan los adolescentes dentro y fuera de la escuela.

Finalmente y en relación con la personalidad eficaz la doctora Zapico compara los 8 tipos de Comportamiento Emocional obtenidos en base a los tres grupos de variables de personalidad eficaz.

Utiliza el Anova de un factor Una vez cumplidos los requisitos básicos para la aplicación del mismo.

En los tres casos se observan diferencias significativas en Autorrealización Académica ($F_{7,143} = 2,727; p < 0,05$), Autorrealización Socio-Afectiva ($F_{7,143} = 4,379; p < 0,05$) y Eficacia Resolutiva ($F_{7,143} = 2,444; p < 0,05$) en los 8 tipos de comportamiento emocional. Para saber concretamente entre qué tipos se dan exactamente las diferencias dentro de cada variable, presenta los resultados de los contrastes post-hoc realizados, en este caso los arrojados por la HSD de Tukey.

Ferandez Zapico (2008) señala en sus conclusiones que su trabajo de investigación constituye un intento de investigación con proyección intercultural y con aplicación directa al campo de la actividad orientativa en la primera etapa adolescente. La proyección intercultural espera haberla cumplido con los procesos de adaptación del cuestionario.... Y los estudios comparativos entre ambientes culturales distintos, británico y español dan cuenta de los elementos de semejanza y de diferencia entre ambas muestras, suficientemente representativas de la población adolescente estudiada.

La aplicación directa al campo de la actividad orientadora centrada en una categorización de aquellos rasgos que más se significan en los comportamientos sociales adolescentes en lo que respecta a su control emocional e impulsividad espera que resulte de utilidad para todos los profesionales dedicados al apasionante proceso educativo en la etapa adolescente, en sus primeros tramos del ciclo vital y entendemos que el intento de establecer tipologías diferenciadas constituye un elemento práctico para el establecimiento de diagnósticos previos facilitadores de una posterior intervención psicopedagógica de mayor calado. Finalmente confía en que los resultados obtenidos en su trabajo aporten y en su caso consolidan los estudios en torno al constructo sobre personalidad eficaz y a los programas de desarrollo en el aula, formulados por el Dr. Martín del Buey y Martín Palacio y su grupo de interuniversitario de investigación en Orientación y atención a la diversidad de la Universidad de Oviedo, Complutense de Madrid y Playa Ancha, de Valparaíso, Chile.

Si bien mi trabajo se centra fundamentalmente en una réplica y confirmación de los datos obtenidos por Fernández Zapico (2008) me ha parecido pertinente hacer alusión a otros trabajos realizados tanto en contextos latinoamericanos como españoles que con anterioridad o posterioridad de su estudio han tratado una temática semejante.

Muchos de los trabajos que se centran en el estudio del comportamiento emocional adolescentes cogen como muestras sujetos que presentan conductas desadaptativas.

Parten básicamente de dos supuestos: Primero que la etapa adolescente está caracterizada por la presencia de este tipo de comportamiento atribuible al propio proceso adaptativo que está implícito en el desarrollo adolescentes y segundo que detrás de este tipo de comportamientos se identifican diversos tipos de comportamiento emocional.

En la actualidad se acepta la influencia de variables socio-ambientales, por ejemplo, la influencia del grupo de iguales, en la adquisición, desarrollo y mantenimiento de la conducta antisocial.

Sin embargo, desde la década de los 80, diversos estudios han reactivado y recuperado el énfasis en el estudio de variables de personalidad que pueden interactuar con variables sociales y ambientales en la realización de conductas antisociales.

Numerosos trabajos llevados a cabo con población normal y con población penitenciaria han identificado consistentemente la existencia de relaciones entre variables de personalidad y la conducta antisocial-delictiva, variables tales como impulsividad, empatía, hostilidad, inteligencia o estabilidad emocional. Puede verse el estudio de Garaigordobil (2005) sobre conducta antisocial durante la adolescencia: los correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género.

Si se toma como referencia estos trabajos que estudian el comportamiento emocional en su dimensión agresiva en los adolescentes y los intentos de clasificación tipológica realizados se abre un interesante campo de contraste con los resultados obtenidos hasta el momento presente y los que se obtengan en esta nueva investigación.

Con esta intención recojo en este apartado aquellos trabajos que a mi juicio merecen especial atención e interés consciente que toda selección corre el riesgo de dejar en ese proceso trabajos valiosos a los que era obligado una referencia. Creo que es inevitable pese a las medidas que se tomen en la puesta al día de la información.

Mi selección está centrada en aportaciones realizadas en contextos latinoamericanos y en contextos españoles.

1.4.1. Estudios realizados en contextos latinoamericanos

En contextos latinoamericanos me centraré en las aportaciones procedentes de tres países: Chile, Argentina y Perú.

En esta línea en Chile, Alarcón, Vinet y Salvo (2005) identifican características de personalidad en adolescentes reincidentes en conductas antisociales.

Con ese propósito administraron el Inventario Clínico para Adolescentes de Millon MACI (Millon, 1993) a una muestra de 86 adolescentes varones chilenos infractores de Ley.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante la combinación de un análisis de conglomerados y un análisis multivariado HJ-Biplot, resultando en la detección de las siguientes cinco agrupaciones de perfiles de personalidad: a) el tipo Transgresor Delictual "T-D", b) el tipo Oposicionista-Autodestructivo "O-A", c) el tipo Inhibido-Evitativo "I-E", d) el tipo Dependiente-Ansioso "D-A" y e) el tipo Subclínico "Sub".

Se evidencian dos agrupaciones con una mayor predisposición personal a involucrarse en conductas delictivas: el grupo T-D estilo de personalidad Transgresor Disruptivo en su entorno y un grupo O-A con una clara sintomatología clínica, desorganización emocional, comportamiento impredecible y de un rango de mayor peligrosidad en los delitos.

El grupo I o T-D presenta un estilo de personalidad Transgresor, cuya estrategia para afrontar la vida se acerca a la insensibilidad social, sin preocupación por las consecuencias de sus actos en otros (McCann, 1997). Este estilo de personalidad puede consolidarse en un trastorno de personalidad antisocial, a través de dos posibles formas de expresión, una orientada a la manipulación y seducción en busca de la satisfacción de sus propios intereses o deseos, buscará excesivas expresiones de afecto y aprobación del grupo -estilo histriónico y dramatizador- y una segunda forma más pasiva narcisista, centrada en el logro de sus propias metas, que alcanza menos visualización en los grupos (Millon & Davis, 1998).

El grupo I sólo representa el 33,7% de los adolescentes reincidentes en conductas delictivas en este estudio, lo que contrasta con una vasta revisión teórica en psicología sobre "*desviación psicopática*" donde se le da un especial protagonismo como estilo de personalidad de riesgo (Hare, 1991³; Kernberg, 1989⁴; Oldano, 1998⁵; Simourd & Hoge, 2000).

Los adolescentes pertenecientes al grupo II, O-A, despliegan un patrón errático de rabia explosiva, testarudez, culpa y vergüenza, dan cuenta de una gran inestabilidad emocional, probablemente asociada a experiencias de carácter traumático en su infancia, abuso sexual o maltrato físico. Esta agrupación puede presentar dos formas de exteriorización: en la primera predomina un funcionamiento más impulsivo y activo que gusta de ejercer poder y control sobre otros, con gran descontrol emocional, un alto consumo de drogas y riesgo suicida.

El grupo II también puede expresarse a través de estilos de afrontamiento pasivo, de afecto depresivo y baja autoestima, con un alto

riesgo de conductas autodestructivas orientadas a la obtención de castigo o sanción externa. El análisis de este perfil puede ser compatible con un patrón sádico-masoquista descrito en la literatura clínica tradicional. En el extremo del nivel de desorganización de esta agrupación se encontrarían estilos cercanos a personalidades *borderline*.

El perfil O-A, desde una aproximación clínica, concuerda con lo reportado por Steiner, García y Mathews (1997), en jóvenes que han sufrido experiencias de vida de carácter traumático y a modo *deacting-out* buscan reactivar dicha experiencia sometiendo a otros a la condición de víctimas.

Los perfiles de personalidad T-D y O-A, son descritos por Farrington (1996) desde una perspectiva evolutiva, de inicio precoz, agresivo y de mayor estabilidad a lo largo de la vida, no sólo durante la adolescencia. Por tanto, estos grupos pueden ser detectados más tempranamente en el desarrollo y los servicios de atención a menores podrían implementar estrategias de intervención especializadas y diferenciadas para cada uno de ellos.

El grupo III, Inhibidos-Evitativos, es más pasivo y distante de su realidad. Se aíslan tempranamente en su vida o evitan involucrarse en experiencias placenteras de intercambio social o afectivo.

La exteriorización es a través de una actitud indiferente evitativa o bien depresivo-ansiosa, marcada por desesperanza hacia el entorno. Sus estrategias suelen ser más bien pasivas y no disfrutan del contacto interpersonal con sus amigos, al contrario se sienten inseguros y con desconfianza hacia los demás. Este estilo puede manifestarse en afecto depresivo, alta exigencia consigo mismo, baja autoestima, preocupación por su cuerpo y apariencia personal, así como una marcada tendencia al aislamiento en un mundo personal y desconectado de la realidad.

El adolescente con perfil I-E, no buscará problemas conductuales, no obstante, si se encuentra en contextos que ofrecen oportunidades su estilo de afrontamiento de bajo compromiso emocional y social, facilitará conductas muy arriesgadas y sin límites.

Este perfil se aprecia escasamente descrito en los reportes de investigación sobre desadaptación social, sólo Romm, Bockian y Harvey (1999) han detectado, a través de análisis factorial, la dimensión denominada *inadecuación evitativa*, que correspondería a una exacerbada inhibición emocional y desconfianza hacia los demás, estilo retraído que resulta interesante de profundizar en futuras investigaciones. El grupo III que está representado sólo en el 14% de la muestra junto al Grupo II manifiestan síndromes clínicos de tipo depresivo, trastornos que potencialmente podrían responder a intervenciones psicoterapéuticas especializadas en esta población.

Las dos últimas agrupaciones identificadas comparten como característica central un estilo sensible a la valoración externa, especialmente al grupo de pares. Las estrategias de afrontamiento predominantes son más sumisas, conformistas y dependientes de la valoración de los otros, con menor desorganización psicopatológica pero más vulnerables a factores de riesgo en su entorno.

El grupo IV, *Dependientes-Ansiosos*, muestran un estilo inseguro y pueden vivenciar sus comportamientos delictivos con gran ansiedad y preocupación. Este perfil de personalidad presenta una muy baja autoestima y sentimientos de ineficacia, se perciben a sí mismos como no importantes y valorarán de modo especial el ser aceptado por su grupo de referencia. En algunos de ellos la sexualidad emergente puede ser fuente de conflicto acrecentando el deseo de ser aceptado, y de acuerdo a Mattingly (2000)⁶, pueden ser potencialmente de mayor riesgo en conductas de abuso

sexual, sin embargo se requiere de mayores estudios para explorar esta hipótesis.

El grupo V, Subclínico, presenta un funcionamiento ajustado y normal, encontrándose los ejes motivadores de su comportamiento delictual, probablemente en oportunidades y condiciones de sobrevivencia del contexto social donde se desarrollan; aquí la valoración y la necesidad de adaptarse a su medio juegan un rol central como factor de riesgo.

Estos dos último perfiles (D-A y Subclínico) podrían corresponder a la descripción de la subcultura delictual, de tipo socializado o de funcionamiento en pandillas referido por otros autores en variadas investigaciones, donde las variables familiares y de interacción con los pares elevan el riesgo de iniciar o mantenerse en la escalada delictiva (Farrington, 1986; Quay, 1986; Rutter & Giller, 1985).

En estas agrupaciones la personalidad juega un rol pasivo; sin embargo, los conflictos característicos de la adolescencia pueden acentuar una mayor vulnerabilidad. Se puede inferir que este tipo de jóvenes inicia conductas delictivas tardíamente durante la adolescencia y resultan de menor agresividad o peligrosidad futura. Desde una perspectiva preventiva, sus estrategias de afrontamiento características garantizarían un resultado positivo en aquellos modelos de intervención rehabilitadores donde se trabaja a través de pares y/o centros juveniles.

Cabe mencionar aquí, que una de las principales limitaciones de este estudio, fue acotar la evaluación a estilos de personalidad dejando fuera variables muy importantes de contexto como la dinámica familiar o sucesos de vida, entre otras, que intervienen como factores de riesgo, protección o mediatizadores en la interpretación de las experiencias. Otra importante y evidente limitación es que se trabajó con una muestra de sólo 86 adolescentes, constituida exclusivamente por varones, lo cual restringe la generalización de sus resultados y abre interrogantes acerca de las

diferencias de género que pueden evidenciarse en adolescentes con desadaptación social.

La presente investigación, al identificar cuatro tipos de personalidad como condicionantes de riesgo, permite comprobar nuevamente que el fenómeno de la desadaptación social durante la adolescencia es un fenómeno multidimensional, no se reduce a una sola variable que permita predecir el comportamiento, menos aún en una etapa de desafíos constantes y alta vulnerabilidad a las oportunidades del contexto.

Sin embargo, al intentar aislar esta variable en el presente estudio, se constata a su vez una interesante heterogeneidad, que debe ser atendida por los profesionales que trabajan con estos jóvenes, así como por las instituciones que diseñan estrategias y modelos de intervención.

El estudio descrito sólo pretende esbozar los inicios de una interesante línea de investigación de perfiles de personalidad que pueden ser detectados, ya durante el proceso adolescente, y que debe proyectarse a futuro explorando las potenciales interacciones con variables del entorno, donde aproximaciones multidimensionales como las desarrolladas en Canadá (Hoge,1999), basadas en factores de riesgos, necesidades y variables personales pueden constituir un espacio fructífero de investigación, obtención de indicadores empíricos acerca de la predicción del comportamientos en adolescentes infractores y sin duda permitirá avanzar aún más en la comprensión del fenómeno de las conductas antisociales y violencia en las sociedades contemporáneas

En Argentina Quiroga y Cryran (2005) muestran las dificultades clínicas que presenta el abordaje terapéutico de una población de alto riesgo, en la que predominan vínculos patológicos transmitidos transgeneracionalmente.

Indican que en contraste con la cantidad de investigaciones que examinan predictores y resultados del vínculo madre-niño, el proceso de

continuidad y de vínculo que va desde la adolescencia temprana hasta el final de la adolescencia tardía ha recibido poca atención en población no clínica y prácticamente una falta de atención en las poblaciones de alto riesgo. En los últimos años se ha acumulado evidencia que vincula la calidad de las experiencias familiares con la aparición de *trastornos de la personalidad* en la vida adulta.

Esta evidencia, resumida por Links (1990), muestra que sucesivos autores ligaron la patología Borderline de personalidad con el ambiente familiar.

Así Kernberg (1987) postuló que esta patología era producto de carencias en el desarrollo en la etapa previa a la etapa de separación-individuación y a la constancia de objeto. Stone (1993) agregó la importancia de experiencias traumáticas tales como el abuso físico y sexual infantil, la carencia o inestabilidad de figuras parentales y reiteradas pérdidas de contexto. Gunderson (1980), por su parte, estudió la importancia de la psicopatología de los padres en la génesis de la personalidad de sus hijos. Múltiples estudios posteriores han corroborado las hipótesis de estos autores.

El Programa de Psicología Clínica para Adolescentes cuya directora es la Dra. Susana Quiroga, funciona en la Sede Regional Sur- Avellaneda de la Universidad BuenosAires. Los pacientes atendidos en dicho programa transcurren su desarrollo envueltos en reiterados traumas infantiles, desamparo psíquico y físico, migraciones, cambios de estructura familiar, desaparición o muerte dudosa de los progenitores y conviven en un contexto de delincuencia, consumo y tráfico de drogas, pudiendo ser víctimas de abuso físico y sexual.

Estos pacientes se caracterizan, desde el punto de vista intersubjetivo, ya sea por un déficit en los vínculos, puesto de manifiesto en apatía, abulia y/o desinterés por el otro (Kaes y Puget 1988), o por la

predominancia de vínculos de odio (Kernberg, 1989⁷), manifestados en el rechazo sistemático y descalificación hacia la persona del terapeuta y de sus pares en el grupo.

Desde el punto de vista intrasubjetivo, se observa un déficit en la construcción de la trama representacional por la intensidad y la cualidad de situaciones vitales traumáticas acaecidas en la infancia y en la realidad familiar actual.

En este punto se hace necesario diferenciar la realidad como potencialmente traumatogénica de la noción de trauma como injuria psíquica que puede producirse o no frente a los eventos fácticos externos de carácter disruptivo (Benyakar, M., 2003).

La reiteración de situaciones amenazantes y disruptivas trae aparejado lo que se conoce como trauma acumulativo o vivenciar traumático; situación intrapsíquica presente en la mayoría de nuestros pacientes: limitación de la capacidad elaborativa del psiquismo y desmantelamiento de la subjetividad.

En los estudios epidemiológicos realizados en el Programa se descubrió la alta vulnerabilidad psíquica y somática que presenta la población consultante, la cual se ve agravada por las condiciones del medio social en el que el desarrollo de estos pacientes transcurre. Los resultados obtenidos en este área dan cuenta del predominio de un sentimiento de desesperanza y de la falta de un proyecto a futuro, que se manifiesta a través del desinterés por estar vivos y la prevalencia de *deideaciones e intentos suicidas*.

Esta situación se ve agravada por la reiterada exposición a diversos traumas acaecidos en la infancia o en la actualidad, reflejada en la cantidad e intensidad de *Sucesos de Vida Traumáticos* en la población clínica y no clínica de este distrito. Las enfermedades psíquicas, las adicciones y el

déficit vincular que presentan los padres, sumado a las dificultades socioeconómicas y la urgencia por subsistir hacen que la red de apuntalamiento familiar se vea deteriorada, lo cual conduce a la noción de desapuntalamiento propuesta por Kaes: desmantelamiento de la red de apuntalamiento por los efectos del contexto social, reflejada en el desapuntalamiento grupal y comunitario.

Esta falta de apuntalamiento en estos adolescentes facilita la aparición de patologías autodestructivas, que en ocasiones terminan en la muerte biológica. La desestimación de conductas de riesgo y de pasaje al acto relacionadas con el cuerpo, la sexualidad y las adicciones muestra el predominio del acto sobre la palabra.

La prevalencia de Alexitimia muestra la imposibilidad de elaboración psíquica de ligar afectos y palabras, lo cual hace que se privilegien los actos de riesgo frente a la aparición de lo emocional. Una de las problemáticas más recurrentes en estos pacientes es la dificultad para mantener vínculos estables.

La predominancia de un déficit vincular se observa tanto en los adolescentes como en sus padres y se relaciona con la historia familiar y transgeneracional que presentan estas familias. Este déficit se manifiesta en apatía, abulia y/o desinterés por el otro o en la predominancia de vínculos de odio manifestados en el rechazo sistemático y descalificación hacia la persona del terapeuta y de sus pares en el grupo.

Quintana, Montgomey y Malaver (2009), investigadores del instituto de investigaciones psicológicas de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima ha realizado un trabajo sobre los modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. La muestra estuvo conformada por 333 adolescentes de la ciudad de Lima, representativos de

los tres tipos identificados de espectadores de la violencia entre pares que se señalan en la literatura especializada.

Se examina la relación entre los modos de afrontamiento y la conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares en ambientes educativos. Se parte del hecho que en estas situaciones de interacción del sujeto con su entorno, que son evaluadas por la víctima y al menos un sector de los espectadores como amenazando o desbordando sus recursos y poniendo en peligro su bienestar (es decir, como estresantes), se debe suponer que se generan diversas estrategias de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1984/1986).

Asimismo, desde otro enfoque conceptual (Amar, Kotliarenko y Abello, 2003), las situaciones de acoso escolar bien podrían ser interpretadas como "condiciones de vida adversas" que permitirían desarrollar "la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades, superarlas o incluso ser transformado por ellas", es decir conductas resilientes.

El concepto de resiliencia es tomado por los autores del trabajo de Rutter, quien en la década de 1980 tomó, metafóricamente, de la Física el concepto de capacidad para resistir sin deformarse (Salgado, 2005). Comportamentalmente, la resiliencia las definen como un conjunto de competencias "para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad" (Henderson, 2002), a veces de tipo traumático (Vera, Carbelo y vecina, 2006).

Entiende que el comportamiento resiliente muestra características especiales en el contexto de las relaciones de interdependencia entre los individuos y los sistemas social, político, económico, escolar, cultural y mediático. Al respecto, manifiestan el caso de que la resiliencia no está necesariamente relacionada con la mayor aptitud intelectual ni con la clase

social adinerada (vsillant y Davis, 2000), pero sí con la salud mental y la calidad de vida (Seligman y Czikszentmihaly, 2000).

A través de la postulación de este concepto, se intenta entender porqué individuos de cualquier edad son capaces de sobrevivir y salir adelante en contextos de pobreza, violencia intrafamiliar, patologías familiares e incluso desastres naturales. Todo ello a fin de promover patrones de conducta resiliente, o bien para reproducir los mecanismos de adaptación que convierten a un individuo en tal dentro de un marco adverso (Infante, 2002).

Las personas de índole resiliente logran mantener un equilibrio estable en su comportamiento sin afectar su rendimiento y su vida cotidiana ante un suceso traumático. Ellas no suelen pasar por un período de "recuperación" tras el trauma, y a pesar de haber sido criadas en condiciones de alto riesgo para su salud individual, son psicológicamente sanas y exitosas. Este fenómeno, aparentemente propio de personas extraordinarias, resulta, en realidad, de funciones y procesos adaptativos normales del ser humano.

En base a esta concepción de la resiliencia piensan que es necesario pasar a la investigación sobre los mecanismos de cómo las personas logran superar los problemas, en vez de quedarse sólo en estudiar a las personas y sus problemas (Salgado, 2005). En el Perú, la resiliencia familiar ha sido recientemente investigada a nivel cualitativo por Flores (2007), con referencia a aspectos de violencia política.

El concepto de afrontamiento lo hacen desde la óptica transaccional del estrés, de Lazarus y Folkman (1984/1986), donde el proceso de afrontamiento se centra en la interacción del sujeto con su medio, refiriéndose a aquel esfuerzo propio de un individuo para, mediante recursos de conducta manifiesta o encubierta, enfrentar o adaptarse a

demandas internas y ambientales (así como a los conflictos entre ellas), que puedan exceder sus posibilidades personales de soporte.

Este proceso funciona en los casos en que los intercambios individuo-entorno se desequilibran, y cobran sentido dentro de una valoración que la persona hace de la situación en que está comprometida. El significado que le otorga a la situación es explicable a partir de su biografía, sus relaciones actuales y su posición social, a la percepción realista o no de su capacidad de afectar los acontecimientos, y de su grado de tolerancia al estrés.

En base a estos los autores consideran dos tipos de estrategias de afrontamiento relacionadas con la posibilidad percibida por el sujeto de afectar o no la situación problemática: uno dirigido a la modificación del problema, hasta mutarlo en una versión que no suponga amenaza; y otro dirigido a la modificación de la emoción incapacitante, dejando intacta la situación.

Entre las investigaciones emprendidas en nuestro medio, referentes al concepto central de afrontamiento al estrés en relación con aspectos educativos, están la de Quintana (1998) y la de Cassaretto, Chau, Oblitas y Valdéz (2003).

Respecto a la violencia entre pares consideran que muchos expertos consideran difícil definir el acoso escolar. Pero siguiendo a Sanders (2004) y Avilés (2005, 2006) indican que la mayoría coincide en caracterizar esa situación como aquella en la cual hay una víctima expuesta repetidamente a acciones negativas de parte de uno o más compañeros de su mismo estatus. En este sentido, la violencia entre pares en la escuela consiste en que, de forma repetida, uno o más escolares apoyados por el silencio o la inhibición del grupo perpetra(n) actos agresivos sobre uno o más alumnos(as) de manera sostenida en el tiempo, utilizando diversas formas: físicas, verbales y sociales.

En el episodio de violencia entre pares en la escuela, acoso escolar o bullying, se busca intencionadamente un esquema de tipo dominio-sumisión entre la víctima y los agresores.

Los participantes en este tipo de violencia son: el agresor, la víctima y los espectadores (condiscípulos, profesores, personal del colegio). En el caso de estos últimos, su presencia como testigos puede ser determinante en el episodio de bullying, al estimular o inhibir las acciones del agresor (Trautman, 2008).

Entre los espectadores es posible distinguir tres tipos, a saber: el Espectador indiferente-culpabilizado. Observa la agresión, pero considera que no es un asunto de su competencia porque a él no le toca. Puede incluso considerar injusta la agresión, sentirse afectado por lo que sucede, pero no interviene por temor a ser la próxima víctima; el Espectador amoral que justifica la agresión porque considera que, en la vida, unos son más fuertes y otros débiles o porque la víctima se lo buscó. Y el Espectador prosocial que identifica al "espectador que enfrenta activamente la situación, confrontando al victimario y/o solicitando ayuda de otros compañeros o docentes" (Monjas y Avilés, 2003).

Las conclusiones a las que llegan en su estudio indican en primer lugar que existen diferencias significativas en tres de los modos de afrontamiento al estrés enfocados al problema (afronte activo, planificación, búsqueda de apoyo social por razones instrumentales) y tres enfocados a la emoción (búsqueda de apoyo social por razones emocionales, aceptación, y acudir a la religión) manifestados por los tres tipos de espectadores de violencia entre pares. Caracterizándose por un orden decreciente, donde el espectador prosocial hace un mayor uso de estas estrategias de afronte y el espectador amoral recurre con menor frecuencia a las mismas, manteniéndose el espectador indiferente-culpabilizado en un grado medio en cuanto a la frecuencia de uso de las

mismas, En segundo lugar que existen diferencias significativas en la conducta resiliente manifestada por dos de los tres tipos de espectadores de violencia entre pares estudiados. Específicamente, la conducta resiliente, manifestada por el espectador indiferente-culpabilizado es significativamente menor que la mostrada por el espectador prosocial. Y en tercer lugar que existe una correlación significativa directa entre el comportamiento resiliente y tres de los modos de afrontamiento al estrés, y correlación inversa de este comportamiento con dos de los modos de afronte, en el espectador amoral. A su vez, existe una correlación directa entre la conducta resiliente y cinco de los modos de afrontamiento e inversa con dos de los modos de afronte, en el espectador indiferente-culpabilizado. Por último, existe una correlación directa entre el comportamiento resiliente y siete de los modos de afrontamiento al estrés y una correlación inversa con dos de los modos de afronte, en el espectador prosocial. En todos los testigos de la violencia entre pares, la conducta resiliente covaría directamente con el modo de afronte de planificación e inversamente con los modos de afronte de negación y renuncia conductual al afrontamiento.

1.4.2. Estudios realizados en contextos españoles.

Bringas, Herrero, Cuesta y Rodriguez (2006) han realizado una adaptación de un inventario de conducta antisocial para conocer e identificar los factores en los que se puede agrupar las distintas formas de conducta antisocial de nuestros adolescentes adaptados. Se trata de conocer qué características tienen estos adolescentes en su posible desarrollo y manifestación de la conducta antisocial, refiriéndonos a las diferencias entre los mismos por las variables diferenciales de edad y sexo.

La muestra es de 433 adolescentes asturianos, de ambos sexos, provenientes de diferentes centros educativos públicos, con edades comprendidas entre los 14 y 20 años.

Los resultados obtenidos en su trabajo llevan a clasificar las diferentes conductas antisociales de los adolescentes de la muestra en dos categorías o factores que reflejan un amplio compendio de diversos comportamientos antisociales: La *consideración de la propiedad y conductas infractoras*, considerados de mayor gravedad social, ya que es referido a conductas de apropiación, además de actos transgresores, que refieren comportamientos constitutivos de serias infracciones, vs *conflictividad normativa y de consideración del otro*, ya menos importantes, por referirse a actitudes caracterizadas por una desobediencia a las reglas sociales, imponiendo el adolescente las suyas propias y reflejando una inmadurez, propia del período de desarrollo.

Estos resultados se encuentran en la línea de aquellos que defienden e interpretan la conducta antisocial del adolescente como el resultado de una carrera de señales de inmadurez y dentro de un contexto sustentador de una historia de vida propiciadora de *patterns* presentes en la sociedad y sus medios de socialización (Garrido, Stangeland y Redondo, 1999; Garrido, 2006; Paíno, 1995; Rodríguez y Paíno, 1994; Farrington, 1996).

Por otra parte, a pesar de que se ha confirmado en múltiples estudios que los varones cometen más conductas antisociales (Graham, 1979; Silva, Martorell y Clemente, 1986a; 1986b), sus resultados refieren que no siempre es así, por lo menos cuando señalan a los adolescentes sin expedientes de conflicto social y/o comportamientos sin referir ser infractores a nivel penal. Frente a ello, se reflejan algunas actitudes y conductas antisociales, de menor importancia o gravedad, a nivel de microdiferencias entre los adolescentes de diferentes edades, donde llama la atención que la población adolescente entre 14 y 15 años no sea la más

susceptible a los cambios propios del período en el que viven (es el agrupamiento de edad que menos conductas antisociales realizan); la presencia de conductas antisociales de baja intensidad se da a partir de los 16 años, y ya los mayores, que comienzan su etapa adulta, son los que más protagonizan mayormente estas acciones que entendemos reflejan más bien dureza emocional. Podemos concluir, por tanto, que a mayor edad, y según se produce una mayor madurez cognitiva, más posibilidades existen de realizar conductas de conflicto con la norma, como resultado de sus actitudes ante las mismas, lo que en cierta medida se explica en la medida que va mejorando su control de la realidad y aumenta su sensación de invulnerabilidad ante ella (Garrido, Stangeland y Redondo, 1999⁸; Rodríguez y Paíno, 1994; Florenzano, 2002; Farrington, 1996).

Esto resultados, por tanto, están en la línea de investigación que refiere la necesidad de relacionar los comportamientos con las características de personalidad de los jóvenes adolescentes -principalmente el desarrollo de la habilidades sociocognitivas en la resolución de problemas- (Shirk, 1988, Kazdin y Buela-Casal, 1994), así como también, y no menos importante, los rasgos situacionales, refiriéndonos a las relaciones tanto familiares como con el grupo de iguales (Ovejero, Rodríguez y otros, 2005; Garrido, 2006) ya que ello puede llegar tanto a facilitar como a ayudar a tener un conocimiento más exacto acerca del riesgo de los adolescentes en el desarrollo de conductas inadaptadas, antisociales.

Ingles y Colb. (2008) analizaron la prevalencia de la preocupación social, conducta prosocial y la conducta agresiva en una muestra de 2.022 estudiantes de secundaria con edades comprendidas entre 12 y 16 años. Los estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente de 20 escuelas urbanas y rurales de las provincias de Alicante y Murcia, España. La preocupación

social se midió con la fobia social y la ansiedad, mientras que el comportamiento prosocial y la conducta agresiva se midieron con el Inventario de adolescentes de las habilidades sociales.

Los resultados revelaron que el porcentaje de estudiantes prosociales (17,35%) y agresivos (16,12%) fue significativamente mayor que el porcentaje de estudiantes con preocupación social (12,06%). Por otra parte, el porcentaje de niños agresivos (22,16%) fue significativamente mayor que el porcentaje de niños prosociales (5,61%) y preocupación social (8,80%). Sin embargo, el porcentaje de niñas prosociales (29,62%) fue significativamente mayor que el porcentaje de agresivo (5,96%) y niñas con preocupación social (15,47%). Por último, a lo largo de los años, hay un cambio en la frecuencia de estilos interpersonales, la agresividad es más frecuente en la conducta prosocial y de grado 8 más frecuentes en los grados 9 y 10.

Garaigordobil (2005) realiza un estudio que tiene como objetivo: analizar las relaciones de la conducta antisocial con varios factores socio-emocionales de la personalidad durante la adolescencia; identificar variables predictoras de estas conductas, y explorar la existencia de diferencias en función del género.

La muestra está constituida por 174 sujetos adolescentes de 12 a 14 años. El estudio emplea una metodología correlacional y utiliza 13 instrumentos para medir las variables objeto de estudio.

Los resultados obtenidos en el estudio evidencian que los adolescentes que en la autoevaluación dicen realizar muchas conductas antisociales tienen significativamente pocas conductas de consideración por los demás, pocas conductas de autocontrol de los impulsos, pocas conductas prosociales, pocas conductas asertivas y pasivas con los iguales, muchas conductas agresivas con los compañeros y bajo nivel de adaptación social. Además, tendencialmente tienen muchas conductas de retraimiento-

aislamiento y pocas conductas de liderazgo. También muestran bajo autoconcepto académico, emocional y familiar, alto autoconcepto negativo, bajo autoconcepto positivo y global, teniendo una percepción negativa de sus compañeros de grupo. Por otro lado, disponen de muchas cogniciones prejuiciosas en relación a diversos grupos socio-culturales, pocas cogniciones neutras no prejuiciosas, baja capacidad de empatía, alta impulsividad y muchos problemas académicos.

Estos resultados confirman la hipótesis que la conducta antisocial tiene relaciones inversas con conductas sociales positivas (consideración, autocontrol, liderazgo, prosociales, asertivas, de adaptación social), con autoconcepto y con empatía.

Así mismo se ratifica la hipótesis que postula relaciones directas entre la conducta antisocial con conductas sociales negativas (retramiento, agresivas), con percepción negativa de los compañeros de grupo, con cogniciones prejuiciosas, con impulsividad y con problemas académicos.

Por consiguiente, en la misma dirección que otros estudios se confirma que los adolescentes con muchas conductas antisociales tienen bajo autoconcepto-autoestima (Garaigordobil *et al.*, 2004; Marsh *et al.*, 2001; O'Moore y Kirkham, 2001; Rigby y Slee, 1993; Romero *et al.*, 1994⁹), poca empatía (Calvo *et al.*, 2001; Garaigordobil *et al.*, 2004; Mirón *et al.*, 1989), alta impulsividad (López y López, 2003; Sobral *et al.*, 2000; Taylor, 2000) y muchas conductas agresivas (Garaigordobil *et al.*, 2004; Quinsey *et al.*, 2001).

Por otro lado, los hallazgos confirman la hipótesis que el análisis de regresión múltiple ha permitido identificar como variables predictoras de la conducta antisocial muchas conductas agresivas con los iguales, pocas conductas prosociales, alta impulsividad, pocas conductas de consideración

.

por los demás, alto autoconcepto negativo, y pocas cogniciones neutras no prejuiciosas.

No obstante, cabe resaltar que los resultados deben ser interpretados con cautela ya que en ocasiones los coeficientes de correlación obtenidos aunque significativos son bajos.

Los resultados del estudio ponen de relieve que los varones adolescentes tienen superiores puntuaciones en conducta antisocial, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas en relación a las mujeres, por lo que se rechaza la hipótesis que propone la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del género.

Estos resultados contradicen los encontrados en estudios realizados con niños y niñas de 10 a 12 años de edad (Garaigordobil *et al.*, 2004) o con adolescentes que pertenecían a pandillas (Cabrera, 2002) en los que se constataron diferencias significativas.

No obstante, estos resultados apuntan en la dirección de los hallazgos de Moffitt y Caspi (2001) que han observado que estas diferencias en función del género son mayores en la infancia pero disminuyen en la adolescencia, y también en la dirección de las observaciones de Scandroglio *et al.* (2002) que subrayan que estudios recientes confirman una mayor participación femenina en conductas antisociales.

Los resultados del trabajo tienen implicaciones prácticas para la intervención psicológica en contextos educativos ya que permiten identificar algunas variables relevantes (conductas de consideración por los demás, de autocontrol de impulsos, prosociales, asertivas, empatía, autoconcepto...) que pueden ser desarrolladas a través de programas de intervención socio-emocional infantil como medio de prevención de la conducta antisocial durante la adolescencia (Garaigordobil, 1999, 2003ab, 2004abc, 2005, Garaigordobil y Echebarria, 1995, Garaigordobil, Magantoy Etxebarria, 1996).

No obstante, en este punto cabe resaltar que si bien el grupo de iguales puede ser un contexto de influencia positiva para la prevención de la conducta antisocial, este tipo de conducta requiere una comprensión e intervención más holística o global, ya que diversos estudios han puesto de relieve la influencia de múltiples factores en la emergencia de estas conductas, por ejemplo, factores familiares como la interacción padres-hijos, factores sociales como los vínculos de amistad con iguales, factores situaciones como la observación de violencia en los medios de comunicación...

Este énfasis en el diseño de tratamientos para jóvenes de distintas edades y diferentes estadios de desarrollo ha sido también enfatizado por otros investigadores de la conducta antisocial (Kazdin, 1993). Además, cabe resaltar que las intervenciones dirigidas a disminuir la conducta antisocial pueden ejercer un efecto de prevención de otros problemas como el consumo de drogas, ya que algunos estudios han evidenciado que los adolescentes que llevan a cabo con frecuencia conductas antisociales leves, consumen también con frecuencia drogas legales, aunque muy pocos se involucran en la realización de conductas antisociales severas o en el consumo de drogas ilegales.

Existe un amplio consenso entre los investigadores acerca de la naturaleza multicausal de la conducta antisocial. Como subraya Muñoz (2004¹⁰) cualquier abordaje preventivo y/o de intervención de estas conductas debe asentarse en la identificación y evaluación de los factores de riesgo responsables del inicio y el mantenimiento de las mismas, y debe integrar los diferentes factores implicados, tanto ambientales como individuales (factores psicológicos y de socialización). Del trabajo de Espinosa, Díaz, y Vidal (2002) se puede inferir la importancia de los programas que estimulan el desarrollo moral como medio de prevención de

la conducta antisocial; y complementariamente el estudio de Frías, López y Díaz (2003) enfatiza el efecto del microsistema, del exosistema y del macrosistema en la conducta antisocial, lo que sugiere la importancia de dirigir las intervenciones al contexto.

Como limitaciones del estudio cabe destacar que el instrumento con el que se ha evaluado la conducta antisocial (ASB) no establece una diferenciación de la conducta antisocial agresiva y no agresiva, distinción que parece importante realizar a la luz de estudios recientes (Dekovic, 2003¹¹) que han observado que conductas antisociales agresivas y no agresivas son dos constructos diferenciados. Así, en futuras investigaciones se deberían analizar las correlaciones de ambos tipos de conducta antisocial con diferentes factores socio-emocionales durante la adolescencia.

Además, también se puede sugerir la utilización de una metodología observacional complementaria que permita ratificar los resultados obtenidos, así como incrementar el tamaño de la muestra y las características de la misma incluyendo adolescentes de centros públicos.

Es de obligada mención acudir a los estudios de la profesora Díaz Aguado. Ella ha desarrollado una larga serie de investigaciones sobre cómo prevenir la violencia desde la educación (Díaz-Aguado (dir.), 1992, 1996, 2002, 2004¹²). Y entre ellas me merece especial interés, ha sido publicada recientemente con el título *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia* [Díaz-Aguado (dir.), 2004]¹. Es la continuación de dos series anteriores: *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, iniciada en 1994 mediante un convenio de colaboración entre la Universidad Complutense, el Ministerio de Educación y Ciencia y el Instituto Nacional de la Juventud,

que la publicó en cuatro libros y dos vídeos [Díaz-Aguado (dir.),1996], y *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad* (Díaz-Aguado, 2002; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) publicada por el Instituto de la Mujer.

Díaz-Aguado , Martínez y Matín (2004) en su estudio realizado con adolescentes refleja que los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas de resolución de conflictos, detectando además las siguientes carencias en torno a las cuales convendría orientar la prevención de este problema: están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia entre distintos tipos de relaciones incluidas las relaciones entre iguales, manifestándose como más racistas, xenófobos y sexistas.

Es decir tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión; tienen dificultad para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo. Es frecuente la identificación de la justicia con hacer a los demás lo que te hacen a ti o creen que se lo hace. Orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas.; están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establece con sus profesores; Son percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes.

Los cuatro tipos agresivos obtenidos presentan características acordes con estos descriptores tales como dificultad para controlar la conducta agresiva, actuando de manera impulsiva, vengativa, hostil y poco empática. No obstante entre ellos hay diferencias significativas. Lo que añade valor al descriptor genérico desarrollado por Díaz Aguado.

Un trabajo que me merece especial interés en la medida que trabaja dimensiones más afines con el constructo personalidad eficaz es el de Gutierrez, Escarti y Pascual (2011) . Estos autores estudian las relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y

responsabilidades personal y social de los escolares. Los objetivos de este estudio son, por una parte, presentar la versión española de diferentes instrumentos que evalúan Empatía, Conducta prosocial, Agresividad, Autoeficacia y Responsabilidad personal y social; y, por otra, analizar qué variables podrían predecir la responsabilidad. Los participantes, 822 alumnos de 8 a 15 años, pertenecientes a 11 centros educativos de la Comunidad Valenciana, completaron versiones españolas del Index of Empathy for Children and Adolescents, la Prosocial Behaviour y la Physical and Verbal Aggression, la Multidimensional Scale of Perceived Self-Efficacy y el Contextual Self-Responsibility Questionnaire.

En momento hicimos referencia a este trabajo en base a que sus postulados se enmarcan desde la perspectiva del desarrollo positivo (PYD) a la que he hecho referencia en la introducción de mi trabajo que tiene sus raíces en el marco teórico de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihaly, 2000) y en la teoría de sistemas del desarrollo humano (Gestsdottir y Lerner, 2008; Lerner et al., 2005; Lerner, Schwartz y Phelps, 2009).

Este modelo postula que una trayectoria vital psicológicamente saludable es el producto del beneficio mutuo del aprendizaje de habilidades y competencias útiles para la vida, y de un entorno adecuado que apoye y proporcione cuidados y seguridad. Por ello, desde esta perspectiva, la adolescencia no se concibe como un período disruptivo y tormentoso, sino como una etapa de aprendizaje y de oportunidades (Benson, 2003; Benson, Scales, Hamilton y Sesma, 2006; Lerner, 2004). Los recursos y habilidades que los jóvenes deben aprender para convertirse en adultos competentes han sido tema importante de discusión en la literatura del PYD.

Ya he aludido como Eccles y Gootman (2002) y Roth y Brooks-Gunn (2003) hipotetizaron que para conseguir el desarrollo positivo, los jóvenes debían aprender lo que ellos denominaron las 5 C: Competencia,

Confianza, Carácter, Conexión y Cuidado a los demás. Otros autores destacan cuatro reas generales de desarrollo positivo: física, intelectual, psicológica/emocional, social (Pittman, Irby, Tolman, Yohalem y Ferber, 2001)

Gutierrez, Escarti y Pascual (2011) indican respecto a la variable empatía que en el ámbito del desarrollo psicológico, la empatía ha sido identificada por varios autores como un recurso fundamental para el desarrollo psicológico/emocional positivo. La empatía puede definirse como «una respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otros, que induce a sentir el estado en que se encuentra el otro» (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes y Liew, 2005). Como señalan Garaigordobil y García (2006) y Mestre, Frías y Samper (2004), la empatía incluye, por parte del sujeto, tanto respuestas emocionales como la capacidad para entender los estados afectivos de los demás, lo que supone realizar una elaboración cognitiva. Por otro lado, la empatía también se relaciona con la disposición de las personas a realizar comportamientos prosociales y es un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad (Mestre et al., 2004; Mestre, Samper y Frías, 2002).

Gutierrez, Escarti y Pascual (2011) respecto a la variable conducta prosocial (Benson et al., 2006; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004), definida como una conducta voluntaria con la intención de ayudar a otros (Eisenberg y Fabes, 1998) señalan que diversas investigaciones han hallado relaciones altamente significativas entre empatía y conducta prosocial, lo que parece sugerir que desarrollando la empatía aumentará la conducta de ayuda y disminuirán los comportamientos antisociales como la agresividad (McMahon, Wernsman y Parnes, 2006). Por otro lado, esta línea de investigación sobre empatía-conducta prosocial ha demostrado que la habilidad para controlar las

emociones (el autocontrol) juega un rol fundamental en la conducta de ayuda (Eisenberg et al., 2005).

Respecto a la capacidad autorregulatoria de los individuos hacen referencia a la teoría cognitiva social (Bandura, 1977, 2001 2006) que subraya que las creencias de un individuo sobre su autoeficacia social favorecen la conexión social, la amistad, la cooperación y la conducta prosocial (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli, 2003; Caprara y Steca, 2005). Bandura (2006) también concluyó, con una muestra de adolescentes, que la autoeficacia autorregulatoria se encontraba directamente relacionada con la conducta antisocial, de tal modo que a menor autoeficacia mayor agresividad y mayor conducta antisocial

Por último, el modelo de responsabilidad personal y social se basa en el modelo de Hellison (1985, 2003) donde se destaca el constructo de responsabilidad como un recurso fundamental en el ámbito del desarrollo positivo. Este modelo fue diseñado por Don Hellison hace tres décadas, cuando aún no se hablaba en la literatura psicológica del desarrollo positivo. Sin embargo, se puede considerar claramente un programa de desarrollo positivo ya que tiene como objetivo principal facilitar que los niños y jóvenes en riesgo de exclusión social tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad en cualquier área de la vida. El modelo entiende la responsabilidad como cargo u obligación moral respecto a uno mismo y a los demás y presenta cinco niveles de responsabilidad que los adolescentes y jóvenes deben aprender para convertirse en personas adaptadas y eficientes en su entorno social: 1) respeto por los derechos y sentimientos de los demás, que incluye comportamientos de empatía y autocontrol; 2) Participación y esfuerzo; 3) Autonomía; 4) Ayuda a los demás; 5) Transferencia, aplicando los comportamientos de responsabilidad aprendidos en el programa, a otros

contextos (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

Gutierrez, Escarti y Pascual (2011) indican que a la luz de las investigaciones precedentes se puede afirmar que cada una de las variables descritas, conducta prosocial, empatía, percepción de eficacia y responsabilidad personal y social son recursos psicológicos importantes que los programas de PYD deben potenciar en niños y adolescentes. Sin embargo, un paso previo antes de implementar programas de desarrollo positivo es contar con medidas adecuadas sobre habilidades y competencia relacionadas con el PYD (Catalano et al., 2004). Además, así como existen estudios que relacionan parcialmente las variables analizadas en este trabajo (Del Barrio, Aluja y García, 2004; De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009; Mestre et al., 2002), no existe ninguno que las aborde desde un modelo global y buscando la predicción de la responsabilidad.

En lo referentes a las relaciones de las citadas variables los autores han trabajado modelos de ecuaciones estructurales (SEM) y llegan a la conclusión de que la Conducta prosocial, Empatía y Percepción de eficacia predicen positivamente la Responsabilidad, mientras que la Agresividad es un predictor negativo de la Responsabilidad personal y social. Este resultado conjunto del modelo estructural para predecir la Responsabilidad coincide con el obtenido parcialmente por Mestre et al. (2002), Benson et al. (2006), McMahon et al. (2006), Eisenberg et al. (2005), Bandura (2006), Caprara y Steca (2005), De la Fuente et al. (2009), y Cecchini et al. (2003). En consecuencia piensan que el modelo estructural propuesto resuelve de forma global las relaciones individuales entre variables que en otras investigaciones se han utilizado de forma independiente para predecir la Responsabilidad y el comportamiento prosocial de los escolares.

Mestre Escrivá, Samper García y Frías Navarro (2002) indican en su estudio sobre procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta

prosocial y agresiva en adolescentes que la empatía aparece como el principal motivador de la conducta prosocial, en sus componentes cognitivos (la comprensión del otro), pero especialmente en sus componentes emocionales (la preocupación por el otro).

Según estos autores en las dos últimas décadas del siglo XX se ha desarrollado un interés creciente por demostrar empíricamente una relación estadísticamente positiva entre empatía y conducta prosocial (Batson, Batson, Slingsby et al., 1991; Hoffman, 1987; Hoffman, 1990; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Caprara y Pastorelli, 1993; Fuentes, Apodaca, Etxebarria, et al., 1993; López, Apodaca, Eceiza, et al., 1994; Ortiz, Apodaca, Etxebarria, et al., 1993) y una relación negativa (o ninguna relación) entre malestar personal y conducta prosocial, tanto en adultos como en niños (Davis, 1983; Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999). Así pues, la empatía con el sufrimiento de los demás favorece los actos altruistas y limita la agresión personal (Hoffman, 1987, 1989, 1990; Bandura, 1987; Batson y Coke, 1981; Sobral, Romero, Luengo, et al., 2000).

La empatía analizada desde una perspectiva multidimensional, que incluye componentes cognitivos y emocionales, se ha relacionado con la conducta agresiva y con la conducta prosocial. Citan a Davis (1983) que ha descrito dos componentes centrales de la empatía, la preocupación empática (sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de otra persona) y la toma de perspectiva (la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona).

Mestre Escrivá, Samper García y Frías Navarro (2002) hacen referencia igualmente a estudios posteriores que han concluido que los individuos empáticos son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales para el mismo y los otros que se pueden derivar de la agresión; por tanto la

empatía aparece negativamente relacionada con la conducta agresiva y positivamente relacionada con la conducta prosocial. Las diferencias de género constatan una mayor disposición empática en la mujer, que guarda relación con niveles más bajos de agresividad (Carlo, Raffaelli, et al., 1999; Singh-Manoux, 2000).

Igualmente hacen referencia a la última revisión sobre el desarrollo moral de Eisenberg donde subraya que para estudiar la conducta moral es necesario incluir la regulación emocional y la empatía, entendida como una respuesta emocional procedente de la comprensión del estado emocional o condición desarrollada en una persona, que acontece fundada en el conocimiento que ésta tiene de una alteración emocional en otra persona y que pertenece al mismo tipo y rango de emociones (Eisenberg, 2000). Así pues, si un sujeto ve a un compañero alegre y siente alegría, si lo ve triste y siente preocupación por él, está experimentando empatía.

Diferentes estudios concluyen que la gente que puede regular sus emociones y la conducta relacionada con ellas es más probable que experimente empatía en lugar de malestar personal. Eisenberg (2000) revisa varios estudios en los que se concluye una relación positiva entre regulación emocional y empatía, especialmente en la infancia, y una relación negativa consistente entre malestar personal y regulación en adultos (Davies et al, 1998).

Un cuerpo creciente de trabajos apoya el supuesto de que las diferencias individuales en el autocontrol y la regulación de emociones desempeñan un papel importante en la conducta prosocial y en general en el funcionamiento social de las personas. Los rasgos de temperamento o personalidad tales como impulsividad y autocontrol parecen estar íntimamente relacionados con el desarrollo de la conciencia y la conducta antisocial (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000). Así pues, los individuos poco controlados, a veces irritables e impulsivos son propensos

a externalizar problemas de conducta en la infancia o más tarde en la adolescencia o edad adulta y por tanto llevar a cabo conductas desadaptadas (Eisenberg, Fabes et al, 2000; Bandura, 1999; Caprara y Pastorelli, 1993).

En esta misma línea se pueden considerar pioneros los estudios de Hoffman que plantean el papel motivacional de la empatía en la conducta prosocial (Hoffman, 1977, 1987, 1989). Más recientemente los estudios de Bandura (Bandura, 1999; Bandura, Barbaranelli, et al., 1996), Carlo (Carlo, Eisenberg, et al., 1992; Carlo Raffaelli, et al., 1999), Davies (Davies, Stankov, et al., 1998) y Eisenberg (Eisenberg, Shell, et al., 1987; Eisenberg, Miller, et al., 1991; Eisenberg, Carlo, et al., 1995; Eisenberg, Fabes, et al., 2000), investigan esta relación.

En su trabajo Mestre Escrivá, Samper García y Frías Navarro han utilizado una muestra formada por adolescentes entre 13 y 18 años (27,3% de sujetos tienen 14 años; el 30,8% tienen 15 años y el 29,4% 16 años, lo que indica que la mayoría de la muestra se sitúa en el rango de edad entre 14 y 16 años), la media de edad son 15 años y dos meses, con una desviación típica de 1.07, situándose la moda en los 15 años; 688 son varones y 597 son mujeres. Todos ellos están escolarizados en segundo ciclo de ESO y Bachillerato. La muestra total son 1.285 sujetos seleccionados al azar según la fórmula de Poisson por estratos representativos de las variables: ESO-Bachiller; Centros públicos-privados.

Como ya hemos indicado según los resultados obtenidos la empatía aparece como el principal motivador de la conducta prosocial, en sus componentes cognitivos (la comprensión del otro), pero especialmente en sus componentes emocionales (la preocupación por el otro).

El razonamiento prosocial que los adolescentes desarrollan para justificar su conducta de ayuda o la ausencia de ella, alcanza cierto poder discriminativo en la conducta prosocial, mientras que se excluye del

análisis discriminante realizado sobre la agresividad. Estos resultados apoyan el supuesto referente a un mayor poder predictor de la empatía como facilitadora de la conducta prosocial e inhibidora de la conducta agresiva, respecto al papel desempeñado por el razonamiento que el sujeto realiza a la hora de enfrentarse a un problema y decidir una conducta de ayuda. Si bien dicho razonamiento, en las categorías de razonamiento hedonista y estereotipado está presente entre las variables predictoras de la conducta prosocial, pierde su poder predictor en relación con la agresividad.

Para los citados autores los resultados obtenidos permiten establecer un perfil diferencial de los sujetos prosociales y los sujetos agresivos. A partir de las variables cognitivas y emocionales que se han incluido en los análisis discriminantes que realizan se observa una mayor correlación de las puntuaciones de los procesos emocionales con las puntuaciones de la función discriminante en el caso de la conducta agresiva; es la inestabilidad emocional la que tiene un mayor poder predictor de la conducta agresiva. Estos procesos emocionales también tienen una mayor correlación en la conducta prosocial, aunque se trata aquí de una emocionalidad «positiva» empática y no impulsiva, interactuando aquí dichos procesos emocionales con un mayor número de variables, entre las que figuran también procesos cognitivos, como la capacidad de comprender el punto de vista del otro y algunos tipos de razonamiento prosocial. De los procesos de razonamiento moral prosocial evaluados el razonamiento hedonista y el estereotipado aparecen recogidos en la función discriminante, por lo que serían los estilos de razonamiento con poder discriminador entre los sujetos clasificados en el grupo de alta conducta prosocial y los situados en el de baja prosocialidad. En concreto la tendencia a utilizar argumentos «egoístas» centrados en el beneficio personal, o por el contrario el argumentar en

función de los estereotipos de «buena» o «mala» persona discrimina entre los adolescentes con baja y alta prosocialidad.

Parece ser, pues, que los sujetos más inestables emocionalmente, con menos recursos para frenar la impulsividad, son los más propensos a la agresividad, mientras que los adolescentes más empáticos y por tanto con una emocionalidad más controlada son más prosociales. El razonamiento, en general, tiene menos poder predictor sobre la conducta prosocial y la conducta agresiva en la adolescencia. Es fundamentalmente una emocionalidad controlada o impulsiva lo que discrimina entre los adolescentes prosociales o agresivos.

De acuerdo con el planteamiento de Bandura (Bandura, 1991,1999), los estudios de Caprara (Caprara y Pastorelli, 1993; Caprara, Pastorelli y Bandura, 1995) y de Eisenberg (Eisenberg, 2000; Eisenberg, Fabes, et al., 2000), la autorregulación es central en la disposición a la conducta prosocial y en la inhibición de la conducta agresiva.

Por lo tanto, sus resultados apoyan el planteamiento actual de incluir la autorregulación y el control emocional junto con los procesos cognitivos y la empatía en el estudio de la conducta prosocial. Determinados procesos cognitivos, emociones hacia otros y el control de emociones negativas disponen a la conducta prosocial e inhíben la conducta agresiva.

A partir de los resultados obtenidos concluyen que la inhibición de la agresividad podría potenciarse con el desarrollo de la prosocialidad, que incluye la preocupación empática como principal determinante.

Moreno et al (2009) analizan la relación existente entre la reputación social del adolescente (percibida e ideal), la violencia relacional en el contexto escolar y determinadas variables de ajuste psicosocial, como la soledad, la autoestima y la satisfacción con la vida. La muestra esta constituida por 1.319 adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años.

Los resultados que obtienen indican que existe una asociación tanto directa como indirecta entre la reputación ideal y la conducta violenta relacional del adolescente, mientras que para el caso de la reputación percibida, únicamente encuentran una relación de tipo indirecto con la violencia relacional. Este dato les sugiere que aquellos adolescentes que anhelan un estatus reputacional alto (reputación no desean mejorar su reputación ni encuentran amenazada su posición en el grupo de iguales (reputación percibida) observan menos beneficios en la utilización de la violencia relacional.

Los autores de la investigación indican que sobre la relación entre la reputación social y el comportamiento violento relacional en la adolescencia es escasa. No obstante destacan el estudio longitudinal llevado a cabo por Cillessen y Mayeux (2004), donde se indica que los adolescentes con alta popularidad social son muy hábiles para lograr objetivos personales en sus relaciones sociales, aunque pueden alcanzarlos a expensas de estas mismas relaciones. En esta misma línea, distintos estudios señalan que algunos adolescentes con estatus popular utilizan la violencia relacional tanto para mantener como para mejorar su reputación en el grupo de iguales (Nelson et al., 2005).

Igualmente indican que sus resultados apuntan la existencia de una relación indirecta entre la reputación ideal, la reputación percibida y la violencia relacional. Esta relación indirecta se establece a través de la influencia que la reputación social puede ejercer en el ajuste psicosocial del adolescente: en su percepción de soledad, su autoestima y su satisfacción general con la vida. En este sentido, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los adolescentes con una reputación social cuestionada por sus iguales, que son rechazados socialmente por sus compañeros o que carecen de amistades íntimas y de confianza, puntúan de manera más elevada en medidas de soledad y obtienen bajas puntuaciones en

autoestima y satisfacción con la vida (Renshaw y Brown, 1993). Además, varios estudios longitudinales han señalado que los sentimientos de soledad e infelicidad en la adolescencia son estables a lo largo del tiempo y se asocian con una pobre autoestima y distintos problemas de desajuste psicosocial (Boivin, Hymel y Bukowski, 1995; Renshaw y Brown, 1993). Así, siguiendo la lógica del modelo planteado, probablemente estos adolescentes carecen de apoyo y reconocimiento social y han alimentado un sentimiento de soledad que se asocia a su vez con una baja autoestima y la percepción de insatisfacción con la vida, lo que puede conllevar un mayor nivel de violencia relacional.

Respecto de la reputación percibida, los resultados que obtienen señalan una fuerte relación negativa con el sentimiento de soledad, que redundará en una menor autoestima. La autoestima es un aspecto clave en este sentido, puesto que, por un lado, presenta una relación directa negativa con la violencia relacional, y por otro, una influencia indirecta a través de su estrecha asociación con la satisfacción vital (Furr y Funder, 1998; Huebner, 1991; Ying y Fang-Biao, 2005), que al mismo tiempo parece ser un importante inhibidor para la participación en comportamientos que implican violencia relacional entre pares en la escuela. Este último resultado también va en la línea de los obtenidos recientemente por otros autores como MacDonald y et al. (2005), que observaron mayor frecuencia de conductas violentas en jóvenes que informaban de baja satisfacción con sus vidas.

Por último, los análisis realizados en función del sexo les sugieren que las divergencias encontradas en los estudios sobre violencia relacional puedan deberse, en parte, a la particularidad de las medidas utilizadas, muy a menudo focalizadas en una sola dimensión de este tipo de violencia. Así, sus datos indican que en general los chicos hacen un mayor uso de la violencia relacional, tal y como apuntan otros autores (Goldstein et al.,

2002), si bien estas diferencias significativas sólo se dan en las dimensiones pura e instrumental (no en la reactiva). Otro aspecto donde sus datos obtenidos señalan diferencias significativas en función del sexo es en la relación entre la violencia relacional y la reputación ideal, una asociación que ha resultado ser más estrecha para el caso de las chicas. Así, es más probable que sean las chicas quienes hagan uso de la violencia relacional como respuesta a la motivación por conseguir o mantener una mejor identidad social en su grupo de iguales. Este último resultado va en la línea de los obtenidos por Rose et al. (2004), que destacan que para las adolescentes la violencia relacional permite aumentar los niveles percibidos de popularidad, y a su vez la percepción de popularidad incrementa la probabilidad de que las chicas utilicen estrategias de violencia relacional para mejorar su posición social.

Los citados autores (Moreno et al. 2009) finalmente señalan que los resultados presentados en su trabajo deben interpretarse con cautela debido a la naturaleza transversal del estudio, de modo que no se puede establecer relaciones causales entre las variables. Postulan que en futuros estudios sería necesario recabar información de distintos interlocutores (alumnos, padres y profesores) y utilizar, junto con la metodología cuantitativa, alguna técnica cualitativa a modo de triangulación. No obstante sugieren la necesidad de atender a la prevención del desarrollo de identidades sociales adolescentes fundamentadas en la motivación de presentarse ante los demás como individuos poderosos, rebeldes y no conformistas en búsqueda de popularidad y liderazgo, para lo que no dudan en utilizar la violencia relacional. Este tipo de comportamiento, además, tiene la peculiaridad de que es difícilmente observable puesto que normalmente se da de manera encubierta. Es necesario, por tanto, ahondar en su estudio para determinar sus efectos concretos tanto a corto como a largo plazo, para poder así

elaborar programas psicoeducativos adecuados, prevenir, diagnosticar e intervenir episodios de esta naturaleza violenta.

Loinaz, Echeburua y Torrubia (2010) obtiene en su estudio sobre tipologías de agresores contra la pareja en prisión, mediante el análisis de conglomerados dos tipos diferenciados: Al primero que denomina violento con la pareja/estables emocionalmente/integrados socialmente y el segundo que denomina violento generalizado/poco estables emocionalmente/no integrados socialmente. Nos indica que esos datos coinciden parcialmente con estudios previos. Hay una diferencia entre el violento de baja patología del violento antisocial detectado por Johnson et al (2006) Igualmente como señala Eckhard et al. 2008, el control de la ira permite distinguir por un lado a los no agresores de los agresores de pareja y por otro a los agresores entre si. Para Loinaz al tipo 1 son menos irascibles y con mayor control externo, pero como señala Dutton (2007) pueden estallar en ataques de cólera dónde no exista tal control. A su vez las distorsiones cognitivas están más presentes en el tipo 2, dato congruente parcialmente con los resultados obtenidos con maltratadores psicópatas (Echeburúa y Fernández Montalvo, 2007) y con maltratadores violentos en general (Holtworth-Munroe et al. 2000; Johnson et al. 2006).

Fernández-Molina, Del Valle, Fuentes, Bernedo y Bravo (2011) pretender identificar la presencia, gravedad y tipos de problemas de conducta utilizando el Chil Behavior Checklis en una muestra de 181 adolescentes españoles (11-18 años) procedentes del sistema de protección, así como conocer si existen diferencias en problemas de conducta, según el tipo de acogimiento en que se encuentra el adolescente (preadoptivo, residencial o con abuelos).

La primera conclusión que señalan Fernández –Molina et al (2011) surge de los datos va en el sentido de apoyar la idea de que, cuando se evalúa a muestras no clínicas las puntuaciones que obtienen los

participantes son mejores de lo que han señalado otras investigaciones. Así, se ha encontrado que: a) la mayoría de los adolescentes puntúa en el rango normal del CBCL con puntuaciones inferiores a las encontradas en estudios como el de Heflinger et al. (2000) o Starr et al. (1999), e incluso los adolescentes en acogimiento residencial, que presentan las medias más altas en problemas de conducta, tienen puntuaciones en el total del CBCL inferiores a las presentadas por otros países, según el informe EUROARRCC (1998); y b) solo un pequeño porcentaje de adolescentes tiene problemas de conducta tan importantes como para situarse en el rango clínico de la prueba. Las puntuaciones más altas en problemas de conducta se han dado en la escala de externalización y en ella los datos son coincidentes con los de otros estudios (Heflinger et al., 2000; Starr et al., 1999).

La segunda conclusión a la que llegan en el estudio que estoy considerando es que han encontrado ciertas diferencias en función del tipo de acogimiento de los menores. Los datos han verificado que los adolescentes en acogimiento residencial obtienen puntuaciones más altas en problemas de conducta que los adolescentes en acogimiento preadoptivo y con abuelos. Además, comprueban que el grupo de acogimiento residencial presenta mayor porcentaje de participantes en el rango clínico del total de problemas del CBCL que los adolescentes en los otros tipos de acogimiento. En el rango clínico, los adolescentes en acogimiento residencial son los que han presentado mayor porcentaje de problemas en conducta delincuente, en la escala total, en conducta agresiva y en problemas somáticos. Es un hecho conocido que los problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento residencial son uno de los grandes retos que el sistema de protección tiene por delante (Bravo y Del Valle, 2009) y uno de los principales motivos que explican el alto nivel de estrés de los trabajadores de este sector (Del Valle, López y Bravo, 2007).

Los adolescentes en acogimiento con sus abuelos obtienen puntuaciones más altas en la escala de internalización que los menores en preadoptivo, aunque no muestran diferencias significativas con los menores en residencial. Además, en el recuento de sujetos en la escala total del CBCL destacan, en el rango límite, los adolescentes en acogimiento con sus abuelos. También en conducta agresiva, en aislamiento y en externalización. En el grupo clínico también destaca mayor presencia de los adolescentes en acogimiento con abuelos en las subescalas de aislamiento y ansiedad. Los adolescentes en acogimiento preadoptivo son los que presentan menos problemas de conducta y se encuentran, en mayor proporción, en el rango normal del CBCL, por tanto, parece que los datos van en el mismo sentido que los estudios de adoptados con muestras no clínicas.

Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) analizan la relación entre una medida multidimensional del autoconcepto, el cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5), con un amplio conjunto de indicadores del ajuste psicosocial de los adolescentes. De forma más concreta su estudio analiza la relación entre el autoconcepto medido multidimensionalmente —dimensiones académica, social, emocional, familiar y física— y diferentes indicadores del ajuste psicosocial —psicológico, competencia y problemas de conducta— de los adolescentes.

Basándose en que el autoconcepto es uno de los constructos que ha suscitado mayor interés en científicos de diferentes disciplinas lo definen como las percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), así como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999).

Consideran que la adecuada percepción, organización e integración de las experiencias en las que se diferencian los seres humanos ha constituido una clave explicativa para el adecuado funcionamiento comportamental, cognitivo, afectivo y social (Shavelson et al., 1976). Desde esta perspectiva, el autoconcepto ha sido considerado por numerosos autores como un importante correlato del bienestar psicológico y del ajuste social (Mruk, 2006; Shavelson et al., 1976).

Con respecto al desarrollo teórico de este constructo, Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) piensan que a partir de la década de los ochenta se produce un importante cambio hacia una perspectiva teórica multidimensional del autoconcepto. Para ellos es fundamental el trabajo de Shavelson et al. (1976), que define este constructo mediante un modelo jerárquico y multidimensional. De acuerdo con este modelo las personas tienen una autoevaluación global de uno mismo, pero, al mismo tiempo, también tienen diferentes autoevaluaciones específicas. Por tanto, el autoconcepto presenta diversos constructos o aspectos relacionados —no ortogonales— pero distinguibles (García, Musitu y Veiga, 2006; Tomás y Oliver, 2004¹³) que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con diferentes áreas del comportamiento humano (Wylie, 1979). Las medidas multidimensionales del autoconcepto ofrecen mediciones más sensibles, concretas y ajustadas en comparación con las medidas globales, reducidas e inespecíficas proporcionadas por los modelos unidimensionales (Bracken, 1992; García et al., 2006; Harter, 1982; Shavelson et al., 1976; Wylie, 1979).

En este contexto Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) tienen muy presente que numerosos estudios empíricos refuerzan el planteamiento teórico según el cual el autoconcepto es un importante correlato del ajuste psicosocial de los adolescentes, independientemente de su consideración

como constructo unidimensional o multidimensional. De forma general, los estudios que han utilizado medidas unidimensionales concluyen que los adolescentes con alto autoconcepto manifiestan: pocas conductas agresivas, de burla o abuso de los demás, a la vez que presentan mayor número de conductas sociales positivas (e.g., Garaigordobil y Durá, 2006); bajo nivel de desajuste emocional; es decir, son estables y no se alteran fácilmente ante las demandas del entorno, a la vez que obtienen bajas puntuaciones en escalas de depresión y ansiedad (e.g., Garaigordobil y Durá, 2006), son menos propensos a sufrir trastornos en la conducta alimenticia (Gual, Pérez-Gaspar, MartínezGonzález, Lahortiga, de Irala-Estévez y Cervera-Enguix, 2002), manifiestan menos sentimientos de soledad y mayor satisfacción con la vida (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009), y tienen una mejor integración social en el aula, a la vez que son valorados más positivamente por sus profesores (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

A juicio de Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) los resultados de las investigaciones que utilizan medidas multidimensionales del autoconcepto aportan información más amplia y específica. Así: destacan el papel protector del autoconcepto familiar y académico frente a los comportamientos delictivos (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2007) y al consumo de drogas (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Musitu, Jiménez y Murgui, 2007); se relacionan específicamente el alto autoconcepto familiar con los mejores resultados de la socialización familiar de los hijos (García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007, 2008; Martínez, García y Yubero, 2007). Igualmente se han concluido que los adolescentes con alto autoconcepto académico muestran un mayor logro escolar y rendimiento académico, y, consecuentemente, un promedio de notas más alto (Guay, Pantano y Boivin, 2003). En cuanto al autoconcepto emocional, se han encontrado relaciones significativas y

negativas con diferentes escalas de inestabilidad emocional (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005).

No obstante, Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) opinan que los resultados en torno al autoconcepto social y físico no son tan consistentes, y la literatura científica proporciona resultados contradictorios cuando las medidas son multidimensionales y más específicas (véase Shavelson et al., 1976¹⁴), aspecto que se diluye con las medidas unidimensionales al mezclar los diferentes ámbitos en una medida global e inespecífica del autoconcepto. Así, mientras que algunos autores han constatado que el autoconcepto social ejerce un efecto de protección frente a las conductas agresivas (Levy, 1997); otros lo señalan como un factor de riesgo para el desarrollo de éstas (Andreou, 2000; Jiménez et al., 2007). En relación con el consumo de sustancias, se ha encontrado las mismas inconsistencias: algunos estudios afirman que los componentes sociales del autoconcepto se relacionan inversamente con el consumo de sustancias (Téllez, Cote, Savogal, Martínez y Cruz, 2003); mientras que otros lo cuestionan al encontrar relaciones significativas y positivas (Cava et al., 2008; Musitu et al., 2007). Las mismas polémicas son también extensibles al autoconcepto físico (véase Moreno, Moreno y Cervelló, 2009).

Por lo tanto, estos estudios cuyos resultados sugieren que las puntuaciones altas en las dimensiones social y física del autoconcepto constituyen un factor de riesgo tanto para las conductas agresivas y delictivas, como para el consumo de sustancias, cuestionan que el autoconcepto social y físico sean partes de un constructo básico subyacente relacionado con las conductas ajustadas y adaptativas (véase Shavelson et al., 1976). Si esto es así, es inevitable plantearse algunas cuestiones como, por ejemplo, para evitar problemas con el consumo de drogas: ¿Es necesario tener bajo el autoconcepto social y físico durante parte de la

adolescencia? ¿A la vez alto, por ejemplo, el autoconcepto familiar? Si se trata de un mismo constructo, aunque sea multidimensional y jerárquico, es difícil integrar teóricamente de manera congruente estas inconsistencias entre los distintos ámbitos del mismo constructo y las medidas de ajuste. No obstante, estas relaciones y las conclusiones que se derivan de ellas podrían estar basadas en relaciones espúreas que estén reflejando el efecto de terceras variables no controladas estadísticamente.

A partir de las respuestas de 1.281 adolescentes (53,7% mujeres), entre 12 y 17 años ($M= 14,98$ años, $DT= 1,74$ años), Los resultados de los análisis indican que: (1) la relación entre los indicadores del ajuste psicosocial es teóricamente consistente: los indicadores que miden ajuste se relacionan positivamente entre sí y negativamente con los que miden desajuste; (2) las relaciones entre las cinco dimensiones del autoconcepto y los indicadores del ajuste psicosocial es teóricamente consistente: las cinco dimensiones se relacionan positivamente con los indicadores que miden ajuste y negativamente con los que miden desajuste; (3) las dimensiones del autoconcepto relacionadas más específicamente con los criterios de ajuste próximo se relacionan más intensamente (e.g., autoconcepto académico y promedio de notas; autoconcepto social y competencia social; autoconcepto emocional e inestabilidad emocional).

Además, en este trabajo también se confirma que la estructura factorial pentadimensional y oblicua del AF5 se ajusta a los datos mejor que la unidimensional (Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007; Rosenberg, 1965; Wylie, 1979) y la ortogonal, que no considera que las distintas proximidades entre las ramas de la jerarquía produzcan diferentes grados de relación entre las cinco dimensiones (Shavelson et al., 1976). Estos resultados ratifican los obtenidos en otros estudios sobre la estructura pentadimensional del AF5 (García et al., 2006; Tomás y Oliver, 2004). También el presente estudio aporta que la estructura factorial es invariante

del sexo y de la edad de los adolescentes. Los resultados prueban que el significado de los ítems es equivalente para estas dos variables: la importancia relativa de cada ítem en el factor que está teóricamente asignado es la misma, los cinco factores tienen una importancia relativa equivalente y guardan el mismo patrón relacional; y la fiabilidad de cada uno de los ítems que componen el cuestionario es equiparable. Por lo tanto, la equivalencia entre sexo y edad se confirma para los cuatro supuestos de invarianza analizados (Byrne, 1994; Byrne y Shavelson, 1987; Yin y Fan, 2003).

.

2. Marco empírico

2.1. Objetivos

Los objetivos que pretendo conseguir en mi trabajo son los siguientes:

1. Adaptación de la Escala abreviada de comportamiento emocional adolescente Emocional Behaviour Scale” (EBS) a contextos Chilenos
2. Establecer Estilos diferenciados de comportamiento emocional en contextos adolescentes chilenos
3. Relacionar los estilos de comportamiento emocional con los perfiles de personalidad eficaz en estos mismos contextos.
4. Realizar un estudio comparativo entre los estilos de comportamiento emocional obtenidos en muestra adolescente chilena con los obtenidos en muestras británica y española

2.2. Hipótesis

2.2.1. En relación al Cuestionario Emocional Behaviour Scale (EBS) adaptado de comportamiento emocional adolescente.

Hip.-1 El cuestionario adaptado presenta unos índices de fiabilidad psicométricamente aceptables en población adolescente chilena.

Hip.2- El análisis factorial establece tres factores semejantes a los obtenidos en población española y británica.

Estos son:

El factor “Malevolent Aggression” (“Tendencia Agresiva - R”) representa o evalúa las siguientes tendencias: dificultad para controlar la conducta agresiva, actuando de manera impulsiva, con afán de venganza, hostilidad y escasa consideración hacia los sentimientos de los otros.

El factor “Social Anxiety” (“Reactividad Social - R”) expresa comportamientos prosociales (de ayuda a los demás) pero se sienten fácilmente culpables o preocupados si creen que han herido los sentimientos de los otros o que les han fallado.

Finalmente, el factor “Social-Self Esteem” (“Soporte Social - R”), evalúa una adecuada competencia social, con una red de apoyo que permite a los alumnos sentirse seguros y apoyados por sus compañeros. Mantienen una percepción de afecto y disponibilidad de las figuras de apego relevantes a nivel interpersonal.

Hip.-3 El análisis confirmatorio consolida la validez del constructo.

2.2.2. En relación a los estilos de comportamiento emocional.

Hip. 4.-Los estilos de comportamiento emocional encontrados en contextos chilenos son equivalentes a los estilos de comportamiento emocional españoles.

2.2.3. Relación de estilos comportamentales con personalidad adolescente.

Hip- 5. Existe relación significativa entre los factores de comportamiento emocional y los factores de personalidad eficaz

2.2.4 Comparación con población Inglesa y española.

Hip. 6. Existen diferencias significativas de comportamientos emocionales adolescentes chilenos, españoles y británicos

2.3. Metodología

2.3.1. Participantes

La muestra del estudio está compuesta por 248 estudiantes adolescentes entre 13 y 16 años de los cuales 153 son hombres y 95 son mujeres.

Estos alumnos se encuentran cursando los cursos 7° Básico (26,6% de la muestra), 8° Básico (22,6% de la muestra), 1° Media (40,3% de la muestra) y 2° Media (10,5% de la muestra) equivalentes al ciclo de educación secundaria obligatoria española.

Se trata de alumnos pertenecientes a las comunas de Viña del Mar y Quilpué perteneciente a la V región, Valparaíso, Chile. (Ver Tabla 1)

Tabla 1. *Distribución por centros educativos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	L Bernardo O Higgins	67	27,0	27,0	27,0
	Teodoro Lowey	55	22,2	22,2	49,2
	Benjamin Vicuña M	126	50,8	50,8	100,0
	Total	248	100,0	100,0	

2.3.2. Instrumentos

Los cuestionarios utilizados han sido:

“Emocional Behaviour Sacale” (EBS) en población adolescentes . versión abreviada de Fernández Zapico, (2004).

Características del instrumentos:

Instrumento de evaluación del comportamiento emocional adolescente adaptado a la idiosincrasia cultural propia de los adolescentes españoles y en una versión reducida de fácil aplicación. La escala británica original EBS (Clarbour y Roger, 2004), compuesta por 65 ítems agrupados en 3 subescalas, se ha adaptado a la versión española ECEA-R, conformada por 36 ítems agrupados en 3 factores equivalentes a los del cuestionario original.

El nivel de correspondencia entre los ítems que pertenecen a cada factor en ambas versiones, refuerza la robustez de la estructura factorial del instrumento original. La versión abreviada en castellano supone una equivalencia total en todos aquellos ítems que componen los factores

Los tres factores se describe de la siguiente forma:

El factor “Malevolent Aggression” al que denomina “Tendencia Agresiva - R” representa o evalúa las siguientes tendencias: dificultad para controlar la conducta agresiva, actuando de manera impulsiva, con afán de venganza, hostilidad y escasa consideración hacia los sentimientos de los otros.

El factor “Social Anxiety” que denomina “Reactividad Social - R”. describe adolescentes que son capaces de ponerse en el lugar de los demás, matizando que unas puntuaciones altas en este factor indica que se preocupan con facilidad y rumian sus problemas. Muestran comportamientos prosociales (de ayuda a los demás) pero se sienten fácilmente culpables o preocupados si creen que han herido los sentimientos de los otros o que les han fallado.

Finalmente, el factor “Social-Self Esteem” que llama en la versión española como “Soporte Social - R”, lo describe como una adecuada competencia social, con una red de apoyo que permite a los adolescentes sentirse seguros y apoyados por sus compañeros. Mantienen una percepción de afecto y disponibilidad de las figuras de apego relevantes a nivel interpersonal.

Aunque el índice de fiabilidad no es muy elevado, todas las subescalas superan el nivel de consistencia interna mínimo aceptable de 0,70 propuesto por Nunally (1978) y considerado el adecuado para comparar grupos a través de diferencias de medias (Silveira, 1993).

Las escalas que se seleccionaron para calcular la validez concurrente fueron las siguientes:

- *The Junior Eysenck Personality Questionnaire – Short form* (JEPQ-S; Francis y Pearson, 1988), que está compuesta por 24 ítems, agrupados en bloques de 6 en cada uno de sus 4 factores: *extraversion* (extraversión), *neuroticism* (neroticismo), *psychoticism* (psicoticismo) y *lie* (mentira). El JEPQ-S utiliza un formato de respuesta dicotómico (Yes/No).

- *The Junior I6* (I6; Eysenck, Easting y Pearson, 1984). De este cuestionario se utilizan dos subescalas: *impulsivity* (impulsividad) y *empathy* (empatía), compuesta cada una de ellas por 23 ítems con respuestas dicotómicas (Yes/No).

- *The Powerlessness in Adverse Parent and Peer Groups Situation Scale* (PPP; Raine, Roger y Venables, 1981). Esta escala evalúa el grado de problemas con padres y compañeros escolares experimentado por los adolescentes y está compuesta por 9 ítems con respuestas dicotómicas (Yes/No).

- *The Strenths and Difficulties Questionnaire* (SDQ, Goodman, 1997). Se trata de una escala compuesta por 25 ítems comportamentales agrupados en 5 subescalas: hyperactivity (hiperactividad), emotional symptoms (síntomas emocionales), conduct problems (problemas de conducta), peer problems (problemas con compañeros) y prosocial behaviour (comportamiento prosocial). Cada subescala contiene 5 ítems cuyas respuestas siguen una escala Lickert de tres tipos de respuestas: “muy parecido a mí”, “algo parecido a mí” y “nada parecido a mí”. La puntuación máxima de cada subescala es 10 y las cuatro primeras subescalas arrojan una puntuación de “Dificultad Total” con un rango de 0 a 40.

- *AF5 o Escala multidimensional de autoconcepto* – Autoconcepto Forma 5– de García y Musitu (1999). Este instrumento supone una revisión de su predecesor, el AFA y evalúa 5 dimensiones del autoconcepto presente del sujeto (Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico), con 6 ítems cada una. La validez estructural de las cinco dimensiones está avalada mediante análisis factoriales (García y Musitu, 1999).

La validez de constructo muestra una elevada concordancia en las correlaciones con la fundamentación teórica de la escala y los resultados obtenidos en la versión original.

Así observa que, las relaciones establecidas por la variable “Tendencia Agresiva” responden altamente a los hallazgos presentados en el apartado de los factores de riesgo y protección de la conducta agresiva.

Presenta las correlaciones positivas más elevadas con las variables: Problemas de Conducta ($R = .54$), Impulsividad ($R = .50$) y Psicoticismo ($R = .49$), mientras que muestra correlaciones negativas destacadas con: Autoconcepto Académico ($R = -.38$), Empatía ($R = -.36$) y Comportamiento Prosocial ($R = -.34$), considerándose estas últimas variables preventivas de problemas de índole agresivo.

Por otra parte, la variable “Reactividad Social” presenta las correlaciones positivas más altas con: Empatía ($R = .65$), Comportamiento Prosocial ($R = .48$) y Síntomas Emocionales ($R = .39$) y correlaciones negativas de interés con: Psicoticismo ($R = -.37$) y problemas de conducta ($R = -.20$).

La relación con la empatía y los síntomas emocionales simultáneamente es la clave de la dualidad de este factor. Si bien, tanto más se acerquen las puntuaciones al componente empático y la conducta prosocial de índole positivo, la reactividad social supone un factor de protección de la expresión emocional airada o agresiva (Mestre, Samper y Frias, 2002), puntuaciones elevadas en este factor cercanas al malestar personal o lo que se ha denominado preocupación empática (Mestre, Frias y Samper, 2004) pueden suponer un factor de riesgo de padecer problemas emocionales. Por ello, en este caso, la intervención en un adecuado nivel de autorregulación y control emocional mediante la aplicación de programas específicos diseñados para esta etapa (Álvarez, 2001; Bisquerra, 2000 y Güel y Muñoz, 2003) resulta imprescindible para evitar que un factor que a priori protege de problemas interpersonales, se convierta en un factor de riesgo a nivel intrapersonal.

La variable “Soporte Social” correlaciona positivamente de manera más intensa con: Autoconcepto Global ($R = .52$), Autoconcepto Físico ($R = .39$) y Autoconcepto Académico ($R = .25$), mientras que presenta

correlaciones negativas elevadas con: Neuroticismo ($R = -.56$), Problemas con padres y compañeros ($R = -.48$) y Dificultad Total ($R = -.46$).

En este caso, los resultados se orientan también a la dirección marcada por las bases teóricas y los estudios precedentes, planteando en “Soporte Social” como variable de “protección” hacia los problemas emocionales de corte conductual (Clarbour y Roger, 2004).

Es especialmente reseñable en este caso, la relación, tanto positiva como negativa, existente entre el Soporte Social y variables o factores de índole global. De este modo, se mantiene la línea abierta por los doctores Clarbour y Roger, al considerar este factor como una variable de amplio espectro de prevención global de dificultades emocionales. Contar pues, con la seguridad y el vínculo aportados por una red de apoyo social positiva y significativa para los adolescentes ha de permitirles enfrentarse a los retos emocionales cotidianos con menos ansiedad y bajos niveles de problemas con padres y compañeros, dado que son éstos quienes aportan la estabilidad que requieren como soporte de afrontamiento eficaz.

Cuestionario Personalidad Eficaz- educación secundaria española: CPE-ESe

La elaboración de este cuestionario ha sido publicada por Martín del Buey, Fernández Zapico, Morís, Marcone y Dapelo Pellerano, 2004)

Este cuestionario de 28 ítems, presenta una fiabilidad alfa de Cronbach de .8692

Se obtienen tres factores:

Autorrealización Académica. Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente académico. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos al autoconcepto, autoestima, motivación, expectativas y atribuciones académicas de éxito. Por tanto, un alumno que puntuara alto en este factor

sería aquel que se valora positivamente como estudiante, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, orientadas a aprender cosas nuevas, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Asimismo, realiza atribuciones de sus éxitos a su capacidad y esfuerzo y presenta expectativas de éxito, tanto próximo como lejano.

Autorrealización Socio-afectiva. Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente socio-afectivo. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos al autoconcepto, autoestima, atribuciones, expectativas y habilidades de relación de éxito. Por tanto, un alumno que puntuara alto en este factor tendría un buen conocimiento y aprecio de su físico y de sus relaciones, mostraría un nivel de autoestima y confianza en sí mismo elevado tanto a nivel personal como social, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría buenas cualidades de comunicación así como expectativas de éxito en sus relaciones.

Eficacia Resolutiva. Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un alumno que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar (del tipo que sean) ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones. Además, se enfrentaría de un modo positivo a las situaciones problemáticas, aportando optimismo, perseverancia y capacidad para aprender de la experiencia.

2.3.3. Recogida de la información.

Los cuestionarios fueron administrados por personal específicamente entrenado para tal fin. Se aplicaron de manera colectiva y voluntaria en las aulas del centro en que estudian los alumnos, asegurando en todo momento la confidencialidad y anonimato de la información recogida y expresando claramente el fin estadístico de los resultados. El procedimiento de aplicación del cuestionario se realizó en una sola sesión por aula durante el horario escolar. El aplicador leía las instrucciones que figuraban en la parte superior del protocolo y comprobaba que los participantes las entendían para responder. Se les indicó que intentaran ser lo más sinceros posible y les informaba de la no existencia de repuestas correctas o incorrectas. Ante cualquier incidencia o duda los alumnos eran atendidos individualmente.

2.3.4. Análisis de datos.

Para el análisis de los datos se han utilizado los programas estadísticos SPSS 19, AMOS (Analysis of Moment Structures) y el Factor.

2.3.4.1 Análisis Psicométricos de la Escala Abreviada de Comportamiento emocional Adolescente (ECEA-r).

a. Fiabilidad de la Escala Abreviada de Comportamiento emocional Adolescente (ECEA-r) chileno

Aplicada la escala una vez que se considero su validez lingüística pertinente respecto a la versión española se procedió a realizar un análisis de los ítems y a calcular el análisis de fiabilidad del cuestionario

La validez lingüística se realizo por juicio de expertos de 10 profesores de Enseñanzas secundarias pertenecientes a centros educativos

municipalizados del entorno y 40 alumnos pertenecientes a dos centros. No indicaron dificultad alguna para su comprensión

Los índices alfa de consistencia interna de cada ítem oscilan entre .801 y .824 (Tabla 2), obteniéndose un coeficiente global (Alfa de Cronbach) de .814, un valor adecuado (Nunnally y Bernstein, 1995).

Tabla 2. *Estadísticos total-elemento de la escala ECEA-R*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
CEA1	85,09	294,910	,038	,818
CEA2	85,83	287,801	,216	,812
CEA3	85,88	291,645	,111	,816
CEA4	85,51	289,247	,165	,814
CEA5	85,46	291,416	,123	,815
CEA6	85,46	293,107	,081	,816
CEA7	86,27	289,996	,175	,813
CEA8	86,13	278,858	,387	,806
CEA9	86,46	286,978	,326	,809
CEA10	86,51	286,518	,310	,809
CEA11	86,67	291,139	,235	,811
CEA12	85,81	280,302	,305	,809
CEA13	85,14	272,856	,434	,804
CEA14	85,32	275,011	,435	,804
CEA15	85,41	273,943	,480	,803
CEA16	84,99	279,923	,382	,807
CEA17	84,98	277,967	,368	,807
CEA18	85,76	275,575	,468	,803
CEA19	85,85	274,554	,528	,802
CEA20	85,77	284,216	,267	,810
CEA21	84,99	302,251	-,120	,824
CEA22	84,77	282,099	,299	,809
CEA23	84,81	283,561	,271	,810
CEA24	84,68	277,708	,408	,805
CEA25	85,01	281,903	,284	,810
CEA26	85,82	286,497	,244	,811
CEA27	84,99	277,332	,399	,806
CEA28	85,71	271,553	,527	,801
CEA29	85,82	277,404	,459	,804
CEA30	86,06	278,369	,435	,805
CEA31	85,60	273,123	,477	,803
CEA32	86,11	282,951	,366	,807
CEA33	85,98	287,457	,246	,811
CEA34	85,53	299,635	-,067	,820

CEA35	85,88	286,128	,227	,812
CEA36	86,06	279,746	,390	,806

Como se observa en la tabla 2 hay dos ítems cuya correlación elemento-total corregida arroja coeficientes negativos (ítems 21 y 34), por lo que se decide recodificarlos.

Se muestran a continuación los índices alfa de consistencia interna de cada ítem (Tabla 3) una vez realizada la recodificación de los dos ítems (21 y 34).

Como se puede observar, la correlación elemento-total corregida de ambos ítems ya ofrece un peso positivo.

Los nuevos índices alfa de consistencia interna de cada ítem oscilan entre .813 y .828, obteniéndose un coeficiente global (Alfa de Cronbach) de .825. La supresión de algunos ítems (ver Tabla 3) en la escala aumentaría el índice de fiabilidad, aunque de forma muy escasa por lo que se ha decidido evitar la pérdida de información que supondría su eliminación y mantener la escala con los 36 ítems.

Tabla 3. *Estadísticos total-elemento de la escala ECEA-R al recodificar los ítems*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
CEA1	85,92	309,705	,072	,828
CEA2	86,65	303,482	,226	,823
CEA3	86,70	307,571	,117	,827
CEA4	86,33	304,522	,184	,825
CEA5	86,29	307,784	,119	,826
CEA6	86,28	308,388	,103	,827
CEA7	87,09	305,890	,181	,824
CEA8	86,95	294,289	,397	,818
CEA9	87,28	302,786	,334	,821
CEA10	87,33	302,353	,316	,821
CEA11	87,49	307,320	,235	,823
CEA12	86,63	295,279	,323	,820
CEA13	85,96	289,472	,416	,817
CEA14	86,14	292,867	,392	,818
CEA15	86,23	290,680	,458	,816

CEA16	85,81	295,296	,394	,818
CEA17	85,81	294,529	,353	,819
CEA18	86,58	291,839	,457	,816
CEA19	86,68	291,636	,496	,815
CEA20	86,60	299,553	,282	,822
CEA21	85,93	307,363	,100	,828
CEA22	85,59	296,446	,333	,820
CEA23	85,64	299,171	,279	,822
CEA24	85,50	292,810	,424	,817
CEA25	85,83	297,372	,294	,821
CEA26	86,64	302,247	,252	,822
CEA27	85,81	292,397	,415	,817
CEA28	86,53	287,084	,530	,813
CEA29	86,64	292,652	,472	,816
CEA30	86,88	294,471	,429	,817
CEA31	86,43	288,529	,483	,815
CEA32	86,94	298,797	,369	,819
CEA33	86,81	303,274	,253	,822
CEA34	85,42	310,851	,056	,828
CEA35	86,71	305,075	,165	,825
CEA36	86,88	295,945	,382	,818

b. Análisis Factorial

b.1. Adecuación muestral para hacer el análisis factorial

Previamente a proceder a la realización del Análisis Factorial se comprobó la pertinencia del análisis a través de la prueba de adecuación muestral de Kaise-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett.

El índice KMO debe ser superior a .500 y mejor cuanto más próximo a 1. El test de esfericidad de Bartlett somete a prueba la hipótesis nula de que no hay correlación entre los factores, pues una condición que se requiere para la aplicación de la técnica es que los factores estén intercorrelacionadas, de otro modo no tendría sentido intentar agruparlos en factores.

En la tabla 4 se muestra que el índice KMO supera el valor de .500 y que la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa ($p < .005$), por lo que las variables sí están intercorrelacionadas.

Tabla 4. *KMO y prueba de esfericidad de Bartlett de la escala ECEA-R*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin	0.788
Prueba de esfericidad de Chi-Cuadrado aproximado	2635.9
Bartlett	
Gl	630
Sig	P = 0.000

b.2. Análisis factorial

Se realizó un análisis factorial exploratorio con el programa estadístico Factor de los 36 ítems mediante el método de extracción “Máxima verosimilitud” y rotación Varimax. Siguiendo el criterio de Lattin, Carroll, & Green, (2003). Se ha optado por la opción “Máxima verosimilitud” dado que se considera como la más potente y la que mejor estima los pesos de cada variable en cada factor.

Para determinar el número de factores se ha utilizado el procedimiento de Parallel Analysis using marginally bootstrapped samples (PA - MBS) que nos indica la extracción de cuatro factores según el criterio de Lattin, Carroll, & Green, (2003)

Los cuatro factores en el análisis factorial exploratorio explican el 38.44% de la varianza total (Tabla 5).

Tabla 5. *Varianza total explicada por los factores de la escala ECEA-R*

Factores	Autovalores iniciales	Proporción de la varianza	Proporción acumulada de la varianza
1	5.88407	0.16345	0.16345
2	3.93872	0.10941	0.27286
3	2.07168	0.05755	0.33040
4	1.94482	0.05402	0.38442
5	1.48715	0.04131	
6	1.37598	0.03822	
7	1.27820	0.03551	
8	1.12549	0.03126	
9	1.11166	0.03088	
10	1.08130	0.03004	
11	1.04315	0.02898	

12	0.99758	0.02771
13	0.91506	0.02542
14	0.85496	0.02375
15	0.77043	0.02140
16	0.75581	0.02099
17	0.71991	0.02000
18	0.69599	0.01933
19	0.66588	0.01850
20	0.63280	0.01758
21	0.58882	0.01636
22	0.57765	0.01605
23	0.51975	0.01444
24	0.50666	0.01407
25	0.49717	0.01381
26	0.47866	0.01330
27	0.46245	0.01285
28	0.43709	0.01214
29	0.43476	0.01208
30	0.40332	0.01120
31	0.38734	0.01076
32	0.34705	0.00964
33	0.30344	0.00843
34	0.26297	0.00730
35	0.24719	0.00687
36	0.19505	0.00542

Una vez rotados los factores mediante el método de rotación varimax los ítems quedan distribuidos en la siguiente estructura (Tabla 6).

Tabla 6. *Matriz de estructura de la escala ECEA-R*

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
30 Siento que nadie confía realmente en mí	0.757	0.065	0.080	0.134
31 Siento que nadie me entiende realmente	0.606	0.253	0.111	0.139
28 A veces me siento realmente poco querido	0.596	0.221	0.209	0.170
29 Frecuentemente me siento decepcionado	0.530	0.235	0.166	0.152
32 La gente siempre me está fastidiando	0.457	0.326	-0.046	-0.017
33 A nadie parece importarles que	0.427	0.082	0.053	-0.009

se metan conmigo				
36 No puedo dormir por la noche porque estoy siempre pensando en mis problemas	0.336	0.237	0.134	0.099
11 Podría sentirme tentado a coger algo que no me pertenece	0.263	0.105	0.108	-0.004
2 Me pongo contento cuando consigo vengarme	0.119	0.578	-0.254	-0.097
1 Si alguien me hace daño, yo se lo devolvería inmediatamente	-0.063	0.556	-0.268	-0.230
4 Querría hacerle daño a alguien que me insultase delante de mis amigos	0.101	0.553	-0.262	-0.158
5 Pegaría a alguien que me molestase	0.015	0.509	-0.312	-0.032
8 Rompo cosas cuando me enfado	0.291	0.436	-0.042	0.119
3 Me sentiría poca cosa si no me vengase cuando me hacen algo	0.010	0.428	-0.248	-0.048
12 Me negaría a ir al colegio si pareciese un pardillo	0.088	0.422	0.121	-0.040
10 A menudo me pongo como loco/a con la gente	0.104	0.409	-0.003	0.056
9 Odiaría a alguien que no me ayudara cuando le necesitase	0.125	0.294	0.098	0.195
7 A veces realmente quiero hacer daño a alguien	0.213	0.245	-0.083	-0.070
24 Me siento culpable si hiero los sentimientos de la gente	0.072	0.068	0.757	0.057
22 Me sentiría avergonzado si	0.104	0.068	0.627	-0.122

no ayudase a alguien que me necesitase				
23 Me sentiría nervioso si hiciera algo mal	0.103	-0.030	0.578	-0.019
20 Me sentiría mal durante al menos una semana si perdiese el control y pegase a alguien	0.104	-0.057	0.525	0.085
16 Me preocupo por los problemas de la gente	0.107	0.072	0.498	0.231
26 Me preocupa la mala suerte de otras personas	-0.068	0.056	0.449	0.134
27 Si sé que me va a pasar algo pienso en ello todo el rato	0.201	0.216	0.408	0.022
25 Hablo con mis amigos cuando me siento desanimado	-0.039	0.239	0.322	0.083
34 Le caigo bien a la mayoría de la gente de mi clase	-0.070	0.089	0.206	-0.150
15 Me da pena cuando alguien está llorando	0.083	0.178	0.359	0.593
19 Si veo a alguien que está triste, yo también me siento triste	0.095	0.207	0.360	0.554
14 Lloro cuando me siento triste	0.073	0.200	0.252	0.521
18 Seguiría sintiéndome dolido o triste una semana después de una discusión	0.095	0.194	0.332	0.519
13 Lloraría si mi mejor amigo se fuera a vivir lejos	-0.034	0.243	0.341	0.492
17 Me sentiría perdido si no pudiese ver a mi mejor amigo nunca más	-0.107	0.184	0.388	0.418
35 Me gusto tal	0.247	0.030	-0.059	0.348

y como soy				
21 Siempre puedo evitar llorar	0.123	0.165	0.088	-0.260
6 Siempre puedo evitar devolver un golpe	0.056	0.100	0.182	-0.198

Denominación de los factores:

FACTOR 1: RECHAZO SOCIAL

Lo forman ocho ítems (11, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36) que aparecen en la Tabla 7.

Si bien los ítems corresponden al factor Soporte Social pues agrupa la casi totalidad de los ítems de la escala original y de la escala abreviada española lo llamo Rechazo social pues una puntuación alta en la escala significa que el adolescente se siente aislado y rechazado por el resto del grupo. El factor “Social-Self Esteem” denominado en la versión española como “Soporte Social”, supone una adecuada competencia social, con una red de apoyo que permite a los alumnos sentirse seguros y apoyados por sus compañeros. Mantienen una percepción de afecto y disponibilidad de las figuras de apego relevantes a nivel interpersonal. Pero esto se consideraría así cuando el adolescente de puntuaciones bajas a los ítems.

Tabla 7. Descripción de los ítems del factor 1

FACTOR 1: Rechazo social
11. Podría sentirme tentado a coger algo que no me pertenece
28. A veces me siento realmente poco querido
29. Frecuentemente me siento decepcionado
30. Siento que nadie confía realmente en mí
31. Siento que nadie me entiende realmente
32. La gente siempre me está fastidiando
33. A nadie parece importarle que se metan conmigo
36. No puedo dormir por la noche porque estoy siempre pensando en mis problemas

FACTOR 2: TENDENCIA AGRESIVA

Lo forman 10 ítems (1,2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12) que aparecen en la Tabla 8.

Continuo llamado a este factor Tendencia agresiva pues agrupa también la casi totalidad de los ítems de la escala original y de la escala abreviada española. Hace referencia a el factor “Malevolent Aggression” , “Tendencia Agresiva ” en la versión española representa o evalúa las siguientes tendencias: dificultad para controlar la conducta agresiva, actuando de manera impulsiva, con afán de venganza, hostilidad y escasa consideración hacia los sentimientos de los otros. Una puntuación alta en este factor es lo que indica.

Tabla 8. *Descripción de los ítems del factor 2*

FACTOR 2: Tendencia agresiva
1. Si alguien me hace daño, yo se lo devolvería inmediatamente
2. Me pongo contento cuando consigo vengarme
3. Me sentiría poca cosa si no me vengase cuando me hacen algo
4. Querría hacerle daño a alguien que me insultase delante de mis amigos
5. Pegaría a alguien que me molestase
7. A veces realmente quiero hacer daño a alguien
8. Rompo cosas cuando me enfado
9. Odiaría a alguien que no me ayudara cuando le necesitase
10. A menudo me pongo como loco/a con la gente
12. Me negaría a ir al colegio si pareciese un pardillo

FACTOR 3: PREOCUPACION SOCIAL

He denominado a este factor Preocupación Social . Reune algunos ítems factor “Social Anxiety de la versión original inglesa y Reactividad Social en de la versión abreviada española. Este factor muestra una evaluación de adolescentes que s se preocupan con facilidad y rumian sus

problemas. Muestran comportamientos prosociales (de ayuda a los demás) pero se sienten fácilmente culpables o preocupados si creen que han herido los sentimientos de los otros o que les han fallado.

Lo forman nueve ítems (16, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 34) que aparecen en la Tabla 9. Es conveniente recordar que el ítem 34 está recodificado. Una lectura correcta del mismo sería "No le caigo bien a la mayoría de la gente de mi clase"

Tabla 9. Descripción de los ítems del factor 3

FACTOR 3: Preocupacion social

- 16. Me preocupo por los problemas de la gente
 - 20. Me sentiría mal durante al menos una semana si perdiese el control y pegase a alguien
 - 22. Me sentiría avergonzado si no ayudase a alguien que me necesitase
 - 23. Me sentiría nervioso si hiciera algo mal
 - 24. Me siento culpable si hiero los sentimientos de la gente
 - 25. Hablo con mis amigos cuando me siento desanimado
 - 26. Me preocupa la mala suerte de otras personas
 - 27. Si sé que me va a pasar algo pienso en ello todo el rato
 - 34. Le caigo bien a la mayoría de la gente de mi clase
-

FACTOR 4: EXPRESION AFECTIVA

Lo forman nueve ítems (6, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 35) que aparecen en la Tabla 10

He denominado a este factor Expresión afectiva. Hace referencia a algunos aspectos del factor "Social Anxiety de la versión original inglesa y Reactividad Social de la versión abreviada española. Una puntuación alta en este factor indica una facilidad al llanto, alta sensibilidad a la pérdida de amistad y preocupación si creen que han herido los sentimientos de los otros o que les han fallado.

Tabla 10. Descripción de los ítems del factor 4

FACTOR 4: Expresión afectiva
6. Siempre puedo evitar devolver un golpe
13. Lloraría si mi mejor amigo se fuera a vivir lejos
14. Llora cuando me siento triste
15. Me da pena cuando alguien está llorando
17. Me sentiría perdido si no pudiese ver a mi mejor amigo nunca más
18. Seguiría sintiéndome dolido o triste una semana después de una discusión
19. Si veo a alguien que está triste, yo también me siento triste
21. Siempre puedo evitar llorar
35. Me gusta tal y como soy

c. Análisis confirmatorio de la estructura

El análisis factorial confirmatorio indica que los datos se ajustan de manera deficiente al modelo teórico de tres factores, mientras que los índices de ajuste encontrados con respecto al modelo de cuatro factores indican un ajuste aceptable (Tabla 11)

En esta tabla se observa que el índice χ^2 sí resulta significativa, con una significación de .00 en ambos casos,

Al analizar los demás índices se observa que tienen un ajuste razonable para el modelo de los 4 factores y bastante moderado para el modelo teórico de 3 factores. El índice χ^2/gf da unos valores de 1.94 y 1.63 del modelo teórico y del de 4 factores respectivamente, considerados como aceptables. Los índices CFI, NFI y GFI tienen valores aceptables en el modelo de 4 factores de .85, .80, y .96, respectivamente, mientras que en el modelo teórico estos índices son de .74, .59 y .79 respectivamente lo que indica que los datos no se ajustan de manera adecuada a la estructura de los tres factores teóricos.

El índice RMSEA tiene un valor de .0439 en el modelo de 4 factores lo que indica un ajuste óptimo con los datos, mientras que el índice de ajuste RMSEA con el modelo teórico es de .062 lo que indica un ajuste

aceptable. El índice de ajuste SRMR tienen un valor de 0.0509 en el modelo de 4 factores lo que indica que es un ajuste razonable, por el contrario en el ajuste al modelo teórico de 3 factores el valor de este índice es de .087 lo que indica que los datos no se ajustan a este modelo.

Tabla 11. *Valor de los índices de ajuste de las dimensiones del modelo.*

Índice de ajuste	Valor Modelo teórico 3 factores	Valor Modelo 4 factores
SRMR	0.087	0.0509
RMSEA	0.062	0.0439
CFI	0.74	0.85
NFI	0.59	0.80
GFI	0.79	0.96
χ^2/gf	1.94	1.63

En resumen: Tras realizar en AFC de la escala se puede concluir que los factores del cuestionario presentan un ajuste adecuado al modelo planteado según el análisis factorial exploratorio de 4 factores.

d. Fiabilidad de los factores

Todos los índices presentan un valor adecuado adecuado (Nunnally y Bernstein, 1995), siendo el más bajo el que ofrece el Factor 4 con un α de Cronbach .725 como se puede ver en la Tabla 12.

Tabla 12. *Fiabilidad de los factores a través del estadístico Alfa de Cronbach*

Factores	α de Cronbach	N
Factor 1 Rechazo social	.780	8
Factor 2 Tendencia agresiva	.741	10
Factor 3 Preocupacion social	.745	9
Factor 4 Expresión afectiva	.725	9

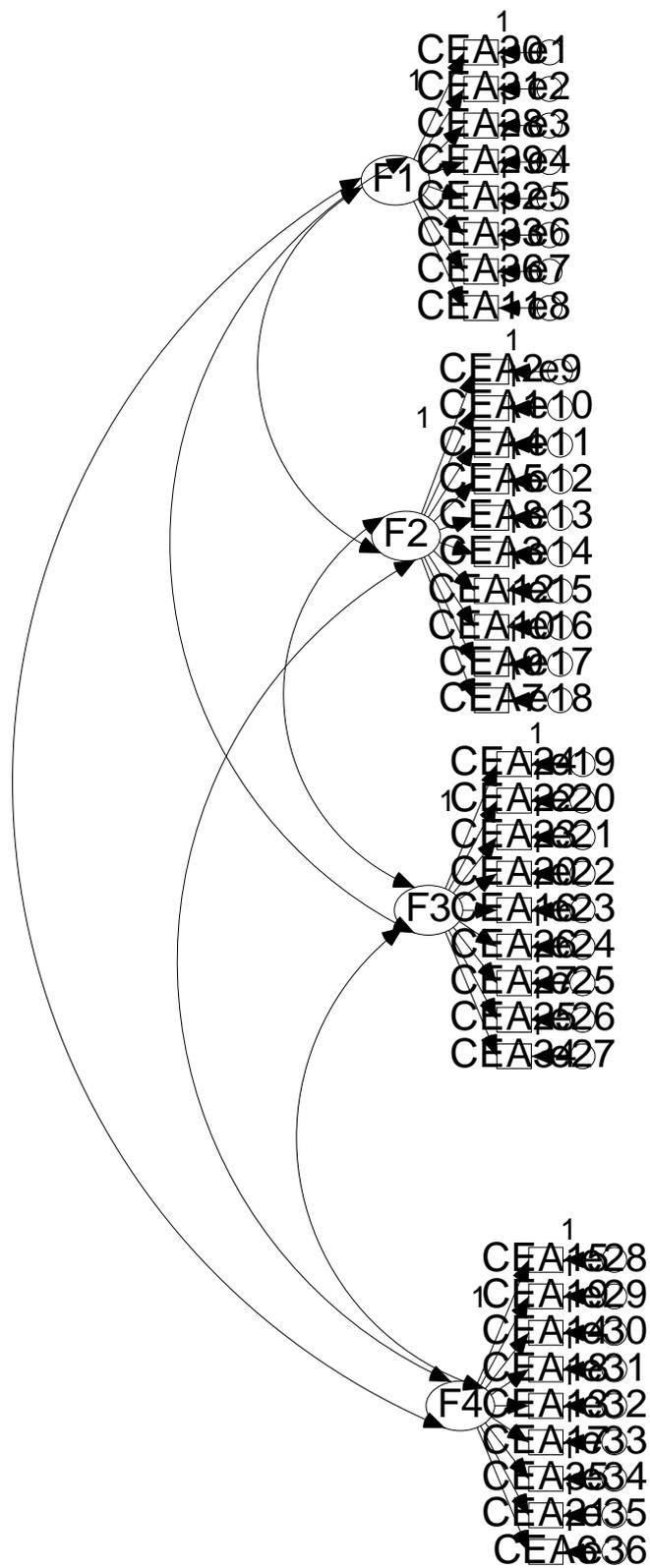


Figura 1 .Modelo del análisis factorial exploratorio de 4 factores

e. Normalización: diferencias y baremos

Con el fin de estandarizar la prueba a población chilena se ha procedido al cálculo de los baremos de la prueba.

Antes de realizar los baremos se ha estudiado si existen diferencias en función de las variables contempladas en el estudio para adecuar los baremos a las posibles diferencias entre los grupos.

Se ha utilizado la multivariada de la varianza (MONOVA) para analizar el efecto de las variables categóricas género, curso sobre los factores de la Escala de Comportamiento emocional Adolescente (ECEA).

Se ha optado por la utilización de esta técnica puesto que tiene en cuenta el aumento del error tipo I que se produciría al utilizar múltiples anovas y porque podría mostrar diferencias debidas a pequeñas diferencias en algunas de las variables que al combinarse pudiesen dar lugar a diferencias significativas entre los grupos.

Se ha usado un contraste repetido puesto que interesa ver como varían las puntuaciones en función del grupo de pertenencia

Se estudia la homoscedasticidad multivariante para ver si se puede aplicar el manova (Tabla 13).

Tabla 13. Prueba de *Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas*

M de Box	111,058
F	1,457
gl1	70
gl2	13266,209
Significación	,008

Se comprueba a raíz de los resultados aportados que la homoscedasticidad multivariante resulta significativa a un nivel de

significación de .008, lo que nos indica que los datos no cumplen las características de homoscedasticidad para aplicar un MANOVA.

A consecuencia de esta información se procede a realizar las pruebas de diferencias de cada una de las variables según corresponda.

Para escoger la prueba de diferencias de medias es necesario conocer si los factores del cuestionario se distribuyen según la curva normal o por el contrario se trata de factores no paramétricos.

Para conocer la distribución de los factores se ha aplicado la prueba Kolmogorov-Smirnov (Tabla 14)

Tabla 14. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		TENDENCIA AGRESIVA Factor 2	EXPRESION AFECTIVA Factor 4	PREOCUPACION SOCIAL Factor 3	RECHAZO SOCIAL Factor 1
N		248	248	248	248
Parámetro	Media				
normales(a		21,6532	24,5403	27,1129	16,4798
,b)					
	Desviación típica	6,85600	7,08068	7,00516	6,21344
Diferencias	Absoluta				
más		,129	,066	,066	,106
extremas					
	Positiva	,129	,066	,051	,106
	Negativa	-,059	-,041	-,066	-,086
Z de Kolmogorov-					
Smirnov		2,032	1,047	1,036	1,673
Sig. asintót. (bilateral)		,001	,223	,233	,007

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

La tabla 14 nos indica que el comportamiento de los factores 1 “Rechazo social” y 2 “Tendencia agresiva” no se ajusta a la curva normal, en cambio los factores 3 Preocupacion social y factor 4 Expresion afectivas tienen una distribución paramétrica.

Los resultados anteriores nos indican que para el factor 1 y 2 es necesario utilizar las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney en caso de la variable género y Kruskal-Wallis en la variable curso de más de dos grupos de comparación.

Las pruebas paramétricas que se usan en los factores 3 y 4 son la T de Student en el caso de la variable género y ANOVA con respecto al curso.

En primer lugar se presentan las pruebas no paramétricas analizando las diferencias en los factores 1 y 2, seguidas de los estudios de diferencias en los factores paramétricos (3 y 4)

Diferencias de género en los factores no paramétricos: Factores 1 “Rechazo social” y 2 “Tendencia agresiva”

En la tabla 15 se presentan los rangos promedios obtenidos según el género masculino y femenino.

Se observa que el rango promedio es superior en el grupo de los hombres en el factor 2 Tendencia agresiva, mientras que en el factor 1 Rechazo social el rango promedio es superior en el grupo de las mujeres.

Tabla 15. Rangos promedios según genero en factores 1 y 2. Soporte social y tendencia agresiva

	sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
TENDENCIA AGRESIVA	Hombre	154	128,73	19824,00
	Mujer	94	117,57	11052,00
	Total	248		
RECHAZO SOCIAL	Hombre	154	114,01	17558,00
	Mujer	94	141,68	13318,00
	Total	248		

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 15 son significativas o debidas al azar hemos procedido al estadístico de contraste U de Mann-Whitney (Tabla 16)

Tabla 16. *Estadísticos de contraste*

	TENDENCIA AGRESIVA	RECHAZO SOCIAL
U de Mann-Whitney	6587,000	5623,000
W de Wilcoxon	11052,000	17558,000
Z	-1,190	-2,951
Sig. asintót. (bilateral)	,234	,003

La tabla 16 nos muestra que las diferencias anteriormente encontradas son significativas en el factor 1 “Rechazo social” donde el rango promedio de las mujeres (141,68) es significativamente superior al de los hombres (114,01). Mientras que en el factor de 2 “Tendencia agresiva” hemos observado que las diferencias son debidas al azar.

Diferencias de género en los factores paramétricos: Factores 3 “Preocupacion social” y 4 “Expresion afectiva”

Al observar las diferencias de medias en los factores paramétricos con respecto al género (Tabla 17) observamos que las medias de las mujeres son superiores tanto en el factor 3 “Preocupacion social” como en el factor 4 “Expresión ansiosa”.

Tabla 17. *Estadísticos de grupo de los factores 3 “Preocupacion social” y 4 “Expresion afectiva” en función de la variable género*

	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
EXPRESION	Hombre	154	22,0455	6,15947	,49634
AFFECTIVAS	Mujer	94	28,6277	6,59909	,68064
PREOCUPACION	Hombre	154	26,1299	7,06709	,56948
SOCIAL	Mujer	94	28,7234	6,62904	,68373

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 20 son significativas o debidas al azar se procede a realizar la prueba T de Student de diferencias de medias (Tabla 18).

Tabla 18. Prueba de muestras independientes en los factores 3 “Preocupacion social” y 4 “Expresión ansiosa”

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
EXPRESION AFECTIVA	Se han asumido varianzas iguales	1,133	,288	-7,945	246	,000	-6,58221	,82843	8,21392	4,95049
	No se han asumido varianzas iguales			-7,814	186,203	,000	-6,58221	,84240	8,24408	4,92033
PREOCUPACION SOCIAL	Se han asumido varianzas iguales	,143	,706	-2,870	246	,004	-2,59353	,90375	4,37362	,81345
	No se han asumido varianzas iguales			-2,915	206,409	,004	-2,59353	,88983	4,34786	,83921

Como observamos en la tabla 18 se encuentran diferencias significativas en ambos factores: 3 Preocupacion social como en el factor 4 Expresión ansiosa. Las medias de las mujeres (28,7234) en el factor 3 es significativamente superior a la media de los hombres (26,1299), lo mismo ocurre en el factor 4 donde la media de las mujeres (28,6277) vuelve a ser significativamente más alta que la de los hombres (22,0455).

En síntesis: diferencias en función de la variable género:

Existen diferencias significativas en el factor 1 “Rechazo social” donde el rango promedio de las mujeres (141,68) es significativamente superior al de los hombres (114,01).

Mientras que en el factor de 2 “Tendencia agresiva” hemos observado que las diferencias son debidas al azar.

Existen también diferencias significativas en los factores: 3 Preocupacion social como en el factor 4 Expresion afectiva. Las medias de las mujeres (28,7234) en el factor 3 es significativamente superior a la media de los hombres (26,1299), lo mismo ocurre en el factor 4 donde la media de las mujeres (28,6277) vuelve a ser significativamente más alta que la de los hombres (22,0455).

Diferencias en función de la variable curso/edad

Diferencias en los factores no paramétricos: factores 1 “Rechazo social” y 2 “Tendencia agresiva”

Al observar las diferencias de medias en los factores no paramétricos con respecto a la variable curso (Tabla 19) observamos que en ambos factores el rango promedio es superior en los alumnos de 2º de Educación Media mientras que las más bajas se dan en los alumnos de 7º de Educación básica.

Tabla 19. Rangos en función de la variable curso/edad en los factores 1 “Soporte social” y 2 “tendencia agresiva”

	curso	N	Rango promedio
TENDENCIA	1,00	100	133,30
AGRESIVA Factor 2	2,00	26	154,94
	7,00	66	105,05
	8,00	56	117,57
	Total	248	
RECHAZO SOCIAL Factor 1	1,00	100	124,99
	2,00	26	131,87
	7,00	66	122,25
	8,00	56	122,86
	Total	248	

Para estudiar si estas diferencias son significativas hemos procedido al estadístico de contraste Kruskal-Wallis (Tabla 20).

Tabla 20. Estadísticos de contraste(a,b) de los factores 1 “Rechazo social” y 2 “Tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso.

	TENDENCIA AGRESIVA	RECHAZO SOCIAL
Chi-cuadrado	11,599	,374
gl	3	3
Sig. asintót.	,009	,946

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: cursoCOD

En la Tabla 20 se encuentran diferencias significativas en el Factor 2: “Tendencia agresiva. Mientras que en el factor 1 Rechazo social hemos observado que las diferencias son debidas al azar.

La prueba Kruskal-Wallis solamente informa de la existencia de diferencias significativas, pero no nos dice entre que cursos se dan esas diferencias. Para saber entre qué cursos se dan las diferencias he optado por

realizar contrastes dos a dos mediante la prueba U de Mann-Whitney de factores no paramétricos.

Al comparar los cuatro cursos obtengo los siguientes resultados: En la tabla 21 se comparan los cursos de 7° y 8° de educación básica, observamos que el rango promedio es superior en los alumnos de 8° curso.

Tabla 21. Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 7 y 8 básicos

	curso	N	Rango promedio	Suma de rangos
TENDENCIA	7,00	66	58,70	3874,50
AGRESIVA	8,00	56	64,79	3628,50
	Total	122		

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 24 son significativas o debidas al azar se procede a realizar la prueba U de Mann-Whitney de diferencias de medias (Tabla 22).

Tabla 22. Estadísticos de contraste(a) del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 7 y 8 básicos

	TENDENCIA AGRESIVA
U de Mann-Whitney	1663,500
W de Wilcoxon	3874,500
Z	-,950
Sig. asintót. (bilateral)	,342

Como observamos en la tabla 22 no se encuentran diferencias significativas entre ambos cursos.

En la tabla 23 se comparan los cursos de 7° de educación básica y 1° de educación media, observamos que el rango promedio es superior en los alumnos de 1° curso.

Tabla 23. Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso 7 básico y 1 de educación media

	cursoCOD	N	Rango promedio	Suma de rangos
TENDENCIA	1,00	100	91,12	9111,50
AGRESIVA	7,00	66	71,96	4749,50
	Total	166		

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 23 son significativas o debidas al azar se procede a realizar la prueba U de Mann-Whitney de diferencias de medias (Tabla 24)

Tabla 24. Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso 7 básico y 1 de educación media

	TENDENCIA AGRESIVA
U de Mann-Whitney	2538,500
W de Wilcoxon	4749,500
Z	-2,517
Sig. asintót. (bilateral)	,012

a Variable de agrupación: curso

En la tabla 24 observamos que las diferencias encontradas en la tabla 23 sí son significativas obteniendo mayores puntuaciones en este factor los alumnos de 1º de educación media.

En la tabla 25 se comparan los cursos de 7º de educación básica y 2º de educación media, observamos que el rango promedio es superior en los alumnos de 2º curso.

Tabla 25: Rangos. Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 7 básico y 2 de educación media

	curso	N	Rango promedio	Suma de rangos
TENDENCIA	2,00	26	59,48	1546,50
AGRESIVA	7,00	66	41,39	2731,50
	Total	92		

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 25 son significativas o debidas al azar se procede a realizar la prueba U de Mann-Whitney de diferencias de medias (Tabla 26).

Tabla 26. Estadísticos de contraste(a) del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de de 7 básico y 2 de educación media

	TENDENCIA
	AGRESIVA
U de Mann-Whitney	520,500
W de Wilcoxon	2731,500
Z	-2,931
Sig. asintót. (bilateral)	,003

En la tabla 26 observamos que las diferencias encontradas en la tabla 25 sí son significativas obteniendo mayores puntuaciones en este factor los alumnos de 2° de educación media.

En la tabla 27 se comparan los cursos de 8° de educación básica y 1° de educación media, observamos que el rango promedio es superior en los alumnos de 1° curso.

Tabla 27. Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 8 básico y 1 de educación media

	curso	N	Rango promedio	Suma de rangos
TENDENCIA	1,00	100	82,03	8202,50
AGRESIVA	8,00	56	72,21	4043,50
	Total	156		

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 27 son significativas o debidas al azar se procede a realizar la prueba U de Mann-Whitney de diferencias de medias (Tabla 28).

Tabla 28. Estadísticos de contraste(a) del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de de 8 básico y 1 de educación media

	TENDENCIA
	AGRESIVA
U de Mann-Whitney	2447,500
W de Wilcoxon	4043,500
Z	-1,305
Sig. asintót. (bilateral)	,192

Como observamos en la tabla 28 no se encuentran diferencias significativas entre ambos cursos.

En la tabla 29 se comparan los cursos de 8° de educación básica y 2° de educación media, observamos que el rango promedio es superior en los alumnos de 2° curso.

Tabla 29. Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 8 básico y 2 de educación media

	curso	N	Rango promedio	Suma de rangos
TENDENCIA	2,00	26	49,96	1299,00
AGRESIVA	8,00	56	37,57	2104,00
	Total	82		

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 27 son significativas o debidas al azar se procede a realizar la prueba U de Mann-Whitney de diferencias de medias (Tabla 30).

Tabla 30. *Estadísticos de contraste(a) del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de de 8 básico y 2 de educación media*

	TENDENCIA AGRESIVA
U de Mann-Whitney	508,000
W de Wilcoxon	2104,000
Z	-2,198
Sig. asintót. (bilateral)	,028

En la tabla 30 observamos que las diferencias encontradas sí son significativas obteniendo mayores puntuaciones en este factor los alumnos de 2° de educación media.

En la tabla 31 se comparan los cursos de 1° y 2° de educación media, observamos que el rango promedio es superior en los alumnos de 2° curso

Tabla 31. *Rangos.Rangos del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 1 y 2 de educación media*

	curso	N	Rango promedio	Suma de rangos
TENDENCIA	1,00	100	61,16	6116,00
AGRESIVA	2,00	26	72,50	1885,00
	Total	126		

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 31 son significativas o debidas al azar se procede a realizar la prueba U de Mann-Whitney de diferencias de medias (Tabla 32).

Tabla 32. Estadísticos de contraste(a) del factor 2 “tendencia agresiva” en función de la variable edad/curso de 1 y 2 de educación media

	TEMNDENCIA AGRESIVA
U de Mann-Whitney	1066,000
W de Wilcoxon	6116,000
Z	-1,413
Sig. asintót. (bilateral)	,158

Como observamos en la tabla 32 no se encuentran diferencias significativas entre ambos cursos.

Diferencias en los factores paramétricos 3 “Preocupacion social” y 4 “Expresión ansiosas” en función de la variable edad/curso

Al observar las diferencias de medias en los factores paramétricos con respecto al curso (tabla 33) observamos que las puntuaciones de los alumnos de 8° curso de educación básica son superiores en ambos factores, mientras que en el factor 4 reactividad social incontrolada la media más baja la obtiene el curso de 2° de educación media y en el factor 3 reactividad social controlada la media más baja corresponde al curso de 1° de educación media.

Tabla 33. Descriptivos de los factores paramétricos 3 “Preocupacion social” y 4 “Expresión ansiosa” en función de la variable edad/curso

		N	Media	Desviació n típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%			
						Límite inferior	Límite superio r	Mínim o	Máxim o
EXPRESION AFECTIVA	1,00	10	24,050	6,61094	,66109	22,738	25,361	10,00	41,00
	0	0				2	8		
	2,00	26	23,384	7,11661	1,3956	20,510	26,259	13,00	39,00
		6				8	2		
	7,00	66	24,106	7,40713	,91175	22,285	25,927	10,00	41,00
		1				2	0		

	8,00	56	26,464	7,31863	,97799	24,504	28,424	14,00	42,00
			3			3	2		
	Tota	24	24,540	7,08068	,44962	23,654	25,425	10,00	42,00
	I	8	3			7	9		
PREOCUPACION SOCIAL	1,00	10	25,890	6,02502	,60250	24,694	27,085	12,00	41,00
			0			5	5		
	2,00	26	28,000	7,09930	1,3922	25,132	30,867	13,00	41,00
			0		9	5	5		
	7,00	66	27,606	8,01898	,98707	25,634	29,577	10,00	41,00
			1			8	4		
	8,00	56	28,303	7,16283	,95717	26,385	30,221	9,00	40,00
			6			4	8		
	Tota	24	27,112	7,00516	,44483	26,236	27,989	9,00	41,00
	I	8	9			8	0		

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 33 son significativas o debidas al azar se procede a realizar la prueba ANOVA de diferencias de medias (Tabla 34).

Tabla 34. ANOVA en los factores paramétricos 3 “Preocupacion social” y 4 “Expresión ansiosa” en función de la variable edad/curso

		Suma de		Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
EXPRESION	Inter-grupos	278,507	3	92,836	1,871	,135
AFFECTIVA	Intra-grupos	12105,090	244	49,611		
	Total	12383,597	247			
PREOCUPACION SOCIAL	Inter-grupos	265,452	3	88,484	1,821	,144
	Intra-grupos	11855,387	244	48,588		
	Total	12120,839	247			

Como observamos en la tabla 34 no se encuentran diferencias significativas en ninguno de los factores con respecto el curso, por lo que consideramos que las diferencias son debidas al azar.

Síntesis

Variable género:

-No existen diferencias en Tendencia agresiva en función de la variable género

-Si existen diferencias en Rechazo social, Preocupacion social y Expresión ansiosas en la variable género

Variable Edad/curso:

-No existen diferencias en Tendencia agresiva en función de la variable edad/curso

-Si existen diferencias en Rechazo social, Preocupacion social y Expresion social en la variable edad/curso

En base a estos datos presentamos los baremos correspondientes a esta escala. (Tablas 35 a 39).

Tabla 35. *Baremos generales factor tendencia agresiva*

		TENDENCIA AGRESIVA
N	Válidos	248
	Perdidos	0
Media		21,6532
Mediana		20,0000
Moda		20,00
Desv. típ.		6,85600
Asimetría		,925
Error típ. de asimetría		,155
Curtosis		,769
Error típ. de curtosis		,308
Mínimo		10,00
Máximo		44,00
Percentiles	10	14,0000
	20	16,0000
	25	17,0000
	30	17,7000
	40	19,0000
	50	20,0000
	60	22,0000
	70	24,0000
	75	26,0000
80	27,0000	
90	31,0000	

Tabla 36. *Hombres: Factores Expresión ansiosas, Preocupación social y Rechazo social*

		EXPRESION AFECTIVAS	PREOCUPACION SOCIAL	RECHAZO SOCIAL
N	Válidos	154	154	154
	Perdidos	0	0	0
Media		22,0455	26,1299	15,5974
Mediana		21,0000	26,0000	14,0000
Desv. típ.		6,15947	7,06709	5,95025
Asimetría		,551	,038	,905
Error típ. de asimetría		,195	,195	,195
Curtosis		,068	-,406	,385
Error típ. de curtosis		,389	,389	,389
Mínimo		10,00	9,00	8,00
Máximo		42,00	41,00	33,00
Percentiles	10	15,0000	17,0000	9,0000
	20	16,0000	20,0000	10,0000
	25	17,0000	21,7500	11,0000
	30	18,0000	22,0000	11,0000
	40	20,0000	24,0000	13,0000
	50	21,0000	26,0000	14,0000
	60	23,0000	28,0000	16,0000
	70	25,0000	30,0000	18,0000
	75	26,0000	31,0000	19,0000
	80	27,0000	33,0000	20,0000
90	30,5000	35,5000	24,0000	

a sexo = Hombre

Tabla 37. *Mujeres Factores Expresion afectiva, Preocupacion social y Rechazo Social*

		EXPRESION AFECTIVA	PREOCUPACION SOCIAL	RECHAZO SOCIAL
N	Válidos	94	94	94
	Perdidos	0	0	0
Media		28,6277	28,7234	17,9255
Mediana		28,0000	29,5000	17,5000
Desv. típ.		6,59909	6,62904	6,39428
Asimetría		,007	-,377	,343
Error típ. de asimetría		,249	,249	,249
Curtosis		-,860	-,387	-,490
Error típ. de curtosis		,493	,493	,493
Mínimo		14,00	12,00	8,00
Máximo		41,00	41,00	36,00
Percentiles	10	19,0000	20,0000	9,0000
	20	22,0000	23,0000	11,0000
	25	24,0000	24,0000	13,0000
	30	25,0000	25,0000	14,0000
	40	26,0000	27,0000	16,0000
	50	28,0000	29,5000	17,5000
	60	30,0000	31,0000	20,0000
	70	33,0000	33,0000	22,0000
	75	34,0000	33,2500	23,0000
80	36,0000	35,0000	23,0000	
90	38,0000	38,0000	26,5000	

a sexo = Mujer

Tabla 38. *Mujeres Factores Reactividad incontrolada, Reactividad social controlada y Soporte Social*

		REACTIVIDAD		
		SOCIAL -	REACTIVIDAD	
		INCONTROLADA	SOCIAL -	SOPORTE
		DA	CONTROLADA	SOCIAL
N	Válidos	248	248	248
	Perdidos	0	0	0
Media		24,5403	27,1129	16,4798
Mediana		24,0000	27,0000	15,0000
Desv. típ.		7,08068	7,00516	6,21344
Asimetría		,343	-,125	,668
Error típ. de asimetría		,155	,155	,155
Curtosis		-,567	-,510	-,157
Error típ. de curtosis		,308	,308	,308
Mínimo		10,00	9,00	8,00
Máximo		42,00	41,00	36,00
Percentiles	10	16,0000	18,0000	9,0000
	20	18,0000	21,0000	11,0000
	25	19,0000	22,0000	11,0000
	30	20,0000	23,0000	12,0000
	40	22,0000	25,0000	14,0000
	50	24,0000	27,0000	15,0000
	60	26,0000	29,0000	18,0000
	70	28,0000	31,0000	20,0000
	75	29,0000	33,0000	21,0000
	80	31,0000	33,0000	22,0000
	90	35,0000	37,0000	25,0000

Tabla 39. Baremos según diferencias de curso Factor Tendencia agresiva

		7 Básico	8 Básico	1 Media	2 Media
N	Válidos	66	56	100	26
	Perdidos	0	0	0	0
Media		19,6818	20,9464	22,5200	24,8462
Mediana		19,0000	20,0000	20,0000	23,5000
Desv. típ.		5,76504	6,69985	6,93182	7,99846
Asimetría		,596	1,198	,791	,943
Error típ. de asimetría		,295	,319	,241	,456
Curtosis		-,216	2,278	,067	,496
Error típ. de curtosis		,582	,628	,478	,887
Mínimo		10,00	11,00	10,00	14,00
Máximo		34,00	43,00	43,00	44,00
Percentiles	10	12,7000	13,0000	15,0000	15,0000
	20	14,4000	15,0000	17,0000	18,4000
	25	15,0000	15,2500	18,0000	19,0000
	30	16,0000	17,0000	18,0000	20,1000
	40	17,0000	18,8000	20,0000	22,0000
	50	19,0000	20,0000	20,0000	23,5000
	60	20,2000	22,0000	22,0000	24,2000
	70	22,0000	24,0000	26,0000	28,0000
	75	23,0000	24,0000	27,7500	28,2500
80	25,0000	26,0000	28,0000	30,8000	
90	28,3000	27,6000	33,9000	39,9000	

2.3.4.2. Obtención de clúster de Estilos de comportamiento emocional

Se ha realizado un Análisis de Conglomerados mediante el método K-medias con la finalidad de agrupar a los sujetos en función de sus puntuaciones directas en los cuatro factores

Se trata de un método de partición u optimización que permite asignar elementos a grupos especificando de antemano el número de clusters que se desea obtener y obteniendo tipos independientes entre sí.

Se han realizado exploraciones de modelos de agrupaciones desde 3 hasta 8 grupos. Finalmente, he optado por un modelo de ocho grupos,

siguiendo la misma metodología empleada por Fernández Zapico en su trabajo con población adolescente española.

a. Análisis de conglomerados

En la Tabla 40 se presentan los estadísticos descriptivos de los factores del cuestionario, que servirán de guía para conocer la posición relativa de los sujetos agrupados en cada uno de los clusters.

Tabla 40. *Estadísticos descriptivos de los factores del cuestionario*

		TENDENCIA AGRESIVA	EXPRESION AFECTIVA	PREOCUPACI ON SOCIAL	RECHAZO SOCIAL
N	Válidos	248	248	248	248
	Perdidos	0	0	0	0
Media		21,6532	24,5403	27,1129	16,4798
Mediana		20,0000	24,0000	27,0000	15,0000
Moda		20,00	16,00	33,00	11,00
Desv. típ.		6,85600	7,08068	7,00516	6,21344
Asimetría		,925	,343	-,125	,668
Error típ. de asimetría		,155	,155	,155	,155
Curtosis		,769	-,567	-,510	-,157
Error típ. de curtosis		,308	,308	,308	,308
Mínimo		10,00	10,00	9,00	8,00
Máximo		44,00	42,00	41,00	36,00
Percentiles	10	14,0000	16,0000	18,0000	9,0000
	20	16,0000	18,0000	21,0000	11,0000
	25	17,0000	19,0000	22,0000	11,0000
	30	17,7000	20,0000	23,0000	12,0000
	40	19,0000	22,0000	25,0000	14,0000
	50	20,0000	24,0000	27,0000	15,0000
	60	22,0000	26,0000	29,0000	18,0000
	70	24,0000	28,0000	31,0000	20,0000
	75	26,0000	29,0000	33,0000	21,0000
80	27,0000	31,0000	33,0000	22,0000	
90	31,0000	35,0000	37,0000	25,0000	

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

En la tabla 41 se presentan los centros de los conglomerados de los ocho grupos solicitados.

Tabla 41. Centros de los conglomerados finales

	Conglomerado							
	1	2	3	4	5	6	7	8
TENDENCIA AGRESIVA	21,35	27,84	34,74	22,96	28,20	17,88	16,43	17,15
PERCENTIL	60	80	90	60	80	30	20	25
EXPRESION AFECTIVA	27,58	31,11	25,22	16,93	22,60	18,70	21,66	35,12
PERCENTIL	70	80	60	10	40	25	40	90
PREOCUPACION SOCIAL	24,72	35,21	23,61	26,14	24,80	18,51	31,93	34,67
PERCENTIL	40	90	30	50	40	10	70	80
RECHAZO SOCIAL	17,98	26,68	16,35	14,71	26,53	10,72	14,16	16,27
PERCENTIL	60	90	50	50	90	20	40	50

Las diferencias entre los clusters en los cuatro componentes son estadísticamente significativas ($p=.000$), como puede verse en la tabla del ANOVA (Tabla 42).

Tabla 42. ANOVA de los clusters

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media	gl	Media	gl		
	cuadrática		cuadrática			
TENDENCIA AGRESIVA	1120,090	7	15,706	240	71,314	,000
EXPRESION AFECTIVA	1204,786	7	16,459	240	73,200	,000
PREOCUPACION SOCIAL	1138,121	7	17,308	240	65,756	,000
RECHAZO SOCIAL	763,296	7	17,470	240	43,691	,000

Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

En la tabla 43 se presenta el número de sujetos que han sido incluidos en cada Cluster (203 en el primero, 157 en el segundo, 122 en el

tercero y 79 en el cuarto) así como el número total de válidos (N= 561) y los elementos perdidos que son 0 (N=0).

Tabla 43. *Número de casos en cada conglomerado*

Conglomerado	1	43,000
	2	19,000
	3	23,000
	4	28,000
	5	15,000
	6	43,000
	7	44,000
	8	33,000
Válidos		248,000
Perdidos		,000

b. Perfiles tipológicos

Para describir cada uno de los perfiles de los clusters es necesario partir de la tabla 41 que aporta los centros de conglomerados finales, y el percentil en que se encuentra el mismo, cuya puntuación puede comprobarse en la tabla 40, que nos da la media, la desviación típica y los percentiles de cada variable para interpretar las puntuaciones de los cuatro factores que configuran cada cluster o agrupación de sujetos.

En base a estos resultados procedo a realizar la descripción de los ocho tipos obtenidos.

El tipo 1 está representado por 17.3 % de adolescentes de la muestra. Presentan puntuaciones media alta en tendencia agresiva y rechazo social, alta en expresión ansiosa y baja en preocupación social.

El tipo 2 está representado por 7,6 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones altas en los cuatro factores de comportamiento emocional

El tipo 3 está representado por 9,2 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones altas en tendencia agresiva, ligeramente por encima

de la media en expresión ansiosa, media en rechazo social y baja en preocupación social.

El tipo 4 está representado por 11,2 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones ligeramente superiores a la media tendencia agresiva, puntuaciones medias en preocupación social y rechazo social y puntuaciones muy bajas en expresión ansiosa.

El tipo 5 está representado por 6 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones altas en Rechazo social, tendencia agresiva y Preocupación social, y muy baja en Expresión ansiosa

El tipo 6 está representado por 17,3 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones muy bajas en todos los factores de la escala.

El tipo 7 está representado por 17,4 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones altas en Preocupación social, ligeramente inferior a la media en Expresión afectivas y Rechazo social y baja en tendencia agresiva

El tipo 8 está representado por 13,3 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones altas tanto en Preocupación social e Expresión ansiosa, y medias en Rechazo social y muy baja en tendencia agresiva.

2.3.4.3. Análisis de relaciones entre resultados obtenidos entre comportamiento emocional adolescente con personalidad eficaz

a. Análisis psicométricos de la escala de personalidad eficaz

a.1. Fiabilidad de la escala

Se procedió a realizar un análisis de los ítems y a calcular el análisis de fiabilidad del cuestionario de Personalidad Eficaz (Tabla 44).

Los índices alfa de consistencia interna de cada ítem oscilan entre .877 y .888 (Tabla 46), obteniéndose un coeficiente global (Alfa de Cronbach) de .885, un valor adecuado (Nunnally y Bernstein, 1995).

Tabla 44. *Estadísticos total-elemento Cuestionario Personalidad eficaz adolescente*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PE1	91,26	252,413	,484	,880
PE2	91,33	249,485	,502	,880
PE3	91,14	249,989	,439	,881
PE4	91,06	253,155	,345	,883
PE5	91,27	254,498	,317	,884
PE6	90,42	253,386	,364	,883
PE7	90,63	252,357	,463	,881
PE8	91,25	251,526	,447	,881
PE9	90,27	263,520	,124	,887
PE10	91,36	248,386	,445	,881
PE11	90,68	251,238	,392	,882
PE12	91,33	244,238	,632	,876
PE13	90,72	250,477	,431	,881
PE14	90,01	264,247	,108	,888
PE15	91,28	248,096	,480	,880
PE16	91,07	245,951	,593	,877
PE17	90,98	247,505	,588	,878
PE18	90,50	248,138	,509	,879
PE19	90,39	261,834	,143	,888
PE20	90,82	244,991	,602	,877
PE21	91,15	249,744	,514	,879
PE22	90,95	250,953	,379	,883
PE23	91,09	253,085	,350	,883
PE24	91,10	248,042	,527	,879
PE25	90,65	250,300	,520	,879
PE26	91,14	248,848	,520	,879
PE27	90,96	246,780	,556	,878
PE28	90,71	249,340	,500	,880

Como puede verse en la Tabla 44, la supresión de algunos ítems en la escala aumentaría el índice de fiabilidad, aunque de forma muy escasa por lo que se ha decidido evitar la pérdida de información que supondría su eliminación y mantener la escala con los 28 ítems.

a.2. Análisis factorial

En la tabla 45 se muestra que el índice KMO supera el valor de .500 y que la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa ($p < .005$), por lo que las variables sí están correlacionadas.

Tabla 45. *KMO y prueba de esfericidad de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin	0.877
Prueba de esfericidad de Chi-Cuadrado aproximado	2536.3
Bartlett	
Gl	378
Sig	P = 0.000

Se realizó un análisis factorial exploratorio con el programa estadístico Factor exploratorio mediante el método de extracción “Máxima verosimilitud”, siguiendo el criterio (Lattin, Carroll, & Green, 2003) y el criterio de rotación Varimax. Se ha optado por la opción “Máxima verosimilitud” dado que se considera como la más potente y la que mejor estima los pesos de cada variable en cada factor.

Al extraer tres factores en el análisis factorial exploratorio éstos explican el 43.27% de la varianza total (Tabla 46).

Tabla 46. *Análisis factorial del Cuestionario Personalidad eficaz adolescente chileno*

Items	Autovalores iniciales	Proporción de la varianza	Proporción acumulada de la varianza
1	7.44432	0.26587	0.26587
2	2.72565	0.09734	0.36321
3	1.94593	0.06950	0.43271
4	1.55107	0.05540	
5	1.35439	0.04837	

6	1.03666	0.03702
7	1.00894	0.03603
8	0.91985	0.03285
9	0.84480	0.03017
10	0.78285	0.02796
11	0.76713	0.02740
12	0.74019	0.02644
13	0.67016	0.02393
14	0.57694	0.02061
15	0.55750	0.01991
16	0.53066	0.01895
17	0.51322	0.01833
18	0.47004	0.01679
19	0.45118	0.01611
20	0.42640	0.01523
21	0.41656	0.01488
22	0.40592	0.01450
23	0.39720	0.01419
24	0.33740	0.01205
25	0.30825	0.01101
26	0.28371	0.01013
27	0.28054	0.01002
28	0.25255	0.00902

Una vez rotados los factores mediante el método de rotación varimax los ítems quedan distribuidos en la siguiente estructura (Tabla 47).

Tabla 47. *Distribución de los items en Factores del cuestionario Personalidad eficaz
adolescents chilenos*

VARIABLE	F1	F2	F3
V1 Me considero un buen estudiante	0.659	0.151	0.101
V3 Creo que aprobaré todas las asignaturas de este curso	0.607	0.231	0.024
V17 Mis éxitos en los estudios se deben a mi capacidad	0.595	0.323	0.190
V12 Estudio porque me gusta superar retos	0.593	0.173	0.420
V2 Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas	0.579	-0.036	0.448
V24 Estudio para sacar buenas notas	0.579	0.052	0.378
V27 Estudio porque me gusta comprobar que soy capaz de hacerlo	0.563	0.131	0.375
V20 Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo	0.559	0.276	0.289
V7 Creo que tendré éxito en mis estudios futuros	0.518	0.143	0.196
V 10 Nadie me obliga a estudiar, estudio porque quiero hacerlo	0.512	0.104	0.265
V19 Creo que seré incapaz de aprobar todas las asignaturas de este curso	0.171	0.068	0.003
V25 Creo que tendré éxito en mis relaciones con los demás	0.168	0.626	0.148
V18 En general me siento satisfecho conmigo mismo	0.239	0.610	0.042
V11 Hago amigos con facilidad	0.042	0.594	0.059
V23 Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos	-0.014	0.586	0.073
V26 Creo que soy una persona valiosa para los otros	0.199	0.530	0.224
V22 Estoy a gusto con mi aspecto físico	0.031	0.528	0.108
V6 Me acepto tal y como soy, con mis cualidades y defectos	0.101	0.484	0.061
V16 Creo que me expreso con claridad	0.339	0.483	0.245
V14 Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos	-0.120	0.381	-0.118
V9 Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a que no les gusto	-0.139	0.351	-0.032
V 15 Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	0.039	0.172	0.723
V8 Para tomar decisiones reúno toda la información que	0.149	0.095	0.623

puedo encontrar			
V5 Analizo las posibles consecuencias de mis decisiones antes de tomarlas	-0.017	0.056	0.578
V21 Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo	0.194	0.244	0.518
V28 Creo que puedo encontrar una solución a cualquier problema que se me plantee	0.165	0.339	0.446
V4 Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo de la situación	0.027	0.204	0.406
V13 Cuando tengo un problema intento aprender de esa experiencia	0.118	0.307	0.377

Denominación de los factores y distribución de los ítems:

- **Autorrealización Académica**

Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente académico. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos al autoconcepto, autoestima, motivación, expectativas y atribuciones académicas de éxito. Por tanto, un alumno que puntuara alto en este factor sería aquel que se valora positivamente como estudiante, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, orientadas a aprender cosas nuevas, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Asimismo, realiza atribuciones de sus éxitos a su capacidad y esfuerzo y presenta expectativas de éxito, tanto próximo como lejano.

- **Autorrealización Socio-afectiva**

Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente socio-afectivo. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos al autoconcepto, autoestima, atribuciones, expectativas y habilidades de relación de éxito. Por tanto, un alumno que puntuara alto en este factor tendría un buen conocimiento y aprecio de su físico y de sus

relaciones, mostraría un nivel de autoestima y confianza en sí mismo elevado tanto a nivel personal como social, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría buenas cualidades de comunicación así como expectativas de éxito en sus relaciones.

- **Eficacia Resolutiva**

Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un alumno que puntara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar (del tipo que sean) ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones. Además, se enfrentaría de un modo positivo a las situaciones problemáticas, aportando optimismo, perseverancia y capacidad para aprender de la experiencia.

a.3. Análisis factorial confirmatorio.

La hipótesis de partida es que la estructura factorial del cuestionario aplicado en población chilena es igual que la encontrada en población española por la Dra. Fernandez Zapico donde dicha estructura está constituida por tres factores (Figura 2).

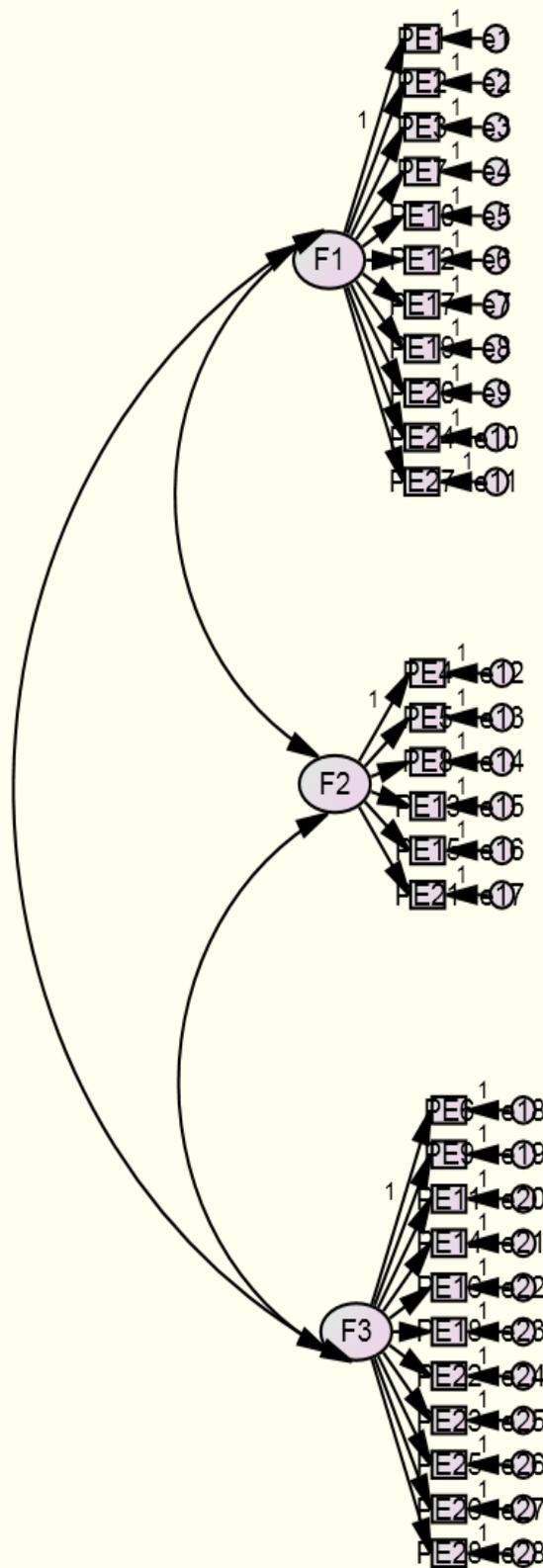


Figura 2. Modelo teórico de Fernández Zapico de 3 factores

Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio:

Se ha realizado un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS 18 para poner a prueba las hipótesis formuladas.

Para contrastar los modelos con los datos obtenidos en la prueba de evaluación se han utilizado diversos índices de ajuste:

1. El índice de ajuste χ^2 , si no resulta estadísticamente significativo se interpreta como un ajuste conveniente datos-modelo. Sin embargo, este índice raramente es utilizado como prueba única o concluyente de bondad del ajuste del modelo, sino que es necesario complementar con otros índices. En cuanto a la interpretación del cociente $\chi^2/g.l.$ se considera que un cociente 4 es un ajuste razonable, mientras que aquellos valores cercanos a 2 son considerados como adecuados (Brooke, Russell y Price, 1988).

2. De carácter absoluto: el SRMR (*Root Mean Square Residual*) Los valores del índice se interpretan de forma que un modelo con SRMR menor de .08 indicaría que es un modelo razonable, mientras .05 indicaría un modelo con buen ajuste.

3. De carácter incremental: CFI (*Comparative Fit Index*), NFI (Normal Fix Index). Se considera que es uno de los índices relativos de mayor uso y mejor comportamiento (Tanaka, 1993).

El análisis factorial confirmatorio indica que los datos se ajustan de manera moderado al modelo teórico de tres factores, mientras que los índices de ajuste encontrados con respecto al modelo de tres factores del análisis exploratorio indican un ajuste algo más aceptable en todos ellos (Tabla 48).

En esta tabla se observa que a pesar de que la significación de χ^2 sí resulta significativa, con una significación de .00 en ambos casos, al analizar los demás índices se observa que tienen un ajuste razonable para el modelo teórico y algo mejores para el modelo teórico de 3. El índice $\chi^2/g.l.$

da unos valores de 2.28 y 2.16 del modelo teórico y del de 4 factores respectivamente, considerados como aceptables. Los índices CFI, NFI y GFI tienen valores moderados en el modelo teórico de .80, .70, y .80, respectivamente, mientras que en el modelo propuesto en el análisis exploratorio estos índices son de .84, .80 y .97 respectivamente lo que indica que los datos se ajustan de manera más adecuada a los datos. El índice de ajuste SRMR tienen un valor de 0.082 en el modelo teórico lo que indica que la estructura no se ajuste a los datos, por el contrario en el ajuste del modelo alternativo el valor de este índice es de .056 lo que indica que los datos se ajustan a este modelo de manera algo moderada.

Tabla 48. *Valor de los índices de ajuste de las dimensiones del modelo*

<i>Índice de ajuste</i>	<i>Valor Modelo teórico</i>	<i>Valor Modelo 3</i>
	<i>3 factores</i>	<i>factores</i>
<i>SRMR</i>	<i>0.082</i>	<i>0.0558</i>
<i>CFI</i>	<i>0.805</i>	<i>0.84</i>
<i>NFI</i>	<i>0.702</i>	<i>0.80</i>
<i>GFI</i>	<i>0.804</i>	<i>0.97</i>
$\chi^2/g1$	<i>2.28</i>	<i>2.16</i>

Tras realizar en AFC de la escala se puede concluir que los factores del cuestionario presentan un ajuste más adecuado al modelo planteado según el análisis factorial exploratorio de 3 factores.

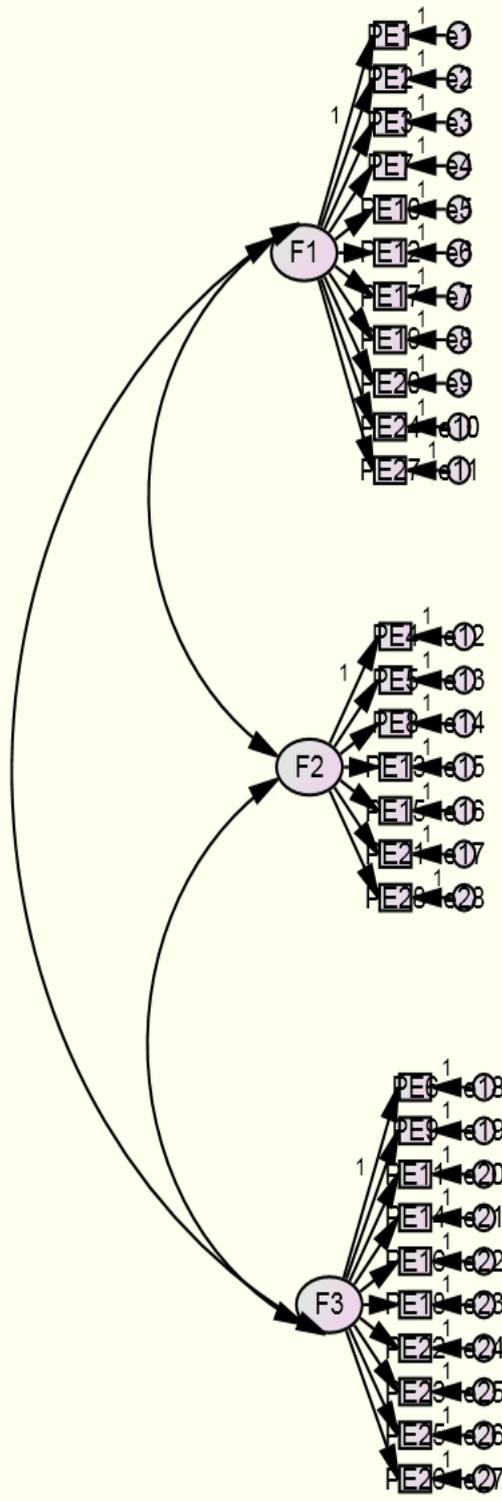


Figura 3. Modelo del análisis factorial exploratorio en la muestra chilena

a.4. Fiabilidad de los factores

Se presentan los índices de fiabilidad de cada una de las dimensiones en base al estadístico Alfa de Cronbach. Siguiendo a Schmitt (1996), este estadístico no presenta un umbral mínimo para aceptar un coeficiente de fiabilidad como adecuado.

Todos los índices presentan un valor adecuado adecuado (Nunnally y Bernstein, 1995), siendo el más bajo el que ofrece el Factor 3 con un α de Cronbach .768 como se puede ver en la Tabla 49.

Tabla 49. *Fiabilidad de los factores a través del estadístico Alfa de Cronbach.*

<i>Factores</i>	<i>α de Cronbach</i>	<i>n</i>
Factor AUTORREALIZACION ACADEMICA	,861	11
Factor AUTORREALIZACION SOCIOAFECTIVA	,796	10
Factor EFICACIA RESOLUTIVA	,768	7

a. 5. Análisis de cluster de personalidad eficaz

Para los análisis de clúster hemos seguido el mismo proceso que hemos empleado para el establecimiento de los clúster en los factores del comportamiento emocional.

En la Tabla 50 se presentan los estadísticos descriptivos de los factores del cuestionario, que servirán de guía para conocer la posición relativa de los sujetos agrupados en cada uno de los clusters.

Tabla 50. *Estadísticos descriptivos de los factores del cuestionario*

		AUTOEFI		AUTORRE
		CACIA	EFICACIA	ALIACION
		ACADEMI	RESOLUT	SOCIO.AF
		CA	IVA	ECTIVA
N	Válidos	248	248	248
	Perdidos	0	0	0
	Media	33,9879	22,5121	31,4637
	Mediana	33,0000	22,0000	32,0000
	Desv. típ.	7,96220	5,49198	6,03622
	Mínimo	16,00	9,00	17,00
	Máximo	55,00	35,00	50,00
Percentiles	10	24,9000	16,0000	23,0000
	20	27,0000	17,0000	26,0000
	25	29,0000	19,0000	27,0000
	30	30,0000	20,0000	28,0000
	40	32,0000	21,0000	30,0000
	50	33,0000	22,0000	32,0000
	60	35,0000	24,0000	33,0000
	70	38,0000	25,0000	35,0000
	75	39,0000	26,0000	36,0000
	80	41,0000	27,2000	37,0000
	90	46,0000	30,0000	39,1000

En la tabla 51 presentamos los centros de los conglomerados finales de los factores del Cuestionario Personalidad eficaz Adolescentes

Tabla 51. *Estadísticos descriptivos de los cluster*

	Conglomerado			
	1	2	3	4
AUTOEFICACIA ACADEMICA	44,62	31,99	35,86	24,95
PERCENTIL	80	40	60	10
EFICACIA RESOLUTIVA	27,83	23,27	21,98	16,91
PERCENTIL	80	60	50	20
AUTORREALIZACION SOCIO-AFECTIVA	37,26	34,63	26,77	26,11
PERCENTIL	80	70	25	20

Las diferencias entre los clusters en los cuatro componentes son estadísticamente significativas ($p=.000$), como puede verse en la tabla del ANOVA (Tabla 52).

Tabla 52. ANOVA de los clusters

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl
A. ACADEMICA	3699,936	3	18,685	244	198,016	,000
E. RESOLUTIVA	1106,286	3	16,931	244	65,342	,000
A. SOCIO.AFECT	1822,985	3	14,470	244	125,982	,000

En la tabla 53 se presenta el número de sujetos que han sido incluidos en cada Cluster (203 en el primero, 157 en el segundo, 122 en el tercero y 79 en el cuarto) así como el número total de válidos (N= 561) y los elementos perdidos que son 0 (N=0).

Tabla 53. Número de casos en cada conglomerado

Conglomerado	1	53,000
	2	82,000
	3	57,000
	4	56,000
Válidos		248,000
Perdidos		,000

Perfiles tipológicos de personalidad eficaz centros :

Para describir cada uno de los perfiles de los clusters es necesario partir de la tabla 52 que aporta los centros de conglomerados finales, y en la tabla 53 de número de casos comprendidos en cada uno de ellos.

El tipo 1 concentra puntuaciones altas en los tres factores constitutivos de la personalidad eficaz. Lo presenta el 21,3 % de la muestra

El tipo 2 presenta puntuaciones por encima de la media en eficacia resolutive y en autorrealización socio-afectiva pero puntuaciones bajas en autorrealización social. Representa el 33 % de la muestra

El tipo 3 presenta puntuaciones medias en autorrealización académica y eficacia resolutive pero puntuaciones muy bajas en autorrealización socio-afectiva. Representa el 22,9 % de la población

El tipo 4 concentra puntuaciones bajas en los tres factores constitutivos de la personalidad eficaz. Representa el 22,5 % de la muestra.

b. Correlaciones entre comportamientos emocionales y personalidad eficaz en contextos adolescente.

En la tabla 54 se presentan las correlaciones existentes entre las puntuaciones totales obtenidas en la escala de comportamiento emocional y en el cuestionario de personalidad eficaz

Tabla 54. *Correlaciones entre factores de comportamiento emocional y personalidad eficaz*

		Autorealización académica	Autorrealización socioafectiva	Eficacia resolutive
Tendencia agresiva	Correlación de Pearson	-,199(**)	-,097	-,143(*)
	Sig. (bilateral)	,002	,128	,024
	N	248	248	248
Expresión ansiosa	Correlación de Pearson	,095	-,098	,120
	Sig. (bilateral)	,134	,124	,060
	N	248	248	248
Preocupación social	Correlación de Pearson	,248(**)	,244(**)	,310(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	248	248	248
Rechazo social	Correlación de Pearson	-,024	-,304(**)	-,032
	Sig. (bilateral)	,703	,000	,620
	N	248	248	248

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

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

Se observa una correlación significativa negativa entre tendencia agresiva y autorrealización académica y eficacia resolutiva.

Y una correlación positiva entre Preocupación social y los tres factores constitutivos de la personalidad eficaz.

Igualmente se observa una correlación significativa negativa entre Rechazo social y autorrealización socioafectiva.

Finalmente para un análisis más en profundidad de las relaciones entre personalidad eficaz y ECEA se ha procedido a realizar una tabla de contingencia en la que se muestran el reparto o distribución de los tipos de personalidad eficaz (4 tipos) en los ocho tipos de comportamiento emocional (Tabla 55).

Tabla 55. *Tabla de contingencia Número inicial de casos ECEA-r * Número inicial de casos PE*

		Número inicial de casos PE					
		1	2	3	4	Total	
Número inicial de casos ECEA-r	1	Recuento	10	12	12	9	43
		% de Número inicial de casos ECEA-r	23,3%	27,9%	27,9%	20,9%	100,0%
		% de Número inicial de casos PE	18,9%	14,6%	21,1%	16,1%	17,3%
		% del total	4,0%	4,8%	4,8%	3,6%	17,3%
2		Recuento	7	3	5	4	19
		% de Número inicial de casos ECEA-r	36,8%	15,8%	26,3%	21,1%	100,0%
		% de Número inicial de casos PE	13,2%	3,7%	8,8%	7,1%	7,7%
		% del total	2,8%	1,2%	2,0%	1,6%	7,7%
3		Recuento	2	10	4	7	23
		% de Número inicial de casos ECEA-r	8,7%	43,5%	17,4%	30,4%	100,0%
		% de Número inicial de casos PE	3,8%	12,2%	7,0%	12,5%	9,3%
		% del total	,8%	4,0%	1,6%	2,8%	9,3%
4		Recuento	5	13	3	7	28
		% de Número inicial	17,9%	46,4%	10,7%	25,0%	100,0%

		de casos ECEA-r				
	% de Número inicial de casos PE	9,4%	15,9%	5,3%	12,5%	11,3%
	% del total	2,0%	5,2%	1,2%	2,8%	11,3%
5	Recuento	0	4	5	6	15
	% de Número inicial de casos ECEA-r	,0%	26,7%	33,3%	40,0%	100,0%
	% de Número inicial de casos PE	,0%	4,9%	8,8%	10,7%	6,0%
	% del total	,0%	1,6%	2,0%	2,4%	6,0%
6	Recuento	3	16	11	13	43
	% de Número inicial de casos ECEA-r	7,0%	37,2%	25,6%	30,2%	100,0%
	% de Número inicial de casos PE	5,7%	19,5%	19,3%	23,2%	17,3%
	% del total	1,2%	6,5%	4,4%	5,2%	17,3%
7	Recuento	12	19	7	6	44
	% de Número inicial de casos ECEA-r	27,3%	43,2%	15,9%	13,6%	100,0%
	% de Número inicial de casos PE	22,6%	23,2%	12,3%	10,7%	17,7%
	% del total	4,8%	7,7%	2,8%	2,4%	17,7%
8	Recuento	14	5	10	4	33
	% de Número inicial de casos ECEA-r	42,4%	15,2%	30,3%	12,1%	100,0%
	% de Número inicial de casos PE	26,4%	6,1%	17,5%	7,1%	13,3%
	% del total	5,6%	2,0%	4,0%	1,6%	13,3%
Total	Recuento	53	82	57	56	248
	% de Número inicial de casos ECEA-r	21,4%	33,1%	23,0%	22,6%	100,0%
	% de Número inicial de casos PE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	21,4%	33,1%	23,0%	22,6%	100,0%

2.3.4.4. Correspondencias entre poblaciones chilenas, españolas y británicas.

a. Consideraciones previas

Para realizar este análisis he encontrado con algunas dificultades para la obtención de los datos procedentes de la muestra española y la inglesa.

Dificultades que expago a continuación y la forma con que se ha intentado resolver, siendo consciente que los resultados obtenidos tienen unas limitaciones metodológicas que se deben tener en cuenta

Para realizar la comparación entre las muestras chilena, española e inglesa: Se ha tenido que adaptar la escala likert utilizada en la muestra chilena de 1 a 5 a una escala dicotómica de 0 y 1. que se había utilizado en la muestra inglesa. Se ha optado por sustituir los valores 1 y 2 por 0 que equivale a que no realizan la acción y 3, 4 y 5 por 1 que equivale a que si lo hacen.

Hemos usado la distribución factorial de tres factores obtenidos en las muestras españolas e inglesa. Hemos unido en una sola puntuación los factores 3 y 4 de la muestra chilena.

b. Muestra utilizada

La muestra de este estudio consta de los 248 chilenos, 1678 españoles y 608 ingleses.

c. Resultados obtenidos

Para iniciar este análisis es necesario un estudio previo para conocer la si la distribución de los factores se ajusta a la curva normal. Con este fin se ha procedido a aplicar la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (Tabla 56).

Tabla 56. *Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra*

		TAteorico	RSteorico	SSteorico
N		2534	2533	2533
Parámetros normales(a,b)	Media	4,7924	9,1630	6,4512
	Desviación típica	2,95210	3,42568	2,20308
Diferencias más extremas	Absoluta	,109	,105	,166
	Positiva	,109	,054	,124
	Negativa	-,065	-,105	-,166
Z de Kolmogorov-Smirnov		5,504	5,275	8,338
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000

Se observa en la tabla 56 que todos los factores se distribuyen de forma no paramétrica.

Este análisis nos indican que debemos utilizar las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis para el estudio de diferencias en los factores del cuestionario.

Tabla 57. Rangos

	PAIS	N	Rango promedio
T.	Chile	248	1082,69
AGRESI-	España	1678	1262,47
VA	Gran Bretaña	608	1356,77
	Total	2534	
ANSIEDA	Chile	248	993,44
SOCIAL	España	1677	1367,69
	Gran Bretaña	608	1100,87
	Total	2533	
RECHAZO	Chile	248	914,43
SOCIAL	España	1677	1388,80
	Gran Bretaña	608	1074,87
	Total	2533	

Al observar las diferencias de rangos promedios (tabla 57) observamos que el rango promedio más alto en el factor Tendencia Agresiva se encuentra en la muestra de españoles mientras que el más bajo lo presenta la muestra chilena, en los otros dos factores Preocupacion social y Rechazo social los rangos promedio más altos se encuentran en el grupo de los británicos mientras que los más bajos se sitúan al igual que antes en el grupo chileno.

Para estudiar si estas diferencias son significativas hemos procedido al estadístico de contraste Kruskal-Wallis (Tabla 58).

Tabla 58. *Estadísticos de contraste*

	Tendencia agresiva	Preocupac ion social	Rechazo Social
Chi-cuadrado	25,192	98,590	149,813
gl	2	2	2
Sig. asintót.	,000	,000	,000

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: PAIS

En la tabla 58 se encuentran diferencias significativas en todos los factores.

La prueba Kruskal-Wallis solamente informa de la existencia de diferencias significativas, pero no nos dice entre qué cursos se dan esas diferencias. Para saber entre qué cursos se dan las diferencias hemos optado por realizar contrastes dos a dos mediante la prueba U de Mann-Whitney de factores no paramétricos.

Al comparar los tres países obtenemos los siguientes resultados:

En la tabla 59 se comparan la muestra chilena y española, observamos que el rango promedio es superior en los alumnos de españoles en todos los factores

Tabla 59. *Rangos entre población Chilena y española*

	PAIS	N	Rango promedio	Suma de rangos
Tendencia agresiva	Chile	248	844,54	209446,00
	España	1678	981,08	1646255,00
	Total	1926		
Preocupac ion social	Chile	248	715,45	177430,50
	España	1677	999,61	1676344,50
	Total	1925		

Rechazo	Chile	248	644,42	159815,50
Social	España	1677	1010,11	1693959,50
	Total	1925		

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 59 son significativas o debidas al azar se procede a realizar la prueba U de Mann-Whitney de diferencias de medias (Tabla 60).

Tabla 60. *Estadísticos de contraste(a) entre muestra chilena y española*

	Tendencia agresiva	Preocupación social	Rechazo social
U de Mann-Whitney	178570,00	146554,50	128939,50
	0	0	0
W de Wilcoxon	209446,00	177430,50	159815,50
	0	0	0
Z	-3,627	-7,545	-9,813
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000

a Variable de agrupación: PAIS

Como observamos en la tabla 60 se encuentran diferencias significativas entre ambos países por lo que los rangos promedios de la muestra española son significativamente más altos que los de la muestra chilena.

En la tabla 61 se comparan la muestra chilena e inglesa, observamos que el rango promedio es superior en los alumnos de ingleses en todos los factores.

Tabla 61. Rangos muestra chilena e Inglesa

	PAIS	N	Rango promedio	Suma de rangos
Tendencia agresiva	Chile	248	362,65	89937,50
	Gran Bretaña	608	455,36	276858,50
	Total	856		
Preocupación social	Chile	248	402,50	99819,50
	Gran Bretaña	608	439,11	266976,50
	Total	856		
Rechazo Social	Chile	248	394,51	97839,00
	Gran Bretaña	608	442,36	268957,00
	Total	856		

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 61 son significativas o debidas al azar se procede a realizar la prueba U de Mann-Whitney de diferencias de medias (Tabla 62).

Tabla 62. Estadísticos de contraste(a) Muestra chilena e inglesa

	Tendencia agresiva	Preocupación social	Rechazo social
U de Mann-Whitney	59061,500	68943,500	66963,000
W de Wilcoxon	89937,500	99819,500	97839,000
Z	-5,002	-1,971	-2,591
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,049	,010

Como observamos en la tabla 62 se encuentran diferencias significativas entre ambos países por lo que los rangos promedios de la muestra inglesa son significativamente más altos que los de la media chilena.

En la tabla 63 se comparan la muestra española e inglesa. Observamos que el rango promedio es superior en los alumnos de gran Bretaña en el factor Tendencia Agresiva, mientras que en los factores Reactividad Social y Soporte social los rangos promedio son superiores en la muestra española.

Tabla 63. Rangos Muestra Española e inglesa

	PAIS	N	Rango promedio	Suma de rangos
Tendencia agresiva	España	1678	1120,89	1880849,00
	Gran Bretaña	608	1205,91	733192,00
	Total	2286		
Preocupación social	España	1677	1207,08	2024268,50
	Gran Bretaña	608	966,26	587486,50
	Total	2285		
Rechazo social	España	1677	1217,68	2042053,00
	Gran Bretaña	608	937,01	569702,00
	Total	2285		

Para comprobar si las diferencias encontradas en la tabla 63 son significativas o debidas al azar se procede a realizar la prueba U de Mann-Whitney de diferencias de medias (Tabla 64).

Tabla 64. Estadísticos de contraste muestra española e inglesa

	Tendencia agresiva	Preocupación social	Rechazos social
U de Mann-Whitney	472168,00	402350,50	384566,00
	0	0	0
W de Wilcoxon	1880849,00	587486,50	569702,00
Z	-2,734	-7,741	-9,111
Sig. asintót. (bilateral)	,006	,000	,000

a Variable de agrupación: PAIS

Como observamos en la tabla 64 se encuentran diferencias significativas entre ambos países en todos los factores. Con lo que los rangos promedios de la muestra española son significativamente más altos en los factores Reactividad Social y Soporte social, mientras que el rango promedio de la

muestra inglesa es significativamente superior en el factor Tendencia agresiva.

3. Discusión

3.1 Respecto a la Escala Abreviada de Comportamiento emocional Adolescente (ECEA-r).

Los índices alfa de consistencia interna que he obtenido de cada ítem oscilan entre .813 y .828, obteniéndose un coeficiente global (Alfa de Cronbach) de .825. Tomo como criterio para indicar que estos índices de fiabilidad son científicamente aceptables los juicios orientativos emitidos por los expertos. Estos indican que si bien es cierto que el índice de fiabilidad o índice de consistencia interna α de Cronbach no presenta un valor mínimo o umbral para aceptar un coeficiente de fiabilidad como adecuado (medidas con una fiabilidad relativamente baja pueden ser muy útiles como señala Schmitt, 1996) autores como Nunnally (1978) propone un mínimo de .70; aunque otros como Guilford (1954) establecen que una fiabilidad de .50 es suficiente si la finalidad del cuestionario es la investigación. Por otra parte coeficientes muy altos; pueden indicar excesiva redundancia en los ítems y por esta razón hay autores que recomiendan un máximo de .90 (Streiner, 2003).

A tenor de los índices de fiabilidad obtenidos se debe considerar una prueba fiable, que ha sido aplicada en contextos adolescentes chilenos con el alcance que tiene de representación la muestra utilizada.

La supresión de algunos ítems en la escala hubiese aumentado el índice de fiabilidad, aunque de forma muy escasa por lo que decidí evitar la pérdida de información que supondría su eliminación y mantener la escala española con los 36 ítems.

He realizado dos análisis de estructura: uno exploratorio y otro confirmatorio.

La factorial exploratoria que presento es de cuatro factores frente a los tres factores de la versión española. Este cuarto factor proviene de la división del factor Reactividad Social de la escala española en dos factores.

Los he denominado Preocupación social y Expresión ansiosa. He conservado el nombre del factor Tendencia agresiva y cambiado el nombre del factor original denominado Soporte social por el de Rechazo social.

Estos cambios obedecen a las siguientes razones que expongo a continuación:

El factor Tendencia agresiva mantiene su nombre pues sus ítems expresan lo que indican, de tal forma que una puntuación alta en el mismo está reflejando que la persona se comporta de forma violenta. Posiblemente sea mejor llamarle Reacción violenta. Y mi pronunciamiento es en el sentido de considerar que la tendencia agresiva es un mecanismo necesario tomado como defensa ante la percepción amenazante del yo y la reacción violenta es la forma inadecuada de contestación ante esa percepción amenazante.

El factor Soporte social denominado en la escala origen lo he cambiado por el nombre de Rechazo social. Una puntuación alta en los ítems que lo evalúan están expresando que el adolescente experimenta una vivencia de fuerte rechazo entre sus compañeros. Esto significa que se siente solo e incomprendido. Una puntuación baja indicaría todo lo contrario.

El factor Reactividad social de la escala origen lo he subdividido en dos factores. A uno lo he llamado Preocupación social y al otro Expresión social. Esta subdivisión la justifico por las siguientes razones:

El análisis factorial ha sido realizado por el programa Factor (no consta que se haya utilizado en la adaptación española) y se ha realizado mediante el procedimiento de PMA-Mbs que ya indique en el apartado correspondiente. El programa Factor sugiere la conveniencia de hacer cuatro factores.

En la escala española la reactividad social concentraba 18 ítems que en la nuestra se han distribuido en dos de 9. El sentido de los ítems en cada uno de los factores va en la línea de la nueva denominación. El factor Preocupación social recoge los sentimientos de preocupación que tiene el adolescente en las relaciones personales que establece con los otros compañeros y la necesidad de comunicarse con ellos junto con los sentimientos de culpabilidad que tiene por mostrarse agresivo hacia ellos. El factor Expresión ansiosa muestra la ruptura en forma de llanto ante esos sentimientos ansiosos que le ocupan.

A este hecho cabe añadir que el análisis confirmatorio de estructura que he realizado (no consta que se haya realizado en el proceso de adaptación de la escala abreviada española) me indica que se ajustan de manera deficiente al modelo teórico de los tres factores mientras que los índices de ajuste concentrado con respecto al modelo de cuatro factores indican un ajuste aceptable como quedo reflejado en la tabla 14 y en la figura 1 modelo de análisis factorial exploratorio de cuatro factores.

El análisis factorial confirmatorio (AFC) es uno de los procedimientos de análisis más utilizados en investigación en ciencias en los últimos años. El AFC permite contrastar un modelo construido con antelación y aporta mayor flexibilidad para establecer las hipótesis sobre la estructura de un constructo (Bentler, 2007). A diferencia de lo que sucede en el Análisis Factorial Exploratorio, en donde el objetivo tiene que ver con la determinación del número de factores que subyacen a los datos, una característica del AFC es que el investigador concreta de antemano todas las dimensiones del modelo, sólidamente fundamentados en una teoría previa. El AFC es una estrategia muy útil para la comprobación de hipótesis y la confirmación de teorías.

Se ha puesto a prueba la nueva estructura encontrada con el análisis factorial exploratorio en el que se proponían cuatro factores para la muestra chilena (Figura 1).

Para contrastar los modelos con los datos obtenidos en la prueba de evaluación se han utilizado diversos índices de ajuste:

1. El índice de ajuste χ^2 , si no resulta estadísticamente significativo se interpreta como un ajuste conveniente datos-modelo. Sin embargo, este índice raramente es utilizado como prueba única o concluyente de bondad del ajuste del modelo, sino que es necesario complementar con otros índices. En cuanto a la interpretación del cociente $\chi^2/g.l.$ se considera que un cociente 4 es un ajuste razonable, mientras que aquellos valores cercanos a 2 son considerados como adecuados (Brooke, Russell y Price, 1988).

2. De carácter absoluto: el SRMR (*Root Mean Square Residual*) Los valores del índice se interpretan de forma que un modelo con SRMR menor de .08 indicaría que es un modelo razonable, mientras .05 indicaría un modelo con buen ajuste.

3. De carácter parsimonioso: RMSEA (*Root MSE of Aproximation*) Medida de error por grado de libertad del modelo, lo que permite tener una idea de la parsimonia del modelo. Los valores del índice se interpretan de forma que un modelo con RMSEA menor de .08 indicaría que es un modelo razonable, mientras .05 indicaría un modelo con buen ajuste (Browne y Cudeck, 1993).

4. De carácter incremental: CFI (*Comparative Fit Index*), NFI (Normal Fix Index). Se considera que es uno de los índices relativos de mayor uso y mejor comportamiento (Tanaka, 1993).

En relación con la diferencias encontradas en función de la variable género los datos obtenidos en el trabajo han sido que no existen diferencias significativas en el factor Tendencia agresiva y si en

Preocupación social, Expresión ansiosa y Rechazo social. Las chicas obtienen medias más altas en los tres factores: En Rechazo social el rango promedio de las mujeres (141,68) es significativamente superior al de los hombres (114,01); En Preocupación social las medias de las mujeres (28,7234) en el factor ansiedad es significativamente superior a la media de los hombres (26,1299); En Expresión ansiosa la media de las mujeres (28,6277) vuelve a ser significativamente más alta que la de los hombres (22,0455).

En la escala española si existen diferencias significativas en los tres factores en función de la variable género. Así los chicos presentan puntuaciones más altas que las chicas en tendencia agresiva y en Rechazo social y las chicas muestran niveles más altos en Reactividad social (factor que he dividido en la versión chilena en Preocupación social y Expresión ansiosa).

Esta diferencia de género encontrada entre ambas muestras entiendo que tiene la siguiente explicación:

El que exista una diferencia significativa en Tendencia agresiva en la variable género en la muestra española y no en la muestra adolescente chilena tiene implicaciones socio-culturales y educativas. El movimiento de liberación de la mujer en contextos latinoamericanos va mucho más lento que en contextos europeos. En este sentido la manifestación violenta está más coartada en Chile.

Esto mismo explica, a mi juicio que las adolescentes chilenas sus medias sean significativamente más altas en los factores de Preocupación social, Rechazo social y Expresión ansiosa. Posiblemente este dato apunte a un creciente movimiento de liberación que todavía está naciente:

Los datos obtenidos en la muestra española y chilena están en consonancia con los obtenidos en múltiples estudios que confirman la idea

de que los varones cometen más conductas antisociales (Graham, 1979; Silva, Martorell y Clemente, 1986a; 1986b). No obstante Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez (2006) refieren que no siempre es así, por lo menos cuando señalan a los adolescentes sin expedientes de conflicto social y/o comportamientos sin referir ser infractores a nivel penal. Como ya señalamos ellos llevan a clasificar las diferentes conductas antisociales de los adolescentes de la muestra en dos categorías o factores que reflejan un amplio compendio de diversos comportamientos antisociales: La consideración de la propiedad y conductas infractoras, considerados de mayor gravedad social, ya que es referido a conductas de apropiación, además de actos transgresores, que refieren comportamientos constitutivos de serias infracciones, vs conflictividad normativa y de consideración del otro, ya menos importantes, por referirse a actitudes caracterizadas por una desobediencia a las reglas sociales, imponiendo el adolescente las suyas propias y reflejando una inmadurez, propia del período de desarrollo.

Igualmente Ingles y Colb. (2008) ponen de relieve que los varones adolescentes tienen superiores puntuaciones en conducta antisocial, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas en relación a las mujeres, por lo que se rechaza la hipótesis que propone la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del género.

Estos resultados contradicen los encontrados en estudios realizados con niños y niñas de 10 a 12 años de edad (Garaigordobil *et al.*, 2004) o con adolescentes que pertenecían a pandillas (Cabrera, 2002) en los que se constataron diferencias significativas.

No obstante, estos resultados apuntan en la dirección de los hallazgos de Moffitt y Caspi (2001) que han observado que estas diferencias en función del género son mayores en la infancia pero disminuyen en la adolescencia, y también en la dirección de las observaciones de

Scandroglio *et al.* (2002) que subrayan que estudios recientes confirman una mayor participación femenina en conductas antisociales.

Por último, a Moreno et al (2009) los análisis realizados en función del sexo les sugieren que las divergencias encontradas en los estudios sobre violencia relacional puedan deberse, en parte, a la particularidad de las medidas utilizadas, muy a menudo focalizadas en una sola dimensión de este tipo de violencia. Así, sus datos indican que en general los chicos hacen un mayor uso de la violencia relacional, tal y como apuntan otros autores (Goldstein et al., 2002), si bien estas diferencias significativas sólo se dan en las dimensiones pura e instrumental (no en la reactiva). Otro aspecto donde sus datos obtenidos señalan diferencias significativas en función del sexo es en la relación entre la violencia relacional y la reputación ideal, una asociación que ha resultado ser más estrecha para el caso de las chicas. Así, es más probable que sean las chicas quienes hagan uso de la violencia relacional como respuesta a la motivación por conseguir o mantener una mejor identidad social en su grupo de iguales. Este último resultado va en la línea de los obtenidos por Rose et al. (2004), que destacan que para las adolescentes la violencia relacional permite aumentar los niveles percibidos de popularidad, y a su vez la percepción de popularidad incrementa la probabilidad de que las chicas utilicen estrategias de violencia relacional para mejorar su posición social.

En relación a la variable curso/edad comprobé que si existen diferencias significativas en el factor Tendencia agresiva y no en Rechazo social, Preocupación social y Expresión social.

Lo observado en relación a la influencia de la edad en el desarrollo de la tendencia agresiva me parece un dato relevante en la medida que con la edad no se produce un proceso de contención de la agresividad esperado como consecuencia de la propia madurez evolutiva y del proceso

educacional. Esto resulta preocupante pues estamos hablando de adolescente entre los trece y diez y seis años de edad.

En la población española si existen diferencias significativas en función de la variable edad/curso.

Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez (2006) señalan algunas actitudes y conductas antisociales, de menor importancia o gravedad, a nivel de micro diferencias entre los adolescentes de diferentes edades. Señalan que la población adolescente entre 14 y 15 años no sea la más susceptible a los cambios propios del período en el que viven (es el agrupamiento de edad que menos conductas antisociales realizan); la presencia de conductas antisociales de baja intensidad se da a partir de los 16 años, y ya los mayores, que comienzan su etapa adulta, son los que más protagonizan mayormente estas acciones que entendemos reflejan más bien dureza emocional. Concluyen, por tanto, que a mayor edad, y según se produce una mayor madurez cognitiva, más posibilidades existen de realizar conductas de conflicto con la norma, como resultado de sus actitudes ante las mismas, lo que en cierta medida se explica en la medida que va mejorando su control de la realidad y aumenta su sensación de invulnerabilidad ante ella (Garrido, Stangeland y Redondo, 1999; Rodríguez y Paíno, 1994; Florenzano, 2002; Farrington, 1996).

Por último, a lo largo de los años, hay un cambio en la frecuencia de estilos interpersonales, la agresividad es más frecuente en la conducta prosocial y de grado 8 más frecuentes en los grados 9 y 10 .Ingles y Colb. (2008)

Este énfasis en el diseño de tratamientos para jóvenes de distintas edades y diferentes estadios de desarrollo ha sido también enfatizado por otros investigadores de la conducta antisocial (Kazdin, 1993). Además, cabe resaltar que las intervenciones dirigidas a disminuir la conducta antisocial pueden ejercer un efecto de prevención de otros problemas como

el consumo de drogas, ya que algunos estudios han evidenciado que los adolescentes que llevan a cabo con frecuencia conductas antisociales leves, consumen también con frecuencia drogas legales, aunque muy pocos se involucran en la realización de conductas antisociales severas o en el consumo de drogas ilegales.

3.2. Respecto a los perfiles tipológicos del comportamiento emocional

He presentado en mi trabajo ocho perfiles tipológicos. Se pueden hacer dos grupos de tipologías en función de la tendencia agresiva que presentan. Cinco perfiles presentan una tendencia agresiva superior a la media (tipos 1, 2, 3, 4, y 5) y tres inferior a la media (tipos 6, 7, y 8). Se reparte la muestra entre ambos grupos de forma equitativa.

El tipo 1 está representado por un 17.3 % de adolescentes de la muestra. Estos adolescentes, presentan una puntuación media alta en Tendencia agresiva y Rechazo social, alta en Expresión ansiosa y baja en Preocupación social. Esto significa que el adolescente tipo 1, es violento, se siente rechazado, expresa su ansiedad, pero no tienen sentimientos de culpabilidad por lo que hace.

El tipo 2 está representado por el 7,6 % de los adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones altas en los cuatro factores de comportamiento emocional. Esto significa que el adolescente tipo 2 es violento, se siente rechazado, expresa su ansiedad, y tienen sentimientos de culpabilidad por lo que hace.

El tipo 3 está representado por el 9,2 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones altas en Tendencia agresiva, ligeramente por encima de la media en Expresión ansiosa, media en Rechazo social y baja en Preocupación social. Es un tipo con rasgos más parecidos al tipo 1 pero se diferencia de él en que es mucho más agresivo pero se siente menos

rechazado y expresa menos su ansiedad por lo que sentimientos de culpabilidad por ello son bajos.

El tipo 4 está representado por el 11,2 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones ligeramente superiores a la media Tendencia agresiva, puntuaciones medias en Preocupacion social y Rechazo social y puntuaciones muy bajas en expresión ansiosa. Esto significa que su tendencia agresiva es moderada al igual que su sentimiento de ser rechazado y de culpabilidad por su comportamiento agresivo, pero es poco expresivo de sus estados de ansiedad.

El tipo 5 está representado por el 6 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones altas en Rechazo social, Tendencia agresiva y Preocupacion social, y muy baja en Expresión ansiosa. Esto significa que el adolescente tipo 5, es un tipo agresivo, con sentimientos de ser rechazado socialmente y sentimientos de culpabilidad por su comportamiento pero bajo en la expresión de sus estados.

Estos cinco tipos son los que forman el grupo de adolescentes cuya tendencia agresiva está por encima de la media y representan el 51 % de la muestra.

Los siguientes tipos (6,7 y 8) forman el colectivo de mi muestra poco agresivos y representan el 49 % de la misma.

El tipo 6 está representado por el 17,3 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones muy bajas en todos los factores de la escala. Es un tipo de adolescente poco agresivo, no se siente rechazado, ni culpable ni expresa sentimientos ansiosos.

El tipo 7 está representado por el 17,4 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones altas en Preocupacion social, ligeramente inferior a la media en Expresión ansiosas y Rechazo social y baja en Tendencia agresiva. Es un tipo no agresivo que se sentiría culpable por

serlo, y que experimenta sentimientos normales de rechazo y en la expresión de su ansiedad.

El tipo 8 está representado por el 13,3 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones altas tanto en Preocupación social e Expresión ansiosa, y medias en Rechazo social y muy baja en Tendencia agresiva. Se define por ser poco agresivo, con altos sentimientos de culpabilidad caso de serlo y expresión igualmente alta que se siente moderadamente rechazado por el grupo.

Los diferentes tipos obtenidos en mi trabajo presentan algunas similitudes con los perfiles obtenidos por Fernández Zapico (2009), en población española. Pero hay que tener en cuenta, como ya he señalado, que en mi estudio trabajo con cuatro factores y en la muestra española se trabajan los perfiles tipológicos con tres factores. Tendencia agresiva, Soporte social (en mi muestra Rechazo social) y Reactividad social (en mi trabajo subdividido en Preocupación social y Expresión ansiosa).

En función de la tendencia agresiva Fernández Zapico (2009) presenta dos grupos definidos: cuatro con Tendencia agresiva superior a la media (43 %) y cuatro con Tendencia agresiva inferior a la media (55.8 %).

Entre los tipos con Tendencia agresiva superior a la media Fernández Zapico (2009) sitúa los tipos 4, 5, 6 y 7 de su muestra española.

El tipo 4 de Fernández Zapico (2009) está representado por el 7.4 % de alumnos/as que presentan una puntuación alta (.65) en Tendencia Agresiva, alta (.71) en Reactividad Social y muy baja (-1,85) en Soporte Social. Interpretado en base a mi trabajo sería un tipo de adolescente con Tendencia agresiva, Preocupación social y Expresión ansiosa alta pero con baja percepción de Rechazo social. Es decir, agresivo con sentimientos de culpabilidad por ello y una baja percepción de rechazo. No encuentro, a lo anterior, ninguna posible semejanza con los tipos obtenidos en mi muestra.

El tipo 5 de Fernández Zapico (2009) está representado por el 7.6 % de alumnos/as que presentan una puntuación alta (1,24) en Tendencia Agresiva, baja (-,87) en Reactividad Social y baja (-,96) en Soporte Social. Interpretado en base a mi estudio sería un adolescente agresivo, con bajos sentimientos de preocupacion social y expresión ansiosa (sentimientos de culpabilidad) y baja percepción de rechazo. Encuentro aquí una posible similitud con el tipo 3 de mi muestra.

El tipo 6 de Fernández Zapico (2009) está representado por el 10.2 % de alumnos/as que presentan una puntuación alta (1,05) en Tendencia Agresiva, muy baja (-1,48) en Reactividad Social y destacada (,59) en Soporte Social. En mi trabajo sería un tipo agresivo, con bajos sentimientos de culpabilidad (preocupacion social) y expresión ansiosa, pero alta percepción de rechazo. Encuentro este tipo 6 semejante al tipo 1 de mi muestra,

El tipo 7 de Fernández Zapico (2009) está representado por el 18.7 % de alumnos/as que presentan una puntuación alta (,83) en Tendencia Agresiva, media (,33) en Reactividad Social y media-alta (,46) en Soporte Social. En la versión chilena sería un adolescente agresivo, con sentimientos de rechazo social y moderados sentimientos de preocupacion social y expresión social. Encuentro un cierto paralelismo de este tipo 7 con el tipo 2 de mi muestra.

Entre los tipos con tendencia agresiva inferior a la media Fernández Zapico (2009) sitúa los tipos 1, 2,3 y 8 de su muestra que representan el 55,8 % de la misma.

El tipo 1 de Fernández Zapico (2009) está representado por el 5.5 % de alumnos/as (el grupo menos numeroso) y presentan una puntuación media-baja (-,47) en Tendencia Agresiva y baja en todos los demás factores. En mi estudio con población chilena se correspondería con un adolescente poco agresivo, no rechazado y con baja preocupacion social y

expresión ansiosa. Encuentro similitud a este tipo 1 con el tipo 6 de mi muestra.

El tipo 2 de Fernández Zapico (2009) está representado por el 23.2 % de alumnos/as (el más numeroso) que presentan una puntuación baja (-,88) en Tendencia Agresiva, alta (,71) en Reactividad Social y también destacada (,73) en Soporte Social. En la versión chilena del estudio sería un adolescente con escasa tendencia agresiva, pero con percepción de rechazo social y preocupación social y expresión ansiosa caso de tener comportamientos agresivos. . Encuentro similitud a este tipo 12 con el tipo 8 de mi muestra chilena

El tipo 3 de Fernández Zapico (2009) que está representado por el 15.3 % de alumnos/as que presentan una puntuación baja (-,66) en Tendencia Agresiva, baja (-,91) en Reactividad Social y media-alta (,48) en Soporte Social. En la versión chilena del estudio sería un adolescente bajo en tendencia agresiva, preocupación social y expresión ansiosa, pero con sentimientos de rechazo social. Entiendo, que puede haber una cierta similitud de este tipo 3 con el tipo 7 de mi muestra.

El tipo 8 de Fernández Zapico (2009) está representado por el 11,8 % de alumnos/as que presentan una puntuación baja (-,62) en Tendencia Agresiva, alta (,92) en Reactividad Social y baja (-,69) en Soporte Social. En la versión chilena del estudio sería un adolescente con baja tendencia agresiva con preocupación social y expresión social alta en el caso de ser comportarse agresivamente y escasos sentimientos de rechazo social. Encuentra nuevamente una relativa similitud con el tipo 7 de la muestra chilena.

En definitiva, como se puede observar , se encuentran semejanzas o paralelismos entre los tipos obtenidos en muestras españolas y chilena salvo en el tipo 4 de la muestra española.

Con anterioridad hemos hecho referencia a perfiles realizados por Alarcón, Vinet y Salvo (2005) en contextos chilenos.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante la combinación de un análisis de conglomerados y un análisis multivariado HJ-Biplot, resultando en la detección de las siguientes cinco agrupaciones de perfiles de personalidad: a) el tipo Transgresor Delictual “T-D”, b) el tipo Oposicionista-Autodestructivo “O-A”, c) el tipo Inhibido-Evitativo “I-E”, d) el tipo Dependiente-Ansioso “D-A” y e) el tipo Subclínico “Sub”.

El grupo I o T-D presenta un estilo de personalidad Transgresor, cuya estrategia para afrontar la vida se acerca a la insensibilidad social, sin preocupación por las consecuencias de sus actos en otros (McCann, 1997).

Encuentro un paralelismo de este tipo “T-D”, con el tipo 3 obtenido en mi trabajo y en menor grado el tipo 1. El tipo 3 está representado por el 9,2 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones altas en Tendencia agresiva, ligeramente por encima de la media en Expresión ansiosa, media en Rechazo social y baja en Preocupación social. Es un tipo con rasgos más parecidos al tipo 1 pero se diferencia de él que es mucho más agresivo pero se siente menos rechazada y expresa menos su ansiedad, sus sentimientos de culpabilidad por ello son bajos.

Este estilo de personalidad puede consolidarse en un trastorno de personalidad antisocial, a través de dos posibles formas de expresión, una orientada a la manipulación y seducción en busca de la satisfacción de sus propios intereses o deseos, buscará excesivas expresiones de afecto y aprobación del grupo -estilo histriónico y dramatizador- y una segunda forma más pasiva narcisista, centrada en el logro de sus propias metas, que alcanza menos visualización en los grupos (Millon & Davis, 1998).

El grupo I sólo representa el 33,7% de los adolescentes reincidentes en conductas delictivas en este estudio, lo que contrasta con una vasta revisión teórica en psicología sobre "desviación psicopática" donde se le da

un especial protagonismo como estilo de personalidad de riesgo (Hare, 1991¹⁵; Kernberg, 1989¹⁶; Oldano, 1998¹⁷; Simourd & Hoge, 2000). En mi muestra, representa el 27 % de la población muestral.

Los adolescentes pertenecientes al grupo II, el tipo Oposicionista-Autodestructivo “O-A” que despliegan un patrón errático de rabia explosiva, testarudez, culpa y vergüenza, dan cuenta de una gran inestabilidad emocional, probablemente asociada a experiencias de carácter traumático en su infancia, abuso sexual o maltrato físico. Esta agrupación puede presentar dos formas de exteriorización: en la primera predomina un funcionamiento más impulsivo y activo que gusta de ejercer poder y control sobre otros, con gran descontrol emocional, un alto consumo de drogas y riesgo suicida. Encuentro un claro paralelismo con el tipo 2 de mi estudio que está representado por 7,6 % de adolescentes de la muestra.. Este tipo 2, presenta puntuaciones altas en los cuatro factores de comportamiento emocional. Esto significa que es violento, se siente rechazado, expresa su ansiedad, y tienen sentimientos de culpabilidad por lo que hace.

El grupo II también puede expresarse a través de estilos de afrontamiento pasivo, de afecto depresivo y baja autoestima, con un alto riesgo de conductas autodestructivas orientadas a la obtención de castigo o sanción externa. El análisis de este perfil puede ser compatible con un patrón sádico-masoquista descrito en la literatura clínica tradicional. En el extremo del nivel de desorganización de esta agrupación se encontrarían estilos cercanos a personalidades borderline.

El perfil O-A, desde una aproximación clínica, concuerda con lo reportado por Steiner, García y Mathews (1997), en jóvenes que han sufrido experiencias de vida de carácter traumático y a modo de acting-out buscan reactivar dicha experiencia sometiendo a otros a la condición de víctimas.

Los perfiles de personalidad T-D y O-A, son descritos por Farrington (1996) desde una perspectiva evolutiva, de inicio precoz, agresivo y de mayor estabilidad a lo largo de la vida, no sólo durante la adolescencia. Por tanto, estos grupos pueden ser detectados más tempranamente en el desarrollo y los servicios de atención a menores podrían implementar estrategias de intervención especializadas y diferenciadas para cada uno de ellos.

El grupo III, Inhibidos-Evitativos, es más pasivo y distante de su realidad, se aíslan tempranamente en su vida o evitan involucrarse en experiencias placenteras de intercambio social o afectivo.

Encuentro un claro paralelismo con el tipo 6 de mi trabajo representado por 17,3 % de adolescentes de la muestra y que presenta puntuaciones muy bajas en todos los factores de la escala. Es un tipo de adolescente poco agresivo, no se siente rechazado, ni culpable ni expresa sentimientos ansiosos.

La exteriorización es a través de una actitud indiferente evitativa o bien depresivo-ansiosa, marcada por desesperanza hacia el entorno. Sus estrategias suelen ser más bien pasivas y no disfrutan del contacto interpersonal con sus amigos, al contrario se sienten inseguros y con desconfianza hacia los demás. Este estilo puede manifestarse en afecto depresivo, alta exigencia consigo mismo, baja autoestima, preocupación por su cuerpo y apariencia personal, así como una marcada tendencia al aislamiento en un mundo personal y desconectado de la realidad.

El adolescente con perfil I-E, no buscará problemas conductuales, no obstante, si se encuentra en contextos que ofrecen oportunidades su estilo de afrontamiento de bajo compromiso emocional y social, facilitará conductas muy arriesgadas y sin límites.

Este perfil se aprecia escasamente descrito en los reportes de investigación sobre desadaptación social, sólo Romm, Bockian y Harvey (1999) han detectado, a través de análisis factorial, la dimensión denominada “inadecuación evitativa”, que correspondería a una exacerbada inhibición emocional y desconfianza hacia los demás, estilo retraído que resulta interesante de profundizar en futuras investigaciones. El grupo III que está representado sólo en el 14% de la muestra junto al grupo II manifiestan síndromes clínicos de tipo depresivo, trastornos que potencialmente podrían responder a intervenciones psicoterapéuticas especializadas en esta población.

Las dos últimas agrupaciones identificadas: el tipo Dependiente-Ansioso "D-A" y el tipo Subclínico "Sub" comparten como característica central un estilo sensible a la valoración externa, especialmente al grupo de pares. Las estrategias de afrontamiento predominantes son más sumisas, conformistas y dependientes de la valoración de los otros, con menor desorganización psicopatológica pero más vulnerables a factores de riesgo en su entorno.

El grupo IV, Dependientes-Ansiosos, muestran un estilo inseguro y pueden vivenciar sus comportamientos delictivos con gran ansiedad y preocupación. Este perfil de personalidad presenta una muy baja autoestima y sentimientos de ineficacia, se perciben a sí mismos como no importantes y valorarán de modo especial el ser aceptado por su grupo de referencia. En algunos de ellos la sexualidad emergente puede ser fuente de conflicto acrecentando el deseo de ser aceptado, y de acuerdo a Mattingly

(2000)¹⁸, pueden ser potencialmente de mayor riesgo en conductas de abuso sexual, sin embargo se requiere de mayores estudios para explorar esta hipótesis.

Encuentro una réplica del mismo en el tipo 8 de la muestra chilena obtenida en mi trabajo representado por 13,3 % de adolescentes de la muestra y que presenta puntuaciones altas tanto en Preocupación social e Expresión ansiosa, y medias en Rechazo social y muy baja en tendencia agresiva. Se define por ser poco agresivo, con altos sentimientos de culpabilidad caso de serlo y expresión igualmente alta que se siente moderadamente rechazado por el grupo.

El grupo V, Subclínico, presenta un funcionamiento ajustado y normal, encontrándose los ejes motivadores de su comportamiento delictual, probablemente en oportunidades y condiciones de sobrevivencia del contexto social donde se desarrollan; aquí la valoración y la necesidad de adaptarse a su medio juegan un rol central como factor de riesgo.

Encuentro un claro paralelismo con el tipo 7 de la muestra chilena obtenida en mi trabajo y que está representado por 17,4 % de adolescentes de la muestra. Presenta puntuaciones altas en Preocupación social, ligeramente inferior a la media en Expresión ansiosa y Rechazo social y baja en tendencia agresiva. Es un tipo no agresivo que se sentiría culpable por serlo, y que experimenta sentimientos normales de rechazo y en la expresión de su ansiedad.

Estos dos últimos perfiles (D-A y Subclínico) podrían corresponder a la descripción de la subcultura delictual, de tipo socializado o de funcionamiento en pandillas referido por otros autores en variadas investigaciones, donde las variables familiares y de interacción con los pares elevan el riesgo de iniciar o mantenerse en la escalada delictiva (Farrington, 1986; Quay, 1986; Rutter & Giller, 1985).

.

En estas agrupaciones la personalidad juega un rol pasivo; sin embargo, los conflictos característicos de la adolescencia pueden acentuar una mayor vulnerabilidad. Se puede inferir que este tipo de jóvenes inicia conductas delictivas tardíamente durante la adolescencia y resultan de menor agresividad o peligrosidad futura. Desde una perspectiva preventiva, sus estrategias de afrontamiento características garantizarían un resultado positivo en aquellos modelos de intervención rehabilitadores donde se trabaja a través de pares y/o centros juveniles.

Loinaz, Echeburua y Torrubia (2010) obtienen en su estudio sobre tipologías de agresores contra la pareja en prisión, mediante el análisis de conglomerados dos tipos diferenciados: Al primero que denomina violento con la pareja/estables emocionalmente/integrados socialmente y el segundo que denomina violento generalizado/poco estables emocionalmente/no integrados socialmente. Nos indica que esos datos coinciden parcialmente con estudios previos. Hay una diferencia entre el violento de baja patología del violento antisocial detectado por Johnson et al (2006) Igualmente como señala Eckhard et al. 2008, el control de la ira permite distinguir por un lado a los no agresores de los agresores de pareja y por otro a los agresores entre sí. Para Loinaz, Echeburua y Torrubia (2010) los tipo 1 son menos irascibles y con mayor control externo, pero como señala Dutton (2007) pueden estallar en ataques de cólera dónde no exista tal control. A su vez las distorsiones cognitivas están más presentes en el tipo 2, dato congruente parcialmente con los resultados obtenidos con maltratadores psicópatas (Echeburúa y Fernández Montalvo, 2007) y con maltratadores violentos en general (Holtworth-Munroe et al. 2000; Johnson et al. 2006).

Los perfiles tipológicos obtenidos en mi trabajo están en esta línea. Véase por ejemplo el tipo 4 que hemos obtenido que supuestamente es un tipo agresivo pero con perfiles de aceptación social.

3.3. Respecto a la escala de personalidad eficaz

He realizado la adaptación del Cuestionario de la Personalidad eficaz en contextos chilenos con la misma escala de 28 ítems que fue empleada en el trabajo de la doctora Fernández Zapico (2008) con población española.

Los resultados que he obtenido me han permitido presentar una escala adaptada a contextos chilenos con unos índices de fiabilidad de fiabilidad de 0.88 de Cronbach, una estructura factorial de tres factores iguales a la distribución que presenta en cuestionario en la versión española y que el análisis confirmatorio ratifica.

Los tres factores han sido:

Autorrealización académica: este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente académico. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos al autoconcepto, autoestima, motivación, expectativas y atribuciones académicas de éxito. Este factor mide la categoría **Fortalezas del Yo y Demandas del Yo**. Un alumno que puntuara alto en este factor sería aquel que se valora positivamente como estudiante, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, orientadas a aprender cosas nuevas, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Asimismo, realiza atribuciones de sus éxitos a su capacidad y esfuerzo y presenta expectativas de éxito, tanto próximo como lejano.

Autorrealización Socio-afectiva: este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente socio-afectivo. Mide por tanto, la categoría **Relaciones del yo**. Un alumno que puntuara alto en este factor tendría un buen conocimiento y aprecio de su físico y de sus relaciones, mostraría un nivel de autoestima y confianza en

sí mismo elevado tanto a nivel personal como social, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría buenas cualidades de comunicación así como expectativas de éxito en sus relaciones.

Eficacia Resolutiva: este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. **Mide la categoría de Retos del yo.** Un alumno que puntara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar (del tipo que sean) ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones. Además, se enfrentaría de un modo positivo a las situaciones problemáticas, aportando optimismo, perseverancia y capacidad para aprender de la experiencia.

Lo novedoso en este proceso adaptativo es que hemos podido realizar el análisis factorial con el programa Factor que sugiere tres factores y el análisis confirmatorio (no hay referencia que se haya usado estos análisis en el trabajo realizado con la muestra española por la Fernández Zapico (2008).

3.4. Respecto a los perfiles tipológicos de personalidad eficaz

He realizado un análisis de cluster en base a los datos obtenidos en la muestra adolescente chilena., solicitando solamente cuatro tipos. La razón de ello es estar en consonancia con otros trabajos ya realizados en contextos de educación primaria, universitaria y adulta que se han establecido solamente cuatro tipos modales de personalidad eficaz.

En mi trabajo como ya indique he obtenido estos resultados:

El tipo 1 concentra puntuaciones altas en los tres factores constitutivos de la personalidad eficaz: Autorrealización académica, Autorrealización social y Eficacia Resolutiva que lo presenta el 21,3 % de la muestra.

El tipo 2 presenta puntuaciones por encima de la media en eficacia resolutiva y en autorrealización socio-afectiva pero puntuaciones bajas en autorrealización académica y lo representa el 33 % de la muestra.

El tipo 3 presenta puntuaciones medias en autorrealización académica y eficacia resolutiva pero puntuaciones muy bajas en autorrealización socio-afectiva y representa el 22,9 % de la población muestral.

El tipo 4 concentra puntuaciones bajas en los tres factores constitutivos de la personalidad eficaz y representa el 22,5 % de la muestra

Esta clasificación tipológica supone una confirmación de las obtenidas en otras investigaciones tanto en contextos españoles y chilenos pero con población no adolescente (Gomez, 2012; Perez, 2011; Pizarro, 2012 y Ramirez (2013)

La doctora Fernández Zapico (2008) solicitó ocho tipos en su trabajo. Más adelante haremos mención a ellos en la medida que su intento por profundizar en las características significativas de cada uno de los tipos sirve para relacionarlos con dimensiones del entorno de la personalidad eficaz valoradas en otras escalas.

3.5. Respecto a las relaciones entre comportamientos emocionales y personalidad eficaz

En el trabajo realizado encuentro que existen correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en la escala de comportamiento emocional y en el cuestionario de personalidad eficaz.

Se observa una correlación significativa entre Tendencia agresiva y Autorrealización académica de carácter negativo. Esto significa que a mayor tendencia a comportamientos agresivos las características constituyentes de las fortalezas y demandas del yo: Autoconcepto, autoestima, motivación, atribución y expectativas hacia la consecución de éxitos es baja.

Igualmente en nuestro estudio se da una correlación positiva entre Preocupación social y los tres factores constitutivos de la personalidad eficaz: autorrealización académica, Autorrealización socio-afectiva y Eficacia resolutiva.. Esto significa que a mayor nivel de preocupación por lo social fortalece las cuatro categorías constitutivas del constructo personalidad eficaz: Fortalezas, demandas, retos y relaciones del yo. Y que la expresión de ansiedad no es significativa.

Finalmente el análisis realizado presenta una correlación significativa negativa entre Rechazo social y autorrealización socioafectiva. Es lo esperado, en un adolescente con sentimientos de rechazo social es lógico que las relaciones del yo estén afectadas.

En el estudio realizado por Fernández (2009) con muestra española la correlación presenta un cuadro semejante de correlaciones de los tres factores constituyentes de la conducta emocional adolescente. Pueden consultarse las páginas 98 y 99 de su tesis doctoral. Reproducimos aquí con la autorización dada por la autora las tablas.

Correlaciones entre factores de comportamiento emocional y el factor de personalidad eficaz: autorrealización académica

Correlaciones

		Autorrealización Académica	
Rho de Spearman	Autorrealización Académica	Coeficiente de correlación	1,00
		Sig. (bilateral)	.
		N	155,00
	Tendencia Agresiva Reducida	Coeficiente de correlación	-,28**
		Sig. (bilateral)	,00
		N	151,00
	Reactividad Social Reducida	Coeficiente de correlación	,18*
		Sig. (bilateral)	,03
		N	151,00
	Soporte Social Reducida	Coeficiente de correlación	,18*
		Sig. (bilateral)	,02
		N	151,00

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

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

Correlaciones entre factores de comportamiento emocional y el factor de personalidad eficaz: autorrealización socioafectiva

Correlaciones

		Autorrealización Socio-Afectiva	
Rho de Spearman	Autorrealización Socio-Afectiva	Coeficiente de correlación	1,00
		Sig. (bilateral)	.
		N	155,00
	Tendencia Agresiva Reducida	Coeficiente de correlación	-,04
		Sig. (bilateral)	,62
		N	151,00
	Reactividad Social Reducida	Coeficiente de correlación	-,23**
		Sig. (bilateral)	,01
		N	151,00
	Soporte Social Reducida	Coeficiente de correlación	,41**
		Sig. (bilateral)	,00
		N	151,00

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

Correlaciones entre factores de comportamiento emocional y el factor de personalidad eficaz: eficacia resolutive

Correlaciones

Rho de Spearman	Eficacia Resolutive	Coeficiente de correlación	Eficacia Resolutive 1,00
		Sig. (bilateral)	.
		N	155,00
	Tendencia Agresiva Reducida	Coeficiente de correlación	-,19*
		Sig. (bilateral)	,02
		N	151,00
	Reactividad Social Reducida	Coeficiente de correlación	,04
		Sig. (bilateral)	,62
		N	151,00
	Soporte Social Reducida	Coeficiente de correlación	,01
		Sig. (bilateral)	,91
		N	151,00

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

La “Tendencia Agresiva” correlaciona igualmente que en nuestro estudio con Autorrealización académica y de signo negativo.

La Preocupación social (preocupación social) considerada como factor que integra los dos obtenidos en mi trabajo correlaciona igualmente con el factor de Autorrealización socioafectiva. Para Fernández Zapico (2008) se da la misma circunstancia: La relación más significativa entre los factores de comportamiento emocional y los componentes de la personalidad eficaz en la adolescencia se da (de forma inversa) entre el “Rechazo social” y la “Autorrealización Socio-afectiva”.

Aumenta así la solidez de la Aceptación social (red de apoyo social positiva y solidaria) y la Autorrealización Socio-afectiva (habilidad social interpersonal y autovaloración positiva) como variables de ajuste adecuado para manejar de forma más eficaz los constantes requerimientos de tipo emocional a los que se enfrentan los adolescentes dentro y fuera de la escuela.

Por otra parte, el factor Aceptación social correlaciona al igual que en nuestro trabajo con el factor de personalidad eficaz autorrealización socio-afectiva.

A título ilustrativo presentamos en la tabla 63 la relación correlacional obtenida en ambos trabajos entre los factores del comportamiento emocional y los factores de personalidad eficaz

Tabla 63

Relación de correlaciones entre los factores de comportamiento emocional y personalidad eficaz obtenidos en las muestras españolas y chilena.

FACTORES	CHILE	ESPAÑA	CHILE	ESPAÑA	CHILE	ESPAÑA
	A. ACADE- MICA	A. ACADE- MICA	A. SOCIO- AFECTIVA	A SOCIO- AFECTIVA	E. RESOLUTIVA	E. RESOLUTIVA
T. AGRESIVA	-199**	-.20**	-	-	-	-
PREOCUPACION SOCIAL	248**	-	244**	.23**	310**	-
EXPRESION AFECTIVA	-	-	-	-	-	-
RECHAZO SOCIAL	-	-	-.304**	.41**	-	-

Finalmente y en relación con la personalidad eficaz Fernandez Zapico (2008) compara los 8 tipos de Comportamiento Emocional obtenidos en base a los tres grupos de variables de Personalidad Eficaz.

En los tres casos se observan diferencias significativas en Autorrealización Académica ($F_{7,143} = 2,727$; $p < 0,05$), Autorrealización Socio-Afectiva ($F_{7,143} = 4,379$; $p < 0,05$) y Eficacia Resolutiva ($F_{7,143} = 2,444$; $p < 0,05$) en los 8 tipos de comportamiento emocional. Para saber concretamente entre qué tipos se dan exactamente las diferencias dentro de cada variable, presenta los resultados de los contrastes post-hoc realizados, en este caso los arrojados por la HSD de Tukey.

En el apartado anterior mencionaba como la Fernández Zapico (2008) estableció ocho tipos de Personalidad Eficaz y realizó una comparación con las variables utilizadas para la evaluación de la validez de la escala, dado que éstas han mostrado tener gran relevancia teórica y aplicada de cara a una mejor intervención.

En base a este análisis reformula nuevamente los tipos con las siguientes descripciones:

El tipo 1, que recibe la denominación de “Aislado Evasivo”, presenta, entre otras, puntuaciones significativamente superiores a otros 5 tipos en la variable “Problemas con compañeros” e inferiores también a 5 en “Autoconcepto físico”.

El tipo 2, denominado “Ajustado prosocial”, presenta puntuaciones inferiores a 5 tipos en “Impulsividad”, “Hiperactividad” y “Problemas con padres y compañeros e inferiores a 6 en “Dificultad total”. Por otra parte, se observan puntuaciones superiores a 4 tipos en “Empatía”, “Conducta prosocial” y “Autoconcepto total”.

El tipo 3, que recibe el nombre de “Ajustado No Prosocial”, presenta puntuaciones inferiores a 5 tipos en “Hiperactividad” y a 4 en “Impulsividad”, “Síntomas emocionales”, “Neuroticismo” y “Dificultad total”, mientras que muestra puntuaciones superiores a 4 tipos en “Autoconcepto total”.

El tipo 4, al que se ha denominado “Problemático Ansioso”, muestra puntuaciones superiores a 5 tipos en “Problemas con padres y compañeros” y “Dificultad total” y a 4 en “Síntomas emocionales” y “Neuroticismo”, mientras que presenta puntuaciones inferiores a 5 tipos en “Autoconcepto emocional” y “Autoconcepto total”.

El tipo 5, denominado “Agresivo Hostil”, presenta puntuaciones superiores a 5 tipos en “Psicoticismo” y a 4 en “Problemas de conducta”.

Por otra parte, se observan puntuaciones inferiores a 4 tipos en “Empatía” y “Autoconcepto académico”.

El tipo 6, que recibe el nombre de “Agresivo Egocéntrico”, presenta puntuaciones inferiores a 5 tipos en “Empatía” y “Síntomas emocionales” y a 4 en “Conducta prosocial”, “Autoconcepto académico” y “Psicoticismo”.

El tipo 7, al que se ha denominado “Problemático Neutro”, presenta un perfil menos claro en lo relativo a las comparaciones generales, pero es de resaltar las puntuaciones superiores a los tipos 2 y 3 (ajustados) en las variables “Impulsividad”, “Hiperactividad” y “Dificultad total” y las puntuaciones también superiores en variables como la “Empatía” y el “Autoconcepto académico” con respecto a los tipos 5 y 6 (agresivos).

El tipo 8, que recibe el nombre de “Solitario Empático”, presenta puntuaciones superiores a 4 tipos en “Empatía” y a 3 en “Síntomas emocionales” y “Neuroticismo”, mientras que muestra puntuaciones inferiores a 4 tipos en “Problemas de conducta”.

Una primera observación de estos datos ya refleja que existe verificación empírica de que las dimensiones constitutivas de la Personalidad Eficaz están relacionadas con dimensiones que están presentes en otros cuestionarios de forma puntual pero que están consideradas en el citado constructo.

Existe un amplio consenso entre los investigadores acerca de la naturaleza multicausal de la conducta antisocial. Como subraya Muñoz (2004) cualquier abordaje preventivo y/o de intervención de estas conductas debe asentarse en la identificación y evaluación de los factores de riesgo responsables del inicio y el mantenimiento de las mismas, y debe integrar los diferentes factores implicados, tanto ambientales como individuales (factores psicológicos y de socialización). En ese sentido numerosos trabajos llevados a cabo con población normal y con población penitenciaria han identificado consistentemente la existencia de relaciones

entre variables de personalidad y la conducta antisocial-delictiva, variables tales como impulsividad, empatía, hostilidad, inteligencia o estabilidad emocional.

Los resultados obtenidos en mi estudio están en consonancia con los obtenidos por Garaigordobil (2005) , Garaigordobil *et al.*,2004; Marsh *et al.*, 2001; O'Moore y Kirkham, 2001; Rigby y Slee, 1993; Romero *et al.*, 1994¹⁹), poca empatía (Calvo *et al.*, 2001; Garaigordobil *et al.*, 2004; Mirón *et al.*, 1989), alta impulsividad (López y López, 2003; Sobral *et al.*, 2000; Taylor, 2000) y muchas conductas agresivas (Garaigordobil *et al.*, 2004; Quinsey *et al.*, 2001) y he hecho referencia a los mismos en el planteamiento de mi trabajo.

Por otro lado, los hallazgos confirman la hipótesis que el análisis de regresión múltiple ha permitido identificar como variables predictoras de la conducta antisocial muchas conductas agresivas con los iguales, pocas conductas prosociales, alta impulsividad, pocas conductas de consideración por los demás, alto autoconcepto negativo, y pocas cogniciones neutras no prejuiciosas.

No obstante, cabe resaltar que los resultados deben ser interpretados con cautela ya que en ocasiones los coeficientes de correlación obtenidos, aunque significativos, son bajos.

Igualmente mis resultados están en la línea de los estudios realizados por Bringas, Herrero,Cuesta y Rodriguez (2006) (Garrido, Stangeland y Redondo, 1999; Garrido, 2006; Paíno, 1995; Rodríguez y Paíno, 1994; Farrington, 1996; Ingles y Colb. (2008). Esto resultados, refieren la necesidad de relacionar los comportamientos con las características de personalidad de los jóvenes adolescentes -principalmente el desarrollo de las habilidades sociocognitivas en la resolución de problemas- (Shirk, 1988, Kazdin y Buela-Casal, 1994), así como también, y no menos importante,

los rasgos situacionales, refiriéndonos a las relaciones tanto familiares como con el grupo de iguales (Ovejero, Rodríguez y otros, 2005; Garrido, 2006) ya que ello puede llegar tanto a facilitar como a ayudar a tener un conocimiento más exacto acerca del riesgo de los adolescentes en el desarrollo de conductas inadaptadas, antisociales.

Díaz-Aguado, Martínez y Matín (2004) en su estudio realizado con adolescentes refleja que los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas de resolución de conflictos, detectando además carencias en torno a las cuales convendría orientar la prevención de este problema: Es decir tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión; tienen dificultad para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo. Es frecuente la identificación de la justicia con hacer a los demás lo que te hacen a ti o creen que se lo hace. Orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas, que estén menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establece con sus profesores, y que además sean percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes.

Los cuatro tipos agresivos obtenidos presentan características acordes con estos descriptores tales como dificultad para controlar la conducta agresiva, actuando de manera impulsiva, vengativa, hostil y poco empática. No obstante entre ellos hay diferencias significativas. Lo que añade valor al descriptor genérico desarrollado por Díaz-Aguado, Martínez y Matín (2004).

En el planteamiento de la cuestión hice alusión al interés que me merecía el trabajo de Gutiérrez, Escarti y Pascual (2011) en la medida que trabajan dimensiones muy afines con el constructo Personalidad Eficaz. Sus postulados se enmarcan desde la perspectiva del desarrollo positivo (PYD) a la que he hecho referencia en la introducción de mi trabajo que

tiene sus raíces en el marco teórico de la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihaly 2000) y en la Teoría de Sistemas del desarrollo humano (Gestsdottir y Lerner, 2008; Lerner et al., 2005; Lerner, Schwartz y Phelps, 2009).

Respecto a la dimensión de Empatía ,Gutierrez, Escarti y Pascual (2011); Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes y Liew (2005);Garaigordobil y García (2006), y Mestre, Frías y Samper (2004) han estudiado la influencia de esta variable de personalidad relacionada con la disposición de las personas a realizar comportamientos prosociales y la consideran como un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad (Mestre et al., 2004; Mestre, Samper y Frías, 2002).

En el constructo sobre la Personalidad Eficaz una dimensión importante es la eficacia resolutive que está muy relacionado con el afrontamiento de problemas y toma de decisiones, autocontrol y regulación de emociones para poder dar respuestas pertinentes a los mismos. Los resultados obtenidos están en la línea del el cuerpo creciente de trabajos apoya el supuesto de que las diferencias individuales en el autocontrol y la regulación de emociones desempeñan un papel importante en la conducta prosocial y en general en el funcionamiento social de las personas. Los rasgos de temperamento o personalidad tales como impulsividad y autocontrol parecen estar íntimamente relacionados con el desarrollo de la conciencia y la conducta antisocial (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000). Así pues, los individuos poco controlados, a veces irritables e impulsivos son propensos a externalizar problemas de conducta en la infancia o más tarde en la adolescencia o edad adulta y por tanto llevar a cabo conductas desadaptadas (Eisenberg, Fabes et al, 2000; Bandura, 1999; Caprara y Pastorelli, 1993;Caprara, Pastorelli y Bandura, 1995) y de Eisenberg (Eisenberg, 2000; Eisenberg, Fabes, et al., 2000).

En esta misma línea se pueden considerar pioneros los estudios de Hoffman que plantean el papel motivacional de la empatía en la conducta prosocial (Hoffman, 1977, 1987, 1989). Más recientemente los estudios de Bandura (Bandura, 1999; Bandura, Barbaranelli, et al., 1996), Carlo (Carlo, Eisenberg, et al., 1992; Carlo Raffaelli, et al., 1999), Davies (Davies, Stankov, et al., 1998) y Eisenberg (Eisenberg, Shell, et al., 1987; Eisenberg, Miller, et al., 1991; Eisenberg, Carlo, et al., 1995; Eisenberg, Fabes, et al., 2000), investigan esta relación.

La categoría relaciones del yo del constructo Personalidad Eficaz que se mide a través del factor autorrealización social se observa la relación que existe entre esta dimensión y las cuatro variables de la Escala sobre el comportamiento emocional. Aparecen tipos agresivos pero que no se sienten rechazados por el grupo. Esto es un hecho que ya Moreno et al. (2009) lo han analizado al estudiar la relación existente entre la reputación social del adolescente (percibida e ideal), la violencia relacional en el contexto escolar y determinadas variables de ajuste psicosocial, como la soledad, la autoestima y la satisfacción con la vida. Los autores de la investigación indican que sobre la relación entre la reputación social y el comportamiento violento relacional en la adolescencia es escasa. No obstante destacan el estudio longitudinal llevado a cabo por Cillessen y Mayeux (2004), donde se indica que los adolescentes con alta popularidad social son muy hábiles para lograr objetivos personales en sus relaciones sociales, aunque pueden alcanzarlos a expensas de estas mismas relaciones. En esta misma línea, distintos estudios señalan que algunos adolescentes con estatus popular utilizan la violencia relacional tanto para mantener como para mejorar su reputación en el grupo de iguales (Nelson et al., 2005). Igualmente indican que sus resultados apuntan la existencia de una relación indirecta entre la reputación ideal, la reputación percibida y la violencia relacional. Esta relación indirecta se establece a través de la influencia que la reputación

social puede ejercer en el ajuste psicosocial del adolescente: en su percepción de soledad, su autoestima y su satisfacción general con la vida. En este sentido, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los adolescentes con una reputación social cuestionada por sus iguales, que son rechazados socialmente por sus compañeros o que carecen de amistades íntimas y de confianza, puntúan de manera más elevada en medidas de soledad y obtienen bajas puntuaciones en autoestima y satisfacción con la vida (Renshaw y Brown, 1993). Además, varios estudios longitudinales han señalado que los sentimientos de soledad e infelicidad en la adolescencia son estables a lo largo del tiempo y se asocian con una pobre autoestima y distintos problemas de desajuste psicosocial (Boivin, Hymel y Bukowski, 1995; Renshaw y Brown, 1993). Así, siguiendo la lógica del modelo planteado, probablemente estos adolescentes carecen de apoyo y reconocimiento social y han alimentado un sentimiento de soledad que se asocia a su vez con una baja autoestima y la percepción de insatisfacción con la vida, lo que puede conllevar un mayor nivel de violencia relacional.

Respecto de la reputación percibida, los resultados que obtienen señalan una fuerte relación negativa con el sentimiento de soledad, que redundará en una menor autoestima. La autoestima es un aspecto clave en este sentido, puesto que, por un lado, presenta una relación directa negativa con la violencia relacional, y por otro, una influencia indirecta a través de su estrecha asociación con la satisfacción vital (Furr y Funder, 1998; Huebner, 1991; Ying y Fang-Biao, 2005), que al mismo tiempo parece ser un importante inhibidor para la participación en comportamientos que implican violencia relacional entre pares en la escuela. Este último resultado también va en la línea de los obtenidos recientemente por otros autores como MacDonald y et al. (2005), que observaron mayor frecuencia de conductas violentas en jóvenes que informaban de baja satisfacción con sus vidas.

El Autoconcepto es una dimensión básica constitutiva de la categoría Fortalezas del Yo en el constructo de Personalidad Eficaz. El factor Autorrealización académica y Autorrealización social presentes en el cuestionario sobre Personalidad Eficaz está en mi estudio muy relacionado con los cuatro factores obtenidos en mi trabajo sobre comportamiento emocional. Este hecho está igualmente en línea con los resultados obtenidos por Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) cuando analizan la relación entre una medida multidimensional del Autoconcepto, el cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5), con un amplio conjunto de indicadores del ajuste psicosocial de los adolescentes. De forma más concreta su estudio analiza la relación entre el Autoconcepto medido multidimensionalmente —dimensiones académica, social, emocional, familiar y física— y diferentes indicadores del ajuste psicosocial —psicológico, competencia y problemas de conducta— de los adolescentes.

En este contexto Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) tienen muy presente que numerosos estudios empíricos refuerzan el planteamiento teórico según el cual el Autoconcepto es un importante correlato del ajuste psicosocial de los adolescentes, independientemente de su consideración como constructo unidimensional o multidimensional. De forma general, los estudios que han utilizado medidas unidimensionales concluyen que los adolescentes con alto Autoconcepto manifiestan: pocas conductas agresivas, de burla o abuso de los demás, a la vez que presentan mayor número de conductas sociales positivas (e.g., Garaigordobil y Durá, 2006); bajo nivel de desajuste emocional; es decir, son estables y no se alteran fácilmente ante las demandas del entorno, a la vez que obtienen bajas puntuaciones en escalas de depresión y ansiedad (e.g., Garaigordobil y Durá, 2006), son menos propensos a sufrir trastornos en la conducta alimenticia (Gual, Pérez-Gaspar, MartínezGonzález, Lahortiga, de Irala-Estévez y Cervera-Enguix, 2002), manifiestan menos sentimientos de

soledad y mayor satisfacción con la vida (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009), y tienen una mejor integración social en el aula, a la vez que son valorados más positivamente por sus profesores (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

No obstante, Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) opinan que los resultados en torno al Autoconcepto social y físico no son tan consistentes, y la literatura científica proporciona resultados contradictorios cuando las medidas son multidimensionales y más específicas (véase Shavelson et al., 1976²⁰), aspecto que se diluye con las medidas unidimensionales al mezclar los diferentes ámbitos en una medida global e inespecífica del Autoconcepto. Así, mientras que algunos autores han constatado que el Autoconcepto social ejerce un efecto de protección frente a las conductas agresivas (Levy, 1997); otros lo señalan como un factor de riesgo para el desarrollo de éstas (Andreou, 2000; Jiménez et al., 2007). En relación con el consumo de sustancias, se ha encontrado las mismas inconsistencias: algunos estudios afirman que los componentes sociales del Autoconcepto se relacionan inversamente con el consumo de sustancias (Téllez, Cote, Savogal, Martínez y Cruz, 2003); mientras que otros lo cuestionan al encontrar relaciones significativas y positivas (Cava et al., 2008; Musitu et al., 2007). Las mismas polémicas son también extensibles al autoconcepto físico (véase Moreno, Moreno y Cervelló, 2009).

Lo que si me ha parecido importante es hacer en mi estudio la diferenciación entre conductas agresivas y no agresivas en la línea de los estudios recientes (Dekovic, 2003²¹) que han observado que conductas antisociales agresivas y no agresivas son dos constructos diferenciados. En consecuencia en futuras investigaciones se deberían analizar las

correlaciones de ambos tipos de conducta antisocial con diferentes factores socio-emocionales durante la adolescencia.

Los resultados obtenidos por Offer, Kaiz, Howard y Bennett (1998) señalan que determinados tipos de estados emocionales adolescentes siguen siendo un problema en la etapa adulta. Estos hallazgos son corroborados por Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser (2000), que demuestran como los individuos poco controlados, irritables e impulsivos son propensos desde la adolescencia a externalizar problemas de conducta y, por tanto, a exhibir conductas desadaptadas.

3.6. Respecto a las diferencias entre población chilena, española y británica

En el trabajo he hallado, con las limitaciones metodológicas indicadas anteriormente, la existencia de diferencias significativas en los resultados obtenidos en las distintas poblaciones objeto de comparación.

Así en tendencia agresiva los resultados arrojan que la muestra inglesa presenta puntuaciones de comportamientos agresivos más altos en comparación con la muestra española y la muestra chilena, siendo esta última la que presenta puntuaciones más bajas.

En cuanto al comportamiento de Preocupación social y Expresión ansiosa (en la muestra española e inglesa es solo un factor) nos encontramos que la muestra española presenta puntuaciones más altas seguidas de la británica y la chilena.

Y finalmente en el factor Rechazo social la puntuación más alta es la que presenta la muestra española seguida de la británica y la menor es nuevamente la chilena.

En el estudio realizado por Fernández Zapico (2008) únicamente se comparan muestras españolas y muestras británicas. Aparecen en ambos grupos las mismas diferencias significativas. Es decir la muestra británica

presenta tendencia agresiva mayor que la muestra española. Se hace con todo una salvedad que esta diferencia es significativa únicamente en la población masculina y no en la femenina que no resulta significativa.

En el factor de Preocupación social, Expresión Social y Rechazo Social la muestra española muestra nuevamente puntuaciones superiores respecto a la muestra británica.

En síntesis la muestra chilena aparece en conjunto y comparativamente menos agresiva, con menor sentimiento de rechazo social. En definitiva una muestra más ajustada emocionalmente. Este dato puede presentarse como contradictorio con lo expresado en la introducción de mi trabajo donde señale que Latinoamérica era un continente de altos índices de conflictividad. A mi juicio estos datos indican que Chile posiblemente no deba ser incluido en esos niveles de conflictividad. En otros trabajos que se han realizado en el entorno de la personalidad eficaz en contextos adolescentes (Di Giusto 2013) ya se ha obtenido perfiles de personalidad eficaz en contextos adolescentes chilenos más consistentes en comparación a esos mismos perfiles en contextos españoles. Se atribuye como igualmente en mi trabajo lo hago a un sistema educativo y a un soporte familiar muchos más interesado en el desarrollo de las dimensiones constitutivas del constructo Personalidad Eficaz.

5. Conclusiones

En base a los resultados obtenidos en este trabajo se presentan las siguientes conclusiones

1. Se dispone de un instrumento adaptado de evaluación de comportamientos emocionales adolescentes en contextos chilenos con todas las características psicométricas exigibles como fiabilidad, validez de constructo, análisis confirmatorio de estructura y baremos diferenciados en función de la variable edad y género. No se disponía en estos contextos de un instrumento semejante.

2. El cuestionario adaptado a contextos chilenos presenta una nueva denominación de sus factores más acorde a los contenidos y distribución de sus items.: Tendencia agresiva, Rechazo social, Preocupación social y Expresión afectiva frente a los tres originales en muestras españolas e inglesas.

3. Se presentan y describen ocho perfiles diferenciados de comportamiento emocional chilenos en función de su distribución de los cuatro factores constitutivos del comportamiento emocional. Estos ocho perfiles se diferencian entre si en función de su comportamiento (tendencia agresiva). Cuatro son altos en tendencia agresiva y cuatro son bajos en la misma

4. La tendencia agresiva alta o baja que caracteriza los tipos viene modulada en cada uno de ellos en función del grado de percepción del rechazo social, preocupación social y expresión afectiva

5. Igualmente se han encontrado perfiles de equivalencia en siete de los ocho perfiles obtenidos en muestras chilenas y españolas.

6. La variable edad no modula el comportamiento agresivo o tendencia agresiva. A medida que se avanza en el tramo de edad objeto de estudio, esta no disminuye lo que si duda constituye una señal de alarma para orientadores y educadores en la medida que alarga la edad crítica adolescente

7. Existen diferencias significativas en los cuatro factores que integran el comportamiento emocional en función del género. Se mantienen los roles masculinos y femeninos clásicos en los comportamientos emocionales pese a la cultura de igualdad que se considera superada

8. Existe relación entre los cuatro factores obtenidos en comportamientos emocionales con los tres factores obtenidos en el constructo personalidad eficaz: Autorealización académica, Autorealización socio-afectiva y Eficacia resolutive.

9. El trabajo en las aulas de las diez dimensiones constitutivas del constructo personalidad eficaz: fomento y cultivo del autoconcepto, autoestima, motivación y expectativas de éxito, entrenamiento en atribución controlable de causalidad, capacidad de afrontamiento de problemas y dificultades y toma de decisiones pertinentes y finalmente

desarrollo de capacidad empática, asertiva y comunicativa son medidas preventivas a desarrollar ante comportamientos emocionales presentes o futuros

10. Los perfiles obtenidos en adolescentes chilenos presentan índices más bajos de Tendencia agresiva y Rechazo social frente a adolescentes españoles y británicos. Estos últimos presentan los índices más altos de agresividad.

11. Los perfiles obtenidos en adolescentes chilenos presentan índices más altos en Preocupación social y Expresión afectiva frente a los adolescentes españoles y británicos. Se atribuye como variable condicionante al sistema educativo chileno más centrado en el desarrollo personal y formativo del alumnado durante la escolaridad básica y media. A ello se añade la relación estrecha que se establece en el sistema educativo entre la familia y la institución educativa.

5. Referencias Bibliograficas

- Achenbach, T.M. (1991a). *Manual for the youth self-report and 1991 profile*. Burlington VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M. (1991a). *Manual for the youth self-report and 1991 profile*. Burlington VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ader, R. (2007). *Psychoneuroimmunology*. Amsterdam: Elsevier/Academic Press.
- Ader, R., Felten, D. L., y Cohen, N. (1991). *Psychoneuroimmunology*. Nueva York: Academic Press.
- Aguirre Alonso, E., Fernández Zapico, A. y Martín Palacio, M.E. (2004). Modulo de retos del yo del programa renovado de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. *Actas del IV Congreso internacional de Psicología y educación: Calidad educativa*. (2199-2208). Almería.
- Aguirre Batzán, A. (1998). La cultura de la adolescencia, *Anthropológica*, 1,51-92.
- Alarco, P.,Vinet,E, Salvo,S(2005): Estilos de personalidad y desadaptación social durante la adolescencia. *Revista Psykhe* (Santiago) vol 14,, 1, 3-16
- Albee, G. W. (1980). A competency model to replace the deffect model. En M. S. Gibbs, J. R. Lachenmeyer & J. Sigal (Eds.), *Community psychology: Theoretical and empirical approaches* (pp. 213-238). Nueva York: Gardner.
- Alfeld, L. C. and Sigelman, C. K. (1998). Sex differences in self-concept and symptoms of depression during the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (2), 219-244.

- Almonte, C., Sepúlveda, G., Avendaño, A. y Valenzuela, C. (1985). Desarrollo psicosocial de adolescentes de 12 a 15 años. *Revista Chilena de Pedriatría*, 56 (4), 263 – 270.
- Alonso Martín, M.V., Fernández Zapico, A. y Martín Palacio, M.E. (2004). Modulo: fortalezas del yo del programa renovado de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. *Actas del IV Congreso internacional de Psicología y educación: Calidad educativa*. (2219-2227). Almería.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación Educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Síntesis. Madrid. ISBN: 84-7738-320-0.
- Alonso Tapia, J. (2005). **Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos**. *Foro Educativo*, 7, 13-54.
- Alonso Tapia, J. y Arce, E. (1992). Expectativas de control y motivación: El cuestionario ECO. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia*. (pp. 135-175). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. y Arce, E. (1992). Expectativas de control y motivación: El cuestionario ECO. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia*. (pp. 135-175). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. Y Sánchez Ferrer, J. (1992). *Cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje*. En Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Colección de Bolsillo. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso Tapia, J. Y Sánchez Ferrer, J. (1992). *Cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje*. En Alonso Tapia: *Motivar en la*

adolescencia: teoría, evaluación e intervención. Colección de Bolsillo. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Alonso Tapia, J. y Sánchez García, F. (1992). Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT. En Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Colección de Bolsillo. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Alonso Tapia, J. y Sánchez García, F. (1992). Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT. En Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Colección de Bolsillo. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Alonso Tapia, J., Montero García Celay, I y Mateos Sanz, M. (1992). *Evaluación de los estilos atributivos: el cuestionario EMA-II*. En Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Colección de Bolsillo. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Alonso Tapia, J., Montero García Celay, I y Mateos Sanz, M. (1992). *Evaluación de los estilos atributivos: el cuestionario EMA-II*. En Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Colección de Bolsillo. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Álvarez Fernández, A., Martín Palacio, M.E. y Bermúdez Rey, T. (2009). Competencias de desarrollo personal y social: la idea de madurez como institución antropológica. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 663-670.

- Álvarez García, N., Martín Palacio, M.E. y Di Giusto, C. (2009). Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: afrontamiento de problemas. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 623-632.
- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Cisspraxis, S. A.
- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Cisspraxis, S. A.
- Álvarez Hernández, M. (1991). *Tipologías modales multivariadas y rendimiento académico en el ciclo inicial de E.G.B.* Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Álvarez, A., Martín Palacio, M.E. y Bermúdez, M.T. (2009). Competencias de Desarrollo Personal y Social: la idea de Madurez como institución antropológica. En F.V. Castro (dir.) *Internacional Journal of Developmental and EnducationalPsichology.Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo 1* (pp.663-670). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología)
- Álvarez, N., Cueto, C.M. y García, L. Experiencia de Evaluación de Personalidad Eficaz en alumnos preuniversitarios En: *Actas del Congreso Iberoamericano de Psicología*, FIAP (Oviedo 20-24 de julio de 2010) [pendiente de publicar]
- Álvarez, N., Martín Palacio, M.E. y Di Giusto, C. (2009).Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: afrontamiento de problemas. En F.V. Castro (dir.) *Internacional Journal of Developmental and EnducationalPsichology.Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo 1* (pp.623-

- 632). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología)
- Amar, J., Kotliarenko, M., y Abello, R. (2003). Resiliencia en niños víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y desarrollo*, 11(1), 62-97
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Antunes, C. A. (2000). El Desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional: diálogos que ayudan a crecer. Barcelona: Gedisa
- Aparicio, M., Garzuzi, V. y García, M. Formación de habilidades sociales y rendimiento en la Universidad. Un estudio en sujetos demorados en la U. de Cuyo- Argentina. En: *Actas del Congreso Iberoamericano de Psicología*, FIAP (Oviedo 20-24 de julio de 2010). [pendiente de publicar]
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: a meta-analytic review. *Psychol Bull*, 126, 651–680.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Rev Gen Psychol*, 8, 291–322.
- Arnaiz García, A., González Uriel, C. y Bermúdez Rey, T. (2013). Programas de intervención en contextos de educación infantil. *Actas III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos*, Almería.
- Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.
- Arnett, J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54, 5, 317-326.

- Arnett, J. J. (1996). Sensation seeking, aggressiveness and adolescent reckless behaviour. *Personality and Individual Differences*, 20, 693–702.
- Aron, A. y Aron, E. (2002). *Statistics for the Behavioral and Social Sciences. A Brief Course*. (Second Edition, Vol. 1.) Prentice Hall. New York.
- Asher, S. y Rose, A. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers, en P. Salovey y D. J. Sluyter, Emotional development and emotional intelligence. Nueva York: Basic Books, 196-224
- Atil, H. y Unver, Y. (2001). Multiple Comparisons. *OnLine Journal of Biological Sciences*, 1(8), 723-727.
- Aunola, K., Stattin, H. and Nurmi, J.E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 289-306.
- autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- Avia M. D. (1978) Personalidad. ¿Consistencia intrapsíquica o especificidad situacional? *Revista Análisis y Modificación de la Conducta*. Vol. 4 N° 5.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales*. Salamanca: Amaru.
- Avilés, J. M. (2005). La ealud escolar amenazada. El maltrato entre iguales (bullying). En P. Polo (Dtor.) *II Jornadas Salud Laboral y Riesgos Psicosociales en la Enseñanza*. Palma de Mallorca: STEi-i y Consejería de Trabajo y Formación.
- Baeza Martín, R. y Martín Palacio, M.E. (2002). Cuestionario de la personalidad eficiente (PDE). En M.I. Fajardo Caldera, M.I. Ruíz

- Fernández, F. Vicente Castro y J.A. Julve Moreno *Psicología de la educación y formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas propuestas.* (pp. 45 -54). Teruel.
- Bandura (1977b). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191- 215.
- Bandura, A. (1975). The ethics and social purposes of behavior modification. In C. M. Franks & G. T. Wilson (Eds.). *Annual review of behavior therapy theory and practice* (Vol. 3). New York: Brunner/Mazel.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice Hall
- Bandura, A. (1977a). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. In M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy* (pp. 81-99). New York: Plenum Publishing Corporation.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca. (orig. 1986).
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development* (pp. 45-103). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York. Freeman.

- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, (3), 193-209.
- Bandura, A. (2001). Guide for constructing self-efficacy scales (revised). Unpublished manuscript. Available from Albert Bandura, Stanford University
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol. 5, pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., y Pastorelli, C. (2003). Impact of affective self regulatory efficacy on diverse spheres of functioning. *Child Development*, 74, 1-14.
- Barnow, S., Lucht, M. and Freyberger, H. J. (2005). Correlates of Aggressive and Delinquent Conduct Problems in Adolescence. *Aggressive Behavior*, 31, 24-39.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 ,supl., 13-25.
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *Brit. J. Psychol. Statist*, 3, 77-85.
- Belloc, V., Leichsenring, F. and Chabrol, H. (2004). Relations between depressive and borderline symptomatology and frequency of suicidal ideations in a sample of high-school students. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52, 219-224.
- Beltrán Llera, J. (1990). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.

- Benedetti G. (1980) *El Carácter* en Enciclopedia Temática de Psicología de L. Ancona y Otros. Tomo 1. Ed. Herder,
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. & Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 781-814). Nueva York: John Wiley.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. & Sesman, A., JR. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (6ª ed., pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Benson, P.L. (1993). *The troubled journey: a portrait of 6th– 12th graders*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Benson, P.L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. En R.M. Lerner y P.L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 19-43). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F., y Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F., y Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F., y Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M.

- Lerner (Ed.), Theoretical models of human development. Handbook of child psychology (pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (1993). *EQS. Structural Equations Program Manual*. Los Angeles: BMDP Statistical Software Inc.
- Bentler, P. M. (2007). Can scientifically useful hypotheses be tested with correlations? *American Psychologist*, 62, 772-782.
- Bentler, P.M. y Bonnet, D.G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Benyakar, M. (2003) Lo disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismos y catástrofes sociales. Biblos, Buenos Aires
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis S. A.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis S. A.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bizquerra Alzina, R., Perez Escoda, N: Las competencias emocionales. *Educaión XXI*, 10, 61-82
- Bizquerra Alzina, R., Perez Escoda, N: Las competencias emocionales. *Educaión XXI*, 10, 61-82
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.

- Block, J., Block, J. H. and Keyes, S. (1988). Longitudinally foretelling drug use in adolescence: Early childhood personality and enviromental precursors. *Child Development*, 59, 336-355.
- Bohne, A., Keuthen, N. J., Wilhelm, S., Deckersback, T. and Jenike, M. A. (2002). Prevalence of symptoms of body dysmorphic disorder and its correlates: A crosscultural comparison. *Psychosomatics: Journal of Consultation Liasion Psychiatry*, 43 (6), 486-490.
- Boivin, M., Hymel, S., y Bukowski, W.M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley y Sons.
- Bollen, K. A. y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bolz C.H. (1972) *Personality Types en Multivariate Personality* Ed.By Ralph MaxionDreger.
- Bonanno, G. A., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M. and Coifman, K. (2004). The importance of being Xexible: the ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. *Psychological Science*, 15, 482–487.
- Boulding, E. & Boulding, K. (1995). *The future: Images and processes*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. and Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bozhinova, R., Jiliova, S., y Georgieva, S. (1994). Work values, choice of job alternatives and strategies for the future labour realization of graduating students. En Roe, A. y Russinova, V. (Eds.), *Psychosocial Aspects of Employment. European perspectives* (pp. 79-88). Tilburg University Press.
- Bracken, B.A. (1992). Multidimensional self-concept scale examiner's manual. Austin, TX: Pro-Ed Inc.
- Bradberry, T. y Greaves, J. (2005). *The Emotional Intelligence Quick Book*. New York: Simon and Schuster.
- Bravo, A., y Del Valle, J.F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial: su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52.
- Bringas, C., Herrero, F., Cuesta, M., Rodríguez, F.J. (2006) : la conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA): *Revista electrónica de Metodología Aplicada*, vol 11, 2, pp 1-10
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. cast: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987).
- Brooke, P.P., Russell, J.R. y Price, J.L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 139-145.
- Brown, J. D. (1998). *The self*. New York: McGraw-Hill.
- Browne, M.W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage.
- Brunner, J. J. (2005). Competencias para la vida: Proyecto DeSeCo. En la web: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/>

archives/2005/12/_deseco_es_el_n.html [consulta: 2006, 12 de diciembre]

- Bryant, B.K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development, 53*, 413-425.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S. & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin, 111*, 62-107.
- Bueno Álvarez, J.A., Bermúdez Rey, T. y Martín Palacio, M.E. (2009). El profesor y el sentimiento de autoeficacia en el ámbito de las competencias del autoconocimiento personal. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo), 2*, 681-690.
- Buss A. R.-W. Poley (1979) Diferencias individuales. Rasgos y factores. Editorial El Manual Moderno S.A. México.
- Byrne, B.M. (1994). Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications and programming. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Byrne, B.M., y Shavelson, R.J. (1987). Adolescent self-concept: Testing the assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Research Journal, 24*, 365-385
- Caballo V. E. 2005. Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales
- Call, K. T., Riedel, A., Hein, K., Mcloyd, V., Petersen, A. & KIpke, M. (2002). Adolescent Health and Well-being in the 21st Century: A Global Perspective. *Journal of Research on Adolescence, 12*, 69-98.

- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001) Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.
- Campbell, J.D. and Lavalley, L.F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. En R.F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem The Puzzle of Low Self-Regard* (pp.3-20). New York: Plenum Press.
- Campo Mon, M. A. (1992). *Tipologías perceptuales de climas escolares e incidencia en el rendimiento académico*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Campos, J. J., Barret, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H. and Stenberg, C. (1983). Socioemotional development. En P. H. Mussen (Serie Ed.), y M. M. Haith and J. J. Campos (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Infancy and developmental psychobiology* (4^a ed., pp. 783-915). Nueva York. Wiley.
- Caprara, G.V. and Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Caprara, G.V., y Steca, P. (2005). Effective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10, 275-286.

- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D.J. and Meyer, K.A. (1999). Why are Girls Less Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40, 711-729.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D.J. y Meyer, K.A. (1999). Why are Girls Less Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, vol. 40, nº 9/10, 711-729
- Carrasco, M., Barker, E., Tremblay, R. and Vitaro, F. (2006). Eysenck's personality dimensions as predictors of male adolescents trajectories of physical aggression, theft and vandalism. *Personality and Individual Differences*, 41, 1309-1320.
- Casas Cardoso, G. y Veitía, N. (2008). Aplicación de métodos de comparaciones múltiples en Biotecnología Vegetal. *Biotecnología Vegetal*, 8 (2), 67 – 71.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006) SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago. Disponible en: http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php [consulta: 2006, 15 de noviembre]
- Caspi, A. (2000). The child is father to the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Caspi, A. (2000). The child is father to the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Cassaretto, M.; Chau, C.; Oblitas, H.; valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, XXL(2), 364-392.

- Castellanos Cano, S., Zamorano Vital, M. y García Bernal, F. (2013). Programas desarrollo de Personalidad Eficaz en contextos Universitarios. *Actas III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos, Almería.*
- Castro Pañeda, P. (1991). *Tipologías modales multivariadas y rendimiento académico en el ciclo superior de la enseñanza general básica.* Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S., y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S., y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Cattell R.B. (1979) Rasgos. *Enciclopedia Universal de las Ciencias Sociales* Editorial Aguilar Madrid Vol.9.
- Cava, M.J., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20, 389-395
- Cava, M.J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.
- Cecchini, J.A., Montero, J., y Peña, J.V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.

- Charbonneau, D. y Nicol, A. M.(2002) Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents, *Psychological Reports*, 90: 2, 361-370
- Cherniss, C. (2000). *Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters*. Rutgers University. Ensayo presentado en el Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA, 15 de Abril de 2000.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En BarOn, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 433-459
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En BarOn, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 433-459.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. and Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Difference*, 28 (3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Chan, A. and Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P. and Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*. 32, 197-209.
- Cillessen, A.H.N., y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.

- Clarbour, J. and Roger, D. (2004). The construction and validation of a new scale for measuring emotional response style in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (3), 496-509.
- Clarbour, J. and Roger, D. (2004). The construction and validation of a new scale for measuring emotional response style in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (3), 496-509.
- Colder, C. R. and Chassin, L. (1997). Affectivity and impulsivity: Temperament risk for adolescent alcohol involvement. *Psychology Addictive Behaviours*, 11, 83–97.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. and Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87 – 127.
- Coopersmith, S. (1967) *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, CA: W.H. Freeman and Company.
- Cortés Luengo, V. (2011). *Avance en el establecimiento de tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en niños y niñas chilenos entre 8 y 12 años*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Complutense de Madrid.
- Costello, A. B. y Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (7). Disponible en línea: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>.
- Covarrubias Apablaza, C.G. (2010). *Reducción de un cuestionario para medir la personalidad eficaz en el empeño profesional de profesores en Chile*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Complutense de Madrid

- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of the tests. *Psychometryka*, 12, 1-16.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of the tests. *Psychometryka*, 12, 1-16.
- Cueto Cañamero, C.M., Martín Palacio, M.E. y Fueyo Gutiérrez, E. (2009). Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: expectativas académicas. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 611-622.
- Cueto, C.M., Martín Palacio, M.E. y Fueyo, E. (2009). Cuestionario exploratorio de competencias de desarrollo personales y sociales: expectativas académicas. En F.V. Castro (dir.) *Internacional Journal of Developmental and Enducationa l Psychology. Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo* (pp.611-622). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología)
- Culver, R. and Yokomoto, Ch. (1999). *Optimum Academic Performance and its Relation to Emotional Intelligence*. Paper presented at the 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Juan, Puerto Rico, Noviembre.
- Daderman, A. M. (1999). Differences between severely conduct-disordered juvenile males and normal juvenile males: The study of personality traits. *Personality and Individual Differences*, 26, 827–845.

- Damasio, A. (2001). La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia. Madrid: Debate.
- Damasio, A. R. (1996). El error de Descartes. Barcelona: Crítica.
- DAMON, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Dapello, B., Marcone, R., Martín del Buey, F., Martín, E. y Fernández-Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del cuestionario de personalidad eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18 (1), 130-134.
- DapelloPellerano, B., Marcone Trigo, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio M.E. y Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*. 18(1), 130-134.
- Dapelo Pellerano, B. y Martín del Buey, F. (2006a). Estudiante Eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 63-77.
- Dapelo Pellerano, B. y Martín del Buey, F. (2006b). El cuestionario de personalidad eficaz en contextos educativos diferenciados: un estudio en el ámbito de las carreras de pedagogía de Uplaced. *Revista de Orientación Educativa*, 20, 65-79.
- Dapelo Pellerano, B. y Martín del Buey, F. (2007). Personalidad Eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico-profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 21(39), 13-29.
- Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio, E. y Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
- Dapelo, B., Tapia, V. y Covarrubias, C.G. Creatividad comunitaria y autoestima: ejes de una convivencia social eficaz en niños

socialmente vulnerables. En: *Actas del Congreso Iberoamericano de Psicología*, FIAP (Oviedo 20-24 de julio de 2010) [pendiente de publicar]

DapeloPellerano, B. y Martín del Buey, F. (2007). Personalidad eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico –profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 39,13-29.

Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R.D. (1998). Emotional Intelligence: In Search of an Elusive Construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 75, nº 4, 989-1.015.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10, 85 – 92.

De la Fuente, J., Peralta, F.J., y Sánchez, M.D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21, 548-554.

Deguchi, Y. and Ohkawa, C. (2000). A study on the empathy of juvenile delinquents: Relationship between empathy + offence type and empathy + moral judgement. *Japanese Journal of Criminal Psychology*, 38, 17-36.

Dekovic, M. (2003). Aggressive and nonaggressive antisocial behaviour in adolescence. *Psychological Reports*, 93, 610-616.

Del Barrio, V., Aluja, A., y García, L.F. (2004). Bryant's empathy index for children and adolescents: Psychometric properties in the Spanish language. *Psychological Reports*, 95, 257-262

Del Valle, J.F., López, M., y Bravo, A. (2007). Job stress and burnout in a sample of residential child care workers in Spain. *Psicothema*, 19(4), 609-614.

Denham, S. A. (1999). Emotional development in young children. Nueva York: Guilford.

- Denham, S., Von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. and Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. En P. K. Smith and C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 307-328). UK: Blackwell.
- Descombes, J.P. (1977). Role et signification des valeurs professionnelles dans la psychologie vocationnelle contemporaine. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 27(4), 285-296.
- DeSimone, A. and Murray, P. (1994). Alcohol use, self-esteem, depression, and suicidality in high school students. *Adolescence*, 29 (116), 939–942.
- Di Giusto Valle, C (2013) : Evaluación de la personalidad eficaz en contextos de educación secundaria: estudio comparativo en tre muestras chilenas y españolas) . Tesis doctoral. Universidad de Oviedo. Departamento de Psicología.
- Di Giusto Valle, C., Martín del Buey, F. y Dapelo Pellerano, B. (2013). Programas de desarrollo de la Personalidad Eficaz en Educación Secundaria. *Actas III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos, Almería*.
- Di Giusto, C. (2010). *Evaluación de la Personalidad eficaz en contextos escolares: Confeción y validación de un instrumento*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Oviedo.
- Di Giusto, C., Dapelo, B. y Martín Palacio, M.E. Personalidad Eficaz y Psicoemocionabilidad: primeros avances hacia la validez de contenido de dos cuestionarios en contextos universitarios hispanoparlantes. En: *Actas del Congreso Iberoamericano de Psicología*, FIAP (Oviedo 20-24 de julio de 2010) [pendiente de publicar]
- Di Giusto, C., Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2009). Evaluación de competencias básicas personales. *Internacional*

Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo), 2, 643-652.

- Di Giusto, C., Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2009). Evaluación de competencias básicas personales. En F.V. Castro (dir.) *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology. Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo* (pp.643-652). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología)
- Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia*, en cuatro volúmenes y un vídeo, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2002a): *Convivencia escolar y prevención de la violencia*, página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa,
http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide.
- (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, volumen dos: *Programa de intervención y estudio experimental*, Madrid, Instituto de la Juventud. También disponible en: mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm.psicothema
- (dir.) (1996): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, en cuatro volúmenes y dos vídeos, Madrid, Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (dir.) (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, en tres volúmenes y dos vídeos, Madrid,

Instituto de la Juventud, Los libros están también disponibles en:
mtas.es/injuve/novedades/prevenciónviolencia.htm.

- . (2002b): *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*, un libro y dos vídeos, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G. (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, volumen uno: *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*, Madrid, Instituto de la Juventud
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E. and Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, *16*, 328–335.
- Dowd, S. A. (2002). Internalizing symptoms in adolescents: Assessment and relationship to selfconcept. *Dissertation Abstract International Section B: The Sciences and Engineering*, *62* (8-B), 37 - 96.
- DSM-IV (APA,1994)
- DuBois, D. L. and Tevendale, H. D. (1999). Self-esteem in childhood and adolescence: Vaccine or epiphenomenon?. *Applied and Preventive Psychology*, *8*, 103–117.
- Dunn, J.; Brown, J. R. y Maguire, M. (1995). The Development of Children's Moral Sensibility: Individual Differences and Emotion Understanding, *Developmental psychology* *31*, 649-59.
- Dutton, D.G. (2007). *The abusive personality. Violence and control in intimate relationships*(2ª ed.). New York: The Guilford Press
- Dykeman, C., Daehlin, W., Doyle, S. and Flamer, H.S. (1996). Psychological predictors of school-based violence: Implications for school counselors. *School Counselor*, *44*, 35–47.

- Dziuban, C. D. y Shirkey E.C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? *Psychological Bulletin*, 81, 358–361.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social role interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Eagly, A. H. and Wood, W. E. (1991). Explaining sex differences in social behavior: a meta-analytic perspective (Special issue). *Pers Soc Psychol Bull*, 17, 306–315.
- Eagly, A. H. y Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychol Bull*, 100, 309–330.
- Eccles, J., y Gootman, J.A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Echeburúa E., Salaberría K., del Corral P., Cernea R., Berasategui T. (2000). Tratamiento del trastorno mixto de ansiedad y depresión: resultados de una investigación experimental
- Echeburúa, E., y Fernández-Montalvo, J. (2007). Male batterers with and without psychopathy: An exploratory study in Spanish prisons. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51, 254-263.
- Eckhardt, C., Samper, R., y Murphy, C. (2008). Anger disturbance among perpetrators of intimate partner violence. Clinical characteristics and outcomes of court-mandated treatment. *Journal of Interpersonal Violence*, 23, 1600-1617.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N. and Fabes, R.A. (1991). Prosocial behavior and empathy: A multimethod, developmental perspective. En P. Clark (Ed.), *Review*

of Personality and Social Psychology, Vol. 12 (págs. 34-61).
Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N. and Fabes, R.A. (1992). Emotion, Regulation, and the Development of Social Competence. En M.S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology, Vol. 14. Emotion and social behavior* (pp. 119 – 150). Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N. and Fabes, R.A. (1992). Emotion, Regulation, and the Development of Social Competence. En M.S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology, Vol. 14. Emotion and social behavior* (pp. 119 – 150). Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N. and Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94*, 100-131.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. and Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136-157.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. and Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136-157.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology* , 78 (1), 136-157.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M. and Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: a longitudinal study. *Child Development, 66*, 1360 – 1384.

- Eisenberg, N., Guthrie, I., Cumberland, A., Murphy, B., Shepard, S., Zhou, Q. and Carlo, G. (2002). Prosocial Development in Early Adulthood: A Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 993 -1006.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Shepard, S.A., Cumberland, A. and Carlo, G. (1999). Consistency and Development of Prosocial Dispositions: A longitudinal Study. *Child Development*, 70, 1360-1372.
- Eisenberg, N., Miller, P.A., Shell, R., Mcnalley, S. and Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 849-857.
- Eisenberg, N., y Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., y Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R., y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 055-1071.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R., y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 055-1071.

- Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. En J.R. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1971. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Elizur, D., Borg, I., Hunt, R. y Magyari, I. (1991). The structure of work values: A cross cultural comparison. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 21-38.
- Elliott, S. N., Bernard, J. and Gresham, F. M. (1989). Preschoolers' social behavior: Teachers' and parents' assessments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 7 (3), 223-234.
- Erkolahti, R., Ilonen, T., Saarijã Rvi, S. and Terho, P. (2003). Self-image and depressive symptoms among adolescents in a non-clinical sample. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(6), 447–451.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte. Barcelona: Graó.
- Espinosa, P., Díaz, M. y Vidal, M. (2002). Conducta antisocial y desarrollo moral en el menor. *Psicothema*, 14, 26-36
- Estévez López, E., et al. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31 (4), 433 – 450.
- EUROARRCC (Grupo internacional de investigadores) (1998). «Care to listen?», «Haluatko kuunnella?», «¿Nos esforzamos por escuchar?». Glasgow: The Centre for Residential Child Care.
- Evans, M., Heriot, S.A. and Friedman, A.G. (2002). A behavioural pattern of irritability, hostility and inhibited empathy in children, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 211–224.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.

- Eysenck H. J. (1978) *Fundamentos biológicos de la Personalidad*. Editorial Fontanella.
- Eysenck, H.J., and Eysenck, S.B.G. (1964). *Manual of the Eysenck Personality Inventory*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Eysenck, S. B. and Eysenck, H. (1978). Impulsiveness and venturesomeness: their position in a dimensional system of personality description. *Psychological Reports*, *43*, 1.247-1.255.
- Eysenck, S. B. G., Easting, G. and Pearson, P. R. (1984). Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in children. *Personality and Individual Differences*, *5*, 313-321.
- Eysenck, S. B., Pearson, P., Easting, G. and Allsopp, F. (1985). Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in adults. *Personality and Individual Differences*, *6* (5), 613-619.
- Fan, F., and Fu, J. (2001). Self-concept and mental health of college students. *Chinese Mental Health Journal*, *15* (2), 76-77.
- Farrington, D. (1986). Stepping stones to adult criminal careers. En D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial behavior and prosocial behavior* (pp. 359-384). New York: Academic Press
- Farrington, D. P. (1996). Psychosocial influences on the development of antisocial personality. En G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurrin & C. Wilson (Eds.), *Psychology, law and criminal justice: International development in research and practice* (pp. 424-444). Berlin: Walter de Gruyter.
- Farrington, D.P. (1996). Psychosocial influences on the development of antisocial personality. En G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurrin y C. Wilson (Eds), *Psychology, law and criminal justice:*

- International development in research and practice*. Berlín: Walter de Gruyter (pp. 424-444)
- Farrington, D.P. (1996). Psychosocial influences on the development of antisocial personality. En G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurrin y C. Wilson (Eds), *Psychology, law and criminal justice: International development in research and practice*. Berlín: Walter de Gruyter (pp. 424-444)
- Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M.E. y Fueyo Gutiérrez, E. (2008). Scale of Emotional Behaviour and its Relation with the Efficient Personality. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology*. (pp.19). Oviedo.
- Fernández Seara, J. L. (1999). *MPS. Escala de Motivaciones Psicosociales*. Madrid: TEA.
- Fernández Seara, J. L. (1999). *MPS. Escala de Motivaciones Psicosociales*. Madrid: TEA.
- Fernández Zapico, A. (2008). *Estilos de Comportamiento emocional adolescente*. Tesis Doctoras. Universidad de Oviedo.
- Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2009). Competencias relacionales: estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz. Diferencias y semejanzas entre británicos y españoles. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 591-600.
- Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M.E., Campillo Álvarez, A., García López, A., García Mencía, M.V., Martín del Buey, F., Marcone Trigo, R. y Dapelo Pellerano, B. (2005). Programa de orientación comprensivo integrado en la acción docente: validez del constructo.

Actas del XII Congreso de Psicología de la infancia y de la adolescencia. Nuevos contextos psicológicos en educación: dando repuestas. (pp. 131-140). Santander.

Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M.E., González Calleja, F., Di Giusto Valle, C., Granados Urbán, P., Bermúdez Rey, T. y Martín del Buey, F. (2008). Comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación.* (pp. 121-122). Oviedo.

Fernández-Abascal, E. G. y Palmero, F. (1999). (Eds). Emociones y salud. Barcelona: Ariel.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003a). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social, 1* (5), 251-254.

Fernández-Molina, M., Del Valle, j., Fuentes, M.J., Bernedo, J.M., Bravo.A.(2011): Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema 23, 1, 1-6*

Fickova, E. (1999). Personality dimensions and selfesteem indicators relationships. *Studia Psychologica, 41* (4), 323-328.

Fidalgo González, R., Fernández Ania, P., Fernández Zapico, A. y Martín Palacio, M.E. (2004). Modulo: demandas del yo del programa renovado de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. *Actas del IV Congreso internacional de Psicología y educación: Calidad educativa.* (pp. 2228-2237). Almería.

Field, A. (2003). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows. Advanced Techniques for the Beginner.* (Vol. 1 p. 496). Daniel B. Wright.

- Fierro, A., y Cardenal, V. (1996). Dimensiones de personalidad y satisfacción personal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49 (1), 65-81.
- Fischer, K. W., Shaver, P. R. and Carnochan, P. (1989). A skill approach to emotional development: From basic -to subordinate- category emotions. En W. Damon (Ed.), *Child development today y tomorrow* (pp. 107 – 136). San Francisco: Jossey-Bass.
- Florenzano, R. (2002). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Flores, J. J. (2007). Resiliencia en familias víctimas de violencia política en Ayacucho. *Revista Peruana de Psicología*, 1(1), 5-32.
- Flory, K., Lynam, D., Milich, R., Leukefeld, C. and Clayton, R. (2004). Early adolescent through young adult alcohol and marijuana use trajectories: Early predictors, young adult outcomes, and predictive utility. *Development and Psychopathology*, 16, 193–213.
- Fors, M., Quesada, M. y Pena, D. (1999). La psiconeuroinmunología, una nueva ciencia en el tratamiento de enfermedades. *Revista Cubana Investigación Biomédica*, 1:18, 49-53.
- Francis, L. J. and Pearson, P. R. (1988). The development of a short form of the JEPQ (JEPQ-S): Its use in measuring personality and religion. *Personality and Individual Differences*, 9, 911-916.
- Freud (1908) *El Carácter y Erotismo Anal*. Obras Completas. Biblioteca Nueva. Madrid 1973.
- Frías, M., López, A. y Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8, 15-24.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997). *ACS: Escala de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997). *ACS: Escala de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA.

- Fuentes, M.C., García, J.F., Gracia, E., Lila, M. (2011): Autocpncepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, vol.23, 1, 7-12
- Fuentes, M.J. (1989). Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 65-78.
- Fueyo Gutiérrez, E., Granados Urbán, P., Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., Martín Palacio, M.E., Fernández Zapico, A., Bermúdez Rey, T. y Martín del Buey, F. (2008). Evaluación de la personalidad eficaz en educación primaria. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación*. (pp. 122). Oviedo.
- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M.E. y Dapelo Pellerano, B. (2010). Cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 5, 35-50.
- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M.E. y Fernández Zapico, A. (2009). Cuestionario de competencias de desarrollo personales y sociales para niños. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 671-680.
- Fueyo Gutiérrez, E., Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2008). Efficient personality Questionnaire for children. Pilot study. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology*. (pp.18). Oviedo.
- Fueyo, E., Martín Palacio, M.E. y Zapico, A. (2009). Cuestionario de competencias de desarrollo personales y sociales para niños. En F.V. Castro (dir.) *Internacional Journal of Developmental and EnducationalPsychology.Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo1* (pp.671-680). Badajoz: Asociación de

- Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología)
- Furr, R.M., y Funder. D (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1580-1591.
- Gifford-Smith, M.E., y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer
- Gallitat R. (1981) Historia de la Caractereología en *Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía*. Volumen 1. Editorial Sedmay-Lidis. Madrid Pág. 196.
- Garaigordobil Landazabal, m. (2005) Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socioe-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13, 2, pp 197-215
- Garaigordobil, M (2006). Relevancia de la empatía en el desarrollo de la personalidad durante la infancia y la adolescencia. *INFOCOP*, 28, 43-46. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. España.
- Garaigordobil, M. (1999). Assessment of a cooperative-creative program on of assertive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology*, 2, 3-10.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological Intervention on Factors of Emotional Development During Adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 66-80.
- Garaigordobil, M. (2004a). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20,66-80.

- Garaigordobil, M. (2004b). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16, 429-435.
- Garaigordobil, M. (2004b). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16, 429-435.
- Garaigordobil, M. (2004c). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa, 2003)
- Garaigordobil, M. y Echebarria, A. (1995). Assessment of a peer helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 63-69.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: Factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 130, 241-271.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J.I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24 (1), 113 – 134.
- Garaigordobil, M., Maganto, M. y Etxeberria, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 140-151.
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y

responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.

Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la

Garaigordobil, M., y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.

García Álvarez, L., Martín Palacio, M.E. y Pérez García, L. (2009). Competencias de desarrollo profesional: instrumentos para la medición de autopercepción de habilidades ocupacionales. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 691-702.

García Mencía, M.V., Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M.E., Campillo Álvarez, A., García López, S., Martín del Buey, F., Marcone Trigo, R. y Dapelo Pellerano, B. (2005). Cuestionario ampliado de evaluación de la Personalidad Eficaz en contextos educativos. *Actas del XII Congreso de Psicología de la infancia y de la adolescencia. Nuevos contextos psicológicos en educación: dando repuestas*. (pp. 207-222). Santander.

García, F. and Musitu, G. (1998). *Autoconcepto Forma-5 (A.F.5)*. Madrid: TEA Ediciones.

García, F., y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.

García, F., y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea

García, J.F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA ediciones.

García, J.F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA ediciones.

- García, J.F., Musitu, G., y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- García, J.F., Musitu, G., y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- García-Bacete, F.J., y Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (11), 73-87.
- Gardner, H. (2001a). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE. (orig. 1983).
- Gardner, H. (2001b). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples del siglo XXI*. Barcelona: Paidós (orig. 1999).
- Garnezy, N. y Masten, A. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In E. M. Cummings, A.L. Greene & K.K. Karraker (Eds), *Life-span developmental psychology: perspectives on stress and coping* (pp.151-176). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books. Versión castellana (2001): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, FCE.
- Garner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York, Basic Books. Versión castellana: (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garrick, T., Ostrov, E. and Offer, D. (1988). Physical symptoms and self-image in a group of normal adolescents. *Psychosomatics*, 29 (1), 73-80.
- Garrido Martín, E (2000). *Albert Bandura. Voluntad Científica*. Publicación inédita. Universidad de Salamanca.

- Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*.
Barcelona: Ariel
- Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*.
Barcelona: Ariel
- Garrido, V; Stangeland, P. y Redondo, S. (1999). *Principios de criminología*. Valencia, Tirant Lo Blanch
- Garrido, V; Stangeland, P. y Redondo, S. (1999). *Principios de criminología*. Valencia, Tirant Lo Blanch
- Gatzke-Kopp, L. M., Raine, A., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. and Steinhauer, S. (2002). Serious delinquent behavior, sensation seeking, and electrodermal arousal. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 477–486.
- Gay, E.G., Weiss, D.J., Hendel, D.D., Dawis, R.V. y Lofquist, L.H. (1971). *Manual for the Minnesota Importance Questionnaire*. University of Minnesota: Work Adjustment Project Industrial Relations Center.
- Gestsdottir, S., y Lerner, R.M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51, 202-224
- Gil Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamento de Orientación*. Madrid: Editorial Escuela española.
- Gil Olarte, P., Guil, R., Mestre, J.M. and Núñez, I. (2005). La Inteligencia Emocional como variable predictora del rendimiento académico. En J. Romay y R. García (Eds.), *Psicología Social y Problemas Sociales. Psicología Ambiental, Comunitaria y Educación* (pp. 351 – 357). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gilman, R. and Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (3), 311–319.

- Gil-Olarte, P., Palomera, R. and Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, supl., 118-123.
- Gismero González, E. (2000). *EHS: Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- Gismero González, E. (2000). *EHS: Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- Glantz, S. (2002). *Primer of biostatistics*. (Fifth edition, Vol. 1). New York: McGraw-Hill.
- Goldstein, S.E., Tisak, M.S., y Boxer, P. (2002). Preschoolers' normative and prescriptive judgments about relational and overt aggression. *Early Education and Development*, 13, 23-39.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara, Argentina.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional: Cinco años más tarde*. *Edutopia*, Spring 2001, 3-4.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gómez Masera, R. (2012). *Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- Gómez Masera, R., Martín Palacio, M.E. y Di Giusto, C. (2009). Competencias básicas de gestión del aprendizaje: evaluación de competencias de aprendizaje en alumnos de magisterio. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 703-712.

- Góngora V. C. y Casullo M. M., (2009). Factores protectores de la salud mental: Un estudio comparativo sobre claores, autoestima, e inteligencia emocional en población clínica y población general
- González, M. C., Tourno, J., e Iriarte, C. (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar. *Revista de Psicología de la Educación*, 14, 25-44.
- González, M.I., Castro, P.J. y Martín Palacio, M.E. (2011). Personalidad Eficaz en estudiantes chilenos de Ingeniería de primer año. *Formación Universitaria*, 4(5), 3-12.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556.
- Goodkin, K, y Visser, A. P. (Eds.). (1999). *Psychoneuroimmunology: stress, mental disorders, and health*. Washington: American Psychiatric Press
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581 - 586.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581 - 586.
- Gordon, L. V. (1996). *SPV. Cuestionario de Valores Personales*. Madrid: TEA.
- Gordon, L. V. (1996). *SPV. Cuestionario de Valores Personales*. Madrid: TEA.
- Gottesmann (1936) Genetic aspects of intelligenteBehawoir N. R. Ellis (ed) Haudbook of mental deficing New York Nc. Graw- Hill. Cap. 7.

- Gottman, J. M. y Notarius, C. I. (2000). Decade Review: Observing Marital Interaction. *Journal of Marriage and the Family* 62, 927-947.
- Gough, H. G. (1992). *CPI. Inventario Psicológico de California*. Madrid: TEA.
- Gough, H. G. (1992). *CPI. Inventario Psicológico de California*. Madrid: TEA.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En BarOn, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 391-410.
- Gradys Jadue, j (2003) : transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocia y la educación de los hijos. *Estudios Psicologicos*, 29, 115-126.
- Graham, P. (1979): Epidemiological studies. En H.C. Quay y J.S. Werry (Comp): *Psychopathological disorders of childhood* (2ª ed). New York: Wiley
- Gray, J.A. (1982). *The neuropsychology of anxiety*. USA: Oxford University Press.
- Grolnick, W.S., Bridges, L.J. and Connell, J.P. (1996). Emotion Regulation in Two-Year-Olds: Strategies and Emotional Expression in Four Contexts. *Child Development*, 67, 928-941.
- Gross, J. J. and John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.
- Gross, J.J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.

- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gual, P., Pérez-Gaspar, M., Martínez-González, M.A., Lahortiga, F., de Irala-Estévez, J., y Cervera-Enguix, S. (2002). Self-esteem, personality and eating disorders: Baseline assessment of a prospective populationbased cohort. *International Journal of Eating Disorders*, 31, 261-273.
- Guarino, L. R., Feldman, L. y Roger, D. (2005). La diferencia de la sensibilidad emocional entre británicos y venezolanos. *Psicothema*, 17 (4), 639 – 644.
- Guay, F., Pantano, H., y Boivin, M. (2003). Autoconcepto académico y
- Güel Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (2003). *Educación emocional: programa de actividades para educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Cisspraxis, S. A.
- Güel Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (2003). *Educación emocional: programa de actividades para educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Cisspraxis, S. A.
- Guerra Mora, P., García Alba, J. y Flores Castillo, F. (2013). Programas desarrollo de Personalidad Eficaz en ambientes residenciales de menores. *Actas III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos, Almería*.
- Guil, R. y Mestre J.M. (2003). La inteligencia emocional como herramienta educativa. En A. Guil (Dir), *Psicología Social del sistema educativo* (pp. 319-349). Sevilla: Kronos.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Gujarati, D. N. (2001). *Econometría (3 ed.)*. Colombia: MacGraw Hill.
- Gunderson, J. G.; Kerr, J.; Englund, D.W. (1980) The family of borderlines: comparative study. *Arch. Gen. Psychiatry* 37: 27-33

- Gutierrez San Martín, M., escarti Carbonell, A., Pascual Baños, C. (2011) : relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, vol 23, 1, pp13-19.
- Gutierrez San Martín, M., escarti Carbonell, A., Pascual Baños, C. (2011) : relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, vol 23, 1, pp13-19.
- Guttman, L. (1953). Image theory for the structure of quantitaive variates. *Psychometrika*, 18, 277-296.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante (5ª ed.)*. Madrid: Prentice Hall.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R.E. y Black, W. (2000). *Análisis multivariante (6ª ed.)*. Madrid: Prentice Hall.
- Hare, R. (1991). *The psychopathy checklist-revised*. Toronto: Multi-Health System
- Harrington, T.F. y O`Shea, A.J. (1993). *Manual the Harrington-O`Shea career decision-making system, revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children (Revision of the Perceived Competence Scale for Children)*, Denver: University of Denver. Mestre, V., Frias, D. y Samper, P. (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.

- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children (Revision of the Perceived Competence Scale for Children)*, Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 553–617). New York: Wiley.
- Hauser, S. T. And Safyer, A. W. (1994). Ego development and adolescent emotions. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 487 – 502.
- Heath, D.H. (1965). *Explorations of maturity*. New York: Apleton Century Crofts.
- Heaven, P. C. (1991). Personality correlates of functional and dysfunctional impulsiveness. *Personality and Individual Differences*, 12 (11), 1213-1217.
- Heflinger, C., Simpkins C., y Combs-Orme, T. (2000). Using the CBCL to determine the clinical status of children in state custody. *Children and Youth Services Review*, 22(1), 55-73
- Heflinger, C., Simpkins C., y Combs-Orme, T. (2000). Using the CBCL to determine the clinical status of children in state custody. *Children and Youth Services Review*, 22(1), 55-73
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Helson, R. y Wink, P. (1987). Two conceptions of maturity experimented in the findings of a longitudinal study. Personality processes and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 531-541.
- Henderson, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. Suarez (Dir.). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 19-40.

- Hernández Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México, Trillas.
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial, 19 (3)*, 289-300.
- Hoffman, M. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin, 84*, 712-722.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (1989). Empathic emotions and justice in society. *Social Justice Research, 3*, 283-311.
- Hoffman, M.L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion, 14*, 151-172.
- Hoffmann, J. P., Baldwin, S. A. and Cerbone, F. G. (2003). Onset of major depressive disorder among adolescent. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42 (2)*, 217-224.
- Holt, J. y Keats, D. (1992). Work cognition in multicultural interaction. *Cross-Cultural Psychology, 23*, 421-443.
- Holtzworth-Munroe, A., Meehan, J.C., Herron, K., Rehman, U., y Stuart, G.L. (2000). Testing the Holtzworth-Munroe and Stuart (1994) batterer typology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 1000-1019
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*, 424-453.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.

- Huebner, E.S. (1991). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-240.
- Hutchinson, G. T., Patock-Peckham, J. A., Cheong, J. and Nagoshi, C. T. (1998). Irrational beliefs and behavioral misregulation in the role of alcohol abuse among college students. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 16, 61-74.
- Hyde, J. S. (1984). How large are gender differences in aggression?: a development meta-analysis. *Dev Psychol*, 20,722-736.
- Infante, F. (2002). La resiliencia como proceso: Una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo y E. Suárez (Dirs.). Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas Buenos Aires: Paidós, pp. 41-53.
- Inglés, Cándido J., Martínez-Monteagudo, María C., Delgado, Beatriz; Torregrosa, María S., Redondo, Jesús; Benavides, Gemma; García-Fernández, José M., García-López, Luis J.(2008) Prevalencia de la conducta agresiva: Conducta prosocial y ansiedad sociales en una muestra de adolescentes españoles. Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31,4, pp449-461
- ISBE (Illinois State Board of Education). (2006). Illinois Learning Standards Social and Emotional Learning (SEL). Disponible en: http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm [consulta: 2006, 15 de noviembre]
- Izard, C.E. (1988). Functions of discrete emotions. En M. Lewis and J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*, (pp. 631 – 641). New York: The Guilford Press.
- Janet, P. (1924). De l'angoisse a l'extase. En P. Fraisse and J. Piaget (Eds.), *Experimental Psychology: its scope and method*. (English translation). London: Routledge y Kegan Paul.
- Jensen, R. (1993). *TCL Career Guidance Curriculum*. Salt Lake City: UTA.

- Jiménez, T.I., Murgui, S., Estévez, E., y Musitu, G. (2007). Family communication and delinquent behavior among Spanish adolescents: The mediating role of self-esteem. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 473-485
- Jin, S. and Zhang, J. (1998). The effects of physical and psychological well-being on suicidal ideation. *Journal of Clinical Psychology*, 54 (4), 401-413.
- Johnson, R., Gilchrist, E., Beech, A.R., Weston, S., Takriti, R., y Freeman, R. (2006). A psychometric typology of U.K. domestic violence offenders. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 1270-1285
- Johnson, R., Gilchrist, E., Beech, A.R., Weston, S., Takriti, R., y Freeman, R. (2006). A psychometric typology of U.K. domestic violence offenders. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 1270-1285.
- Jolliffe, D. and Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9 (5), pp. 441 – 476.
- Kaës, R.; Puget, J.: (1988) *Violencia de estado y psicoanálisis*, Bs As, CEA, 1991.
- Kagan, J. (1998). *Galen's prophecy*. Boulder, CO: Westview Press.
- Kagles (1965) *Los Fundamentos de la Caractereología* Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kaiser, H.F. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415
- Katz, M.R. (1988). *New technologies in Career Guidance: The interpretative Computer*. New Jersey: Educational Testing Service.

- Kazdin, A. E. (1993). Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños: avances en la investigación. *Psicología Conductual, 1*, 111-144.
- Kazdin, A. y Buela-Casal, G. (1994): *Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide
- Kernberg, O. F. (1987) Trastornos graves de la Personalidad. México, D. F. El Manual Moderno
- Kernberg, O. F. (1989). The narcissistic personality disorder and the differential diagnosis of antisocial behavior. *Psychiatric Clinics of North America, 12*(3), 553-570.
- Kernberg, O. F.; Selzer, M. A., et al. (1989). Psicoterapia psicodinámica del paciente limítrofe. México: Ed. Planeta Mexicana, 1995.
- KEYES, C. L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En J. Haidt (Ed.), *Flourishing* (pp. 293-312). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kim, J. O. y Mueller, C. W. (1978). *Introduction to Factor Analysis: What It is and How to Do It?* Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Kim, Y. H. (2003). Correlation of mental health problems with psychological constructs in adolescence: Final results from a 2-year study. *International Journal of Nursing Studies, 40* (2), 115-124.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Knight, G. P, Fabes, R. A. And Higgins, D. A. (1996). Concerns about drawing causal inferences from meta-analyses: an example in the study of gender differences in aggression. *Psychol Bull, 119*, 410–421
- Lahey, B.B. and Loeber, R. (1997). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Oppositional Defiant Disorder, Conduct Disorder, and Adult Anti-social Behavior: A Life Span Perspective. En D. Stoff, J.

- Breiling and J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior*. (pp. 51 – 59). New York: John Wiley y Sons.
- Lam, L. T. (1998). Emotional Intelligence: Implications for Individual Performance. [Abstract] *Texas Tech University*. Recuperado de la Base de Datos ProQuest, CD-ROM.
- Larson, R.W.. (2002). Globalization, social change and new technologies: What they mean for the future of adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 1-30.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Laursen, B., Coy, K. & Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69, 817-832
- Lawrence, B. and Bennett, S. (1992). Shyness and education: The relationship between shyness, social class and personality variables in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 62 (2), 257-263.
- Lazarus, A.A. (1973). On Assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984/1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984/1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.
- LeDoux, J. (1999). El cerebro emocional. Barcelona: Ariel-Planeta
- Lennon, R. and Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. En N. Eisenberg y J. Stayer (Eds.). *Empathy*

- and its development* (pp. 195-217). New York: Cambridge University Press.
- Lerner, R. M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology, 27*, 27-32
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3^a ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M. & Anderson, P. M. (2003). Positive Youth Development: Thriving as a basic of personhood and civil society. *Applied Developmental Science, 7*, 172-180.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A. E., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D. & Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence, 25*, 17-71
- Lerner, R.M. (2004). Diversity in individual context relations as the basis for positive development across the life span: A developmental systems perspective for theory, research and application. *Research in Human Development, 1*, 327-346.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., et al. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from

- the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71.
- Lerner, R.M., Schwartz, S.J., y Phelps, E. (2009). Problematics of time and timing in the longitudinal study of human development: Theoretical and methodological issues. *Human Development*, 52, 44-68.
- Levy, K. (1997). The contribution of self-concept in the etiology of adolescent delinquency. *Adolescence*, 32(127), 671-686.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S. and Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- Liff, S. B. (2003). Social and emotional intelligence: Applications for developmental education. *Journal of Developmental Education*, 26 (3), 28-30.
- Lindeman, M., Harakka, T. and Keltinkangas Jarvinen, L. (1997). Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: aggression, prosociality, and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (3), 339-351.
- Links, P.S. (1990). Family environment and borderline personality disorders. American Psychiatric Press, Washington D.C.
- Little, R. R. (1993). *What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings*. Paper presented at the Institute for Children, Youth, and Families Fellows' Colloquium.
- logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal. *Diario de Psicología Educativa*, 95, 124-136.
- Loinaz, I., Echeburria, E., Torrubiá, R (2010) Tipología de agresores contra la pareja en prisión. *Psicothema*. Vol 22. 1, pp 106-111

- López Pérez, J.M. (2011). *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- López, C. y López, J. R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 3, 5-19.
- López, D. F. and Little, T. D. (1996). Children's action-control beliefs and emotional regulation in the social domain. *Developmental Psychology*, 32 (2), 299-312.
- López, M^a E. y González, M^a F. (2004). *Inteligencia en pareja, un encuentro entre la razón y la emoción*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Lorenzini G. (1964) *Las Escuelas de Psicología Profunda*. Ed. Gredos. Madrid,
- Lorenzini G. (1965) *Caracterología y Tipología aplicadas a la Educación* Editorial Marfil 5^a Edición. Pág. 117-119.
- Luengo, M. A., Carrillo de la Peña, M. T., Otero, J. M. y Romero, E. (1994). A short-term longitudinal study of impulsivity and antisocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (3), 542-548.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Ma, H. K., Shek, D. T. L., Cheung, P. C. and Lee, R. Y. P. (1996). The relation of prosocial and antisocial behavior to personality and peer relation of Hong Kong chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 157 (3), 255-266.
- Maccoby. E. E. and Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- MacDonald, J., Piquero, A., Valois, R., y Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, Risk-Taking Behaviors and Youth Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(11), 1495- 1518.
- Marcote Vilar, J. F. (2001). *Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S. and Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93, 411-419.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S. y Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93, 411-419.
- Martín del Buey, F. (1985). *Tipologías modales multivariadas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.
- Martín del Buey, F. (2008a). Cuestionario de autopercepción de habilidades ocupacionales en el contexto de la Personalidad Eficaz. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación*. (pp.). Oviedo.
- Martín del Buey, F. (2008b). Cuestionario de motivación social en el contexto de la personalidad eficaz. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación*. (pp.). Oviedo.
- Martín del Buey, F. (2008c). Cuestionario de personalidad eficaz reducido. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación*. (pp.). Oviedo.
- Martín del Buey, F. (2008d). Intereses profesionales en el contexto del Programa de Personalidad Eficaz. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación*. (pp.). Oviedo.

- Martín del Buey, F. (2011). El constructo Personalidad Eficaz: últimas aportaciones en el entorno de la medición. En J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D. Valdivieso Pastor (comps.): *Educación aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 2906-2925) Madrid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación y el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León
- Martín del Buey, F. (coord.), Granados, P., Martín, M.E., Juárez, A., y García, A., (2001). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Profesionales*. Oviedo: Fmb.
- Martín del Buey, F. (coord.), Granados, P., Martín, M.E., Juárez, A., Romero, M., Baeza, R., Ibaceta, A., Noriega, A., Gallego, L. y Artime, V. (2004). *Programa Renovado para el de Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Manual del Alumno de Segundo Ciclo de Educación Primaria*. Oviedo: Fundación Cruz de los Ángeles.
- Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M.E. (2008). Protocolo de Personalidad Eficaz en la Promoción de la Salud Escolar. Comunicación presentada en VI *Encuentro internacional de Expertos en Salud Escolar* .20 de Mayo en Oviedo.
- Martín del Buey, F. y Álvarez Hernández, M. (2000). Programa integrado de acción tutorial. *Actas del IX Congreso INFAD*. (pp. 251-254). Cádiz.
- Martín del Buey, F. y Col. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: Primeros resultados. *Revista de Orientación educativa*. 33-34, 79-101.
- Martín del Buey, F. y Col. (2005). Escala de autoeficacia en la acción docente: versión preliminar en contextos de Práctica pedagógica. *Revista de Orientación educativa*. 35, 37-58.

- Martín del Buey, F. y Col. (2006). Cuestionario de Personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20, 224-228.
- Martín del Buey, F. y Col. (2006). El cuestionario de personalidad eficaz en contextos educativos diferenciados: un estudio en el ámbito de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha. *Revista de Orientación educativa*. 38, 81-86.
- Martín del Buey, F. y Col. (2007). Personalidad eficaz en el contexto de la educación técnico profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 39, 13-29.
- Martín del Buey, F. y Col. (2008). Cuestionario de Personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20, 224-228.
- Martín del Buey, F. y Fernández Zapico, A. (2003). Programas de desarrollo de la Personalidad Eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Magister*, 19, 277-291.
- Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M.E. (2008). Patrones de Atribución de Causalidad de las Relaciones Personales Adolescentes. *Revista de Orientación Educativa*, 22, 105-118.
- Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M.E. (2012a). *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.
- Martín del Buey, F. y Romero Viesca, M.E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E. y Fueyo, E. (2008). Efficient Personality Questionnaire for Children. Pilot Study Comunicación presentada en el *III European Congress of Methodology*. 8 de Julio en Oviedo. En Actas del Congreso (pp 18)
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E. y García, P. (2008). Comparative Study about Self-Efficacy Scales. Comunicación

- presentada en el *III European Congress of Methodology*. 8 de Julio en Oviedo. En Actas del Congreso (pp 18-19)
- Martín del Buey, F., .Martín Palacio, M.E., Calleja, F., Fernández Zapico, A., Dapelo, B., Marccone, R. y Bermúdez, M.T. (2008). El Constructo Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Comportamiento Emocional Adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz .Comunicación presentada en el *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo. En Actas del Congreso (pp 121-122)
- Martin del Buey, F., Camarero Suárez, F., Lago Lamas, F., González Arnaldo, J., Muñiz García, J., Pérez Gandara, J. y Presa Pérez, I. (2001). *Educación socioafectiva, curriculum escolar y acción tutorial*. Oviedo: Fmb 2001
- Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A., Martín Palacio, E., Dapelo Pellerano, B., Marccone Trigo, R. y Granados Urban, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20(2), 224-228.
- Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M.E., DapeloPellerano, B., Marccone Trigo, R. y Granados Urban, P. (2008). Cuestionario de Personalidad Eficaz para la formación profesional. *Psicothema* 20 (2), 224-228.
- Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A.; Morís, J., Marccone Trigo, R. y Dapelo Pellerano, B. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos. Primeros resultados. *Revista Orientación Educativa*, 33-34, 79-101.
- Martín del Buey, F., Fernández-Zapico, A., Martín Palacio, E., Dapelo Pellerano, B. Marccone Trigo, R y Granados Urban, P. (2008). Cuestionario de Personalidad Eficaz para la Formación Profesional. *Psicothema*, 20 (2), 224-228.

- Martín del Buey, F., Fernández-Zapico, A., Morís, J., Marccone Trigo, R. y Dapelo Pellerano, B. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Revista de Orientación Educativa*, 33-34, 79-101.
- Martín del Buey, F., Granados Urbán, P. y Martín Palacio, M.E. (2002). Programa para el desarrollo de personalidad eficaz en contextos educativos/profesionales. En M.I. Fajardo Caldera, M.I. Ruíz Fernández, F. Vicente Castro y J.A. Julve Moreno: *Psicología de la educación y formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas propuestas*. (pp. 339-347). Teruel.
- Martín del Buey, F., Granados Urbán, P., Martín Palacio, E., Juárez González, A., Romero Viesca, M., Baeza Martín, R., Ibaceta Palacio, A., Noriega Rodríguez, A., Gallego Castro, L. y Artime Arias, V. (2001). *Programa para el desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Manual del tutor. Secundaria y Bachillerato*. Ed. Fundación Cruz de los Ángeles.
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, M.E., Juárez, A., García, A. y Álvarez, M. (2000). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Marco Conceptual*. Oviedo: Fmb.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, E., Dapello, B., Marccone, R., Granados, P. y Fernández Zapico, A. (2008). Cuestionario de Personalidad Eficaz en la Formación Profesional. *Psicothema*, 20, 124-128.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M. E., Fueyo, E., Bermúdez, E. Zapico, A., Díaz, A., Pérez, L., Naharro, J. y Iglesias, B (2008). El programa de personalidad eficaz en educación infantil y primaria: experiencia piloto. Póster presentado en el *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo (paper)

- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M. E., Fueyo, E., Bermúdez, E., Zapico, A., Franco, M., Tovar, P., Di Giusto, C. y Granda, V. (2008). Cuestionario de Motivación Social en el Contexto de la Personalidad Eficaz. Póster presentado en el *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo (paper)
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E. y Attoressi, E. (2008). Efficient Personality Questionnaire in Educative Contexts. comunicación presentada en el *III European Congress of Methodology*. 8 de Julio en Oviedo. En *Actas del Congreso* (pp 18).
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E. y Fernández Zapico, A. (2009). El constructo Personalidad Eficaz vs. Competente. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 575-584.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E. y Pérez, L. (2008). Professional Interest Questionnaire: Comparative Results. Comunicación presentada en el *III European Congress of Methodology*. 8 de Julio en Oviedo. En *Actas del Congreso* (pp 37)
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E. y Zapico, A. (2009). El constructo de “Personalidad Eficaz versus competente”. En F.V. Castro (dir.) *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology. Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo* (pp 575-584). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología)
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Álvarez Baragaño, E., Fueyo, E., Marcone, R., Zapico, A. y Bermúdez, M.T. (2008). Cuestionario de Personalidad Eficaz Reducido Póster presentado en el *V Congreso*

- Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo (paper)
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Castillejo, L. y Di Giusto, C. (2008). Auto Perceive Questionnaire of Occupational Aptitudes Comunicación presentada en el III *European Congress of Methodology*. 8 de Julio en Oviedo. En Actas del Congreso (pp 19)
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Dapello, B., Marcone, R. y Fernández Zapico, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18, 130-134.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Díaz González, A., Pérez, L., Di Giusto, C., Castillejo, L., Fueyo, E., Bermúdez, M.E. y Zapico, A. (2008). Intereses Profesionales en el Contexto de la Personalidad Eficaz. Póster presentado en el V *Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo (paper)
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Fueyo, E., Granados, P., Fernández Zapico, A., Dapello, B., Marcone, R. y Bermúdez, M.T. (2008). Evaluación de la Personalidad Eficaz en Educación Primaria. Comunicación presentada en el V *Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo. En Actas del Congreso (pp 122-123)
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., González Uriel, A. y Pinillos, M. (2008). "Sabone" Occupational Values Questionnaire. Comunicación presentada en el III *European Congress of Methodology*. 8 de Julio en Oviedo. En Actas del Congreso (pp 37-38)
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados Urbán, P., Juárez González, A., García Benítez, A. y Álvarez Fernández, M. (2001a). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Marco conceptual*. Oviedo: Fmb 2001.

- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados Urbán, P., Juárez González, A., García Benítez, A. y Álvarez Fernández, M. (2001b). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Modulo I: Autoconcepto y autoestima*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados Urbán, P., Juárez González, A., García Benítez, A. y Álvarez Fernández, M. (2001c). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Modulo II: Control emocional*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados Urbán, P., Juárez González, A., García Benítez, A. y Álvarez Fernández, M. (2001d). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Modulo III: Motivación, atribución y expectativas*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados Urbán, P., Juárez González, A., García Benítez, A. y Álvarez Fernández, M. (2001e). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Modulo IV: Afrontamiento y solución de problemnas*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados Urbán, P., Juárez González, A., García Benítez, A. y Álvarez Fernández, M. (2001f). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Modulo V: Habilidades sociales: Asertividad y empatía*. Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados Urbán, P., Juárez González, A., García Benítez, A. y Álvarez Fernández, M. (2001g). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Modulo VI: Habilidades y comunicación*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granda, V., Franco, M., Tovar, P., García, P., Álvarez, E., Fernández, A., Bermúdez, M.T. (2008). *Valores vs Motivos Ocupacionales en el Contexto de la Personalidad*

- Eficaz. Comunicación presentada en el *V Congreso Internacional de Psicología y Educación*. 23 de Abril en Oviedo. En Actas del Congreso (pp 123)
- Martín del Buey, F; Martín Palacio, M.E. (2012b). Capítulo 1: El Marco conceptual. En Martín del Buey, F; Martín Palacio, M.E. (2012) *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en fomato digital sin finalidad venal.
- Martín del Buey, F; Martín Palacio, M.E. (2012c). Capítulo 2: Dimensiones. En Martín del Buey, F; Martín Palacio, M.E. (2012) *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en fomato digital sin finalidad venal.
- Martín del Buey, F; Martín Palacio, M.E. (2012d). Capítulo 3: Evaluación. En Martín del Buey, F; Martín Palacio, M.E. (2012) *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en fomato digital sin finalidad venal
- Martín del Buey, F; Martín Palacio, M.E. (2012e). Capítulo 4. Programas. En Martín del Buey, F; Martín Palacio, M.E. (2012) *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en fomato digital sin finalidad venal
- Martín Palacio, M.E. (2013). Programas de desarrollo de la Personalidad Eficaz en contextos escolares: desarrollo de competencias personales y sociales. *Actas III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos, Almería*.
- Martín Palacio, M.E. y Fernández Zapico, A. (2004). Programa de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos residenciales. *Actas del IV Congreso internacional de Psicología y educación: Calidad educativa*. (pp. 2189-2198). Almería.
- Martín Palacio, M.E. y González Calleja, F. (2008). Evaluation of the effective personality. *Actas del III European Congress of*

- Methodology. European association of methodology.* (pp. 17-18). Oviedo.
- Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2008a). Patrones de atribución de causalidad de las relaciones personales adolescentes. *Revista de Orientación Educativa*, 22(41), 105-118
- Martín Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2008b). Scales of measurement of values and interests in the context of the effective personality. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology.* (pp. 36-37). Oviedo
- Martín Palacio, M.E., Álvarez Baragaño, E. y Attoresi Amondaraiz, E. (2008). Efficient personality Questionnaire in educative context. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology.* (pp.18). Oviedo.
- Martín Palacio, M.E., García García, P. y Bermúdez Rey, T. (2008). Comparative study about self-efficacy scales. *Actas del III European Congress of Methodology. European association of methodology.* (pp.18-19). Oviedo.
- Martín Palacio, M.E., Gonzalez Calleja, F., Fernández Zapico, A., Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., Bermudez Rey, T. y Martín del Buey, F. (2008). El constructo de personalidad eficaz en contextos educativos. *Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación.* (pp. 121-122). Oviedo.
- Martín Palacio, M.E., Martín del Buey, F. Flores Castillo, F. (2008). Protocolo de personalidad eficaz en la promoción de la salud escolar. *Actas del VI encuentro internacional de expertos en salud escolar: cuidados para la promoción de la salud en la escuela.* Oviedo.
- Martín Palacio, M.E., Martín del Buey, F. y Fernández Zapico, A. (2009). Marco conceptual de las competencias básicas para el aprendizaje. *Internacional Journal of Developmental and Educational*

Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo), 2, 653-662

Martín Palacio, M.E., Zapico, A. y Martín del Buey, F La introducción de las competencias personales en el menú curricular de la Universidad: más allá de una declaración de intenciones. En: *Actas del Congreso Internacional de Psicología*, FIAP (Oviedo 20-24 de julio de 2010)[pendiente de publicar]

Martin, R., Berry, G., Dobranski, T., Horne, M. and Dodgson, P. (1996). Emotion perception threshold: individual differences in emotional sensitivity. *Journal of Research in Personality*, 30, 290-305.

Martín-Albo, J., Núñez, J.L., Navarro, J.G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467

Martínez Pampliega, A. y Marroquín Peres, M. (1997). *Programa Deusto 14-16. 1. Desarrollo de habilidades sociales*. Ediciones Mensajero.

Martínez, I., García, J.F., y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745

Martínez, I., García, J.F., y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745

Martínez, I., y García, J.F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian and neglectful homes. *Adolescence*, 43(169), 13-29.

Martínez-Antón, M., Buelga, S., y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303

Matthews, G., y Zeidner, M. (2000). Emotional Intelligence, Adaptation to Stressful. Encounters, and Health Outcomes, en Bar-On, R. y J. D.

- A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 459-489.
- Mattingly, M. (2000). The assessment of social skills in a population of male adolescent offenders. *Science & Engineering*, 60(8-B), 3250.
- Mayberry, M. and Espelage, D. (2007). Associations Among Empathy, Social Competence, and Reactive/Proactive Aggression Subtypes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36 (6), 787-798.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. (2000a). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality. En R. Bar-On and J.D.A. Parker (Coords.), *Handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J.D. and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- McCann, J. (1997). The MACI: composition and clinical application. En T. Millon (Ed.), *The Millon Inventories* (pp. 363-388). New York: Guilford.

- McCullough, G., Huebner, E. S. and Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescent's positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281–290.
- McGee, R., and Williams, S. (2000). Does low self-esteem predict health compromising behaviors among adolescents?. *Journal of Adolescence*, 23, 569–582.
- McGee, R., Williams, S. and Nada-Raja, S. (2001). Low self-esteem and hopelessness in childhood and suicidal ideation in early adulthood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 289–291.
- McMahon, S., Wernsman, J., y Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39, 135-137.
- McMahon, S., Wernsman, J., y Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39, 135-137.
- Mecca, A. M., Smelser, N. J. and Vasconcellos, J. (1989). *The social importance of self-esteem*. Berkeley: University of California Press.
- Mehrabian, A. and Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525- 543.
- Mestre escriba, M.V., Samper García, P., Frias Navarro, M.D. (2002) : Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema* 14, 2, 227-232
- Mestre, J. M., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (coord.). *Procesos Psicológicos Básicos* (pp. 220 -290). Madrid: McGraw-Hill.
- Mestre, M.V., Frías, M.D., y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.

- Mestre, M.V., Samper, P., y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232
- Mestre, V., Frias, D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, 255-260.
- Mestre, V., Frias, D. y Samper, P. (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., Frias, D. y Tur, A. M. (1997). Variables personales y empatía. En V. Mestre y E. Pérez-Delgado (Eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención* (págs. 163-193). Valencia: Promolibro.
- Mestre, V., Samper, P. y Frias, D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Mestre, V., Samper, P. y Frias, D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 691-703.
- Mestres Navas, J.M. y Fernandez Berrocal, P. (2008). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Meulman, J. y Heiser, W.J. (2004). *Manual de SPSS*.
- Millon, T. (1993). *Manual of Millon Adolescent Clinical Inventory*. Minneapolis: National Computer Systems.
- Milton, S. (1999). *Statistical Methods in the Biological and Health Sciences* (Third Edition Statistics, Vol. 1). New York: McGraw-Hill.

- Mirón, L., Otero, J. M. y Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15, 239-254.
- Mirón, L., Otero, J. M. y Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de conducta*, 44, 239-253.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M. and Silva, P.A. (2001). *Sex Differences in Antisocial Behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moffitt, T.E. (1993a). Adolescence-limited and life-course-persistent anti-social behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674 – 701.
- Mónico Tamargo, P., Alonso Martin, M.V. y Fernández Zapico, A. (2004). Modulo de relaciones del yo del programa renovado de desarrollo de la personalidad eficaz. *Actas del IV Congreso internacional de Psicología y educación: Calidad educativa*. (pp. 2209-2218). Universidad de Almería.
- Monjas, M. y Avilés, J. (2003). Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales. Valladolid: Junta de Castilla y Leon.
- Montero García-Celay, I. y Alonso Tapia, J. (1992): El cuestionario MAPE-II. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 205-232). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Montero, I. y Alonso, J. (1992b). El cuestionario MAPE-II. En J. Alonso (Ed.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 205-232). Madrid: Servicio De Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Moreno Ruiz, D., Estefanía Estévez López, E., , Murgui Pérez, S. y Musitu Ochoa, G. (2009) : redputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital , *Psicothema*, vol. 21, 4, 5537-542

- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Moretti, M. M., Holland, R. and McKay, S. (2001). Self—other representations and relational and overt aggression in adolescent girls and boys. *Behavioral Science and the Law*, 19, 109–126.
- MOW International Research Team (1987). *The Meaning of working: An international view*. Londres: Academic Press.
- Mruk, C.J. (2006). *Self-esteem research, theory and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer
- Muñiz, J. (2000). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J. y Hambleton, R. K. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Papeles del Psicólogo*, 66, 63 – 70.
- Muñoz, J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 31, 21-37.
- Muñoz, J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 31(1), 21-37.
- Muraven, M., Tice, D. M. and Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774–789.
- Musher-Eizenman, D. R., Boxer, P., Danner, S., Dubow, E. F., Goldstein, S. E. and Heretick, D. M. L. (2004). Socialcognitive mediators of the relation of environmental and emotion regulation factors to children's aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 389–408.

- Musitu, G., Jiménez, T.I., y Murgui, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: un modelo de mediación. *Revista de Salud Pública de México*, 49, 3-10
- Nagin, D.S. and Tremblay, R.E. (1999). Trajectories of Boys' Physical Aggression, Opposition, and Hyperactivity on the Path to Physically Violent and Nonviolent Juvenile Delinquency. *Child Development*, 70, 1181 – 1196.
- Nelson, D.A., Robinson, C.C., y Hart, C.H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development*, 16, 115-139.
- Neto, F. (1992). Loneliness among Portuguese adolescents. *Social Behavior and Personality*, 20 (1), 15-21.
- Newbegin, I. and Owens, A. (1996). Self-esteem and anxiety in secondary school achievement. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11 (3), 521-530.
- Newcomb, M. D. And McGee, L. (1991). Influence of sensation seeking on general deviance and specific problem behaviours from adolescence to young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 614–628.
- Nunnally, J. C. (1978): *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. (1978): *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C., (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría Psicométrica* . México: McGraw-Hill.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G. And Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference?. A sinergia blend of construct validation and Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, 41 (3), 181 – 206.

- O'Connor, B. P. and Vallerand, R. J. (1998). Psychological adjustment variables as predictors of mortality among nursing home residents. *Psychology and Aging, 13*, 368–374.
- Offer, D., Kaiz, M., Howard, K.I. and Bennett, E. S. (1998). Emotional Variables in Adolescence, and Their Stability and Contribution to the Mental Health of Adult Men: Implications for Early Intervention Strategies. *Journal of Youth and Adolescence, 27* (6), 675-690.
- Offord, D. R., Lipman, E. L. and Duku, E. K. (2001). Epidemiology of problem up to age 12 years. En R. Loeber and D. Farrington (Eds.). *Child Delinquents: Development, Intervention, and Service Needs*. (pp 95–116). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Oldano, I. (1998). *Criminología agresividad y delincuencia*. Buenos Aires: Ad-Hoc
- Oliva, A(2003) : Adolescencia en españa a principios del siglo XXI. *Cultura y educación. 15*, 4, pp 373-383
- Oliva, A., Rios, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., y Pertegal, MA: (2010) Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescentes. *Infancia y aprendizaje, 33*, 2.
- Olweus, D. (2005). Bullying at school: Data and intervention. En *IX international meeting about biology and sociology of violence: violence and school*. Valencia, Spain.
- O'Moore, M. and Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive-Behavior, 27*, 269-283.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive-Behavior, 27*, 269-283.
- Orbach, I., Mikulincer, M., Stein, D. and Cohen, O. (1998). Self-representation of suicidal adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 107* (3), 435–439.

- Osborne, J. W. (2003). *Effect sizes and the disattenuation of correlation and regression coefficients: lessons from educational psychology*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (11). Disponible on line: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=11>
- Ovejero, A. y Rodríguez, F.J. (Coord) (2005). *La convivencia sin violencia. Recursos para educar*. Sevilla: MAD.
- Paíno, S.G. (1995). *Factores psicosociales para la intervención en la cárcel como sistema de control social*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. y Feldman, R.D. (2012). *Desarrollo humano*. New York. McGraw-Hill.
- Parke, R. D. and Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. En P. H. Mussen (Series Ed.) and E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 547-641). New York: Wiley.
- Parker, J. D. A. (2002). *Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition from High School to University*. Paper to be presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Vancouver, British Columbia, June, 2002.
- Parker, J. D. A., Taylor, G. J. and Bagby, R. M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30 (1), 107-115.
- Pastor Ramos, G. (1978). *Conducta Interpersonal: Ensayo de Psicología Social sistemática*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Patrick, C., Curtin, J. and Tellegen, A. (2002). Development and Validation of a Brief Form of the Multidimensional Personality Questionnaire. *Psychological Assessment*, 14, 2, 150-163.

- Patrick, C., Curtin, J. and Tellegen, A. (2002). Development and Validation of a Brief Form of the Multidimensional Personality Questionnaire. *Psychological Assessment*, 14, 2, 150-163.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Conolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L. and Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.
- Pérez Escoda, N. (2005). Competencias para la vida y el bienestar. En Álvarez, M. y R. Bisquerra, (Coords.). Manual de orientación y tutoría (versión electrónica). Barcelona: Praxi
- Pérez García, L., García Álvarez, L., Iglesias Martín, B. y Martín Palacio, M.E. (2009). Programa para el desarrollo de competencias personales y sociales en contextos educativos no universitarios. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 585-590.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos*. Madrid: PearsonPrentice Hall.
- Pérez, L., García, L., Iglesias, B. y Martín Palacio, M.E. (2009). Programa para el desarrollo de competencias personales y sociales en contextos educativos no universitarios. En F.V. Castro (dir.) *Internacional Journal of Developmental and EnducationalPsychology.Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo1* (pp.585-590). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la

Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología)

- Pervin L. A. (1978) Personalidad. Editorial Desclee de Brouwer. Pág 498.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V., Furnham, A. y Martin, G.N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 144, 149-162.
- Petrides, K.V., Pérez González. J.C. y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Pinillos J. L. (1978) Principios de Psicología. Ed. Alianza Madrid. 6ª Edición.
- Pinillos, J.L. (1987). La personalidad. *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista*, 19-20, 4-17 (Original de 1983 en *Temas de Psicología*. Cap. 6. Salamanca. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca).
- Pittman, K.J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., y Ferber, T. (2001). Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities or inseparable goals? <http://www.forumforyouthinvestment.org/preventproblems.pdf>.
- Pizarro Ruíz, J.P. (2012). *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Pizarro Ruíz, J.P., Martín Palacio, M.E. y Di Giusto, C. (2011). Valores laborales en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 381-399.
- Pizarro Ruiz, J.P., Martín Palacio, M.E. y Flores Castillo, R. (2013). Programas modulares para el desarrollo de la Personalidad Eficaz en

segundo y tercer ciclo de la Educación Primaria. *Actas III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos, Almería.*

Pizarro, J.P., Granda, L. y Kaplan, C. El método psicofílmico como estrategia instruccional para la comprensión del constructo de Personalidad Eficaz. En: *Actas del Congreso Internacional de Psicología*, FIAP (Oviedo 20-24 de julio de 2010) [pendiente de publicar]

Plata-Muñoz E., Castillo Olivares E., Guevara-López U.M. Evaluación de afrontamiento, depresión, ansiedad e incapacidad funcional en pacientes con dolor crónico (2004)

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Nueva York: Harper and Row.

Polivy, J. (1998). The effects of behavioral inhibition: integrating internal cues, cognition, behavior, and affect. *Psychological Inquiry*, 9, 181–204.

Quay, H. (1986). *Conduct disorders of childhood*. New York: John Wiley & Sons

Quinsey, V. L., Book, A. y Lalumiere, M. L. (2001). A factor analysis of traits related to individual differences in antisocial behavior. *Criminal Justice and Behavior*, 28, 522-536.

Quinsey, V. L., Book, A. y Lalumiere, M. L. (2001). A factor analysis of traits related to individual differences in antisocial behavior. *Criminal Justice and Behavior*, 28, 522-536.

Quintana, A. (1998). Afrontamiento del estrés frente al examen en educación superior ¿Un estilo o un proceso? Tesis para optar el grado de Magíster en Psicología. Lima: UNMSM,

Quintana, A., Montgomery, W., Malacer, C. (2009) Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de

- violencia entre pares. *Revista de Investigación psicológica*. Vol. 12. 1.
- Quirora, S., Cryan, G. (2005) Adolescentes con conducta antisocial y autodestructiva: estudio epidemiológico y nuevas técnicas terapéuticas. *Anuario de investigaciones*, vol 12, pp 22-32. Facultad de Psicología. Buenos Aires.
- Raine, A., Roger, D. and Venables, P. H. (1981). Factorial validity of the CNS-IE. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 758-765.
- Ramírez Fernández, E. (2013). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en población adulta chilena de 30 a 60 años*. Tesis Doctoras. Universidad de Oviedo.
- Renshaw, P.D., y Brown, P.J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64, 1271- 1284
- Renshaw, P.D., y Brown, P.J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64, 1271- 1284.
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22 (3), 323 – 339.
- Richards, R., Kinney, D.K., Lunde, I., Henet, M., & Merzel, A.P.C. (1988). Creativity in manic-depressives, cyclothemes, their normal relatives, and control subjects. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 261-276.
- Rigby, K. and Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Rigby, K. y Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.

- Rivas, Francisco. (2003). *Asesoramiento vocacional*. Barcelona: Ariel.
- Rivers, S.E., Brackett, M.A., Katulak, N.A. and Salovey, P. (2007).
Regulating anger and sadness: An exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies*, 8 (3), 393-427.
- Robins, R. W., Norem, J. K. and Cheek, J. M. (1999). Naturalizing the self. En L. A. Pervin and O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 443–477). New York: Guilford Press.
- Rocabert, E. (2003). Desarrollo vocacional. En F. Rivas. (Ed.), *Asesoramiento vocacional: Teoría, práctica e instrumentación* (pp. 237-254). Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Espinar, S. y cols. (1993). *Teoría y práctica en la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, F.J. y Paíno, S. (1994). Violencia y desviación social: Bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, 6 (2): 229-24
- Rodríguez, F.J. y Paíno, S. (1994). Violencia y desviación social: Bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, 6 (2): 229-244
- Roger, D., Guarino L. and Olason, D. (2000). Emotional “style” and health: a new three-factor model. Summary of paper presented at the 14th European Health Psychology Conference, Leiden, August.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Romero, E., Luengo, M. A., Carrillo, M. T. y Otero, J.M. (1994). Un análisis transversal y longitudinal de la relación entre autoestima y conducta antisocial en los adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20, 645-667.
- Romero, E., Luengo, M. A., Carrillo, M. T. y Otero, J.M. (1994). Un análisis transversal y longitudinal de la relación entre autoestima y conducta antisocial en los adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20, 645-667.

- Romm, S., Bockian, N. & Harvey, M. (1999). Factor-based prototypes of the Millon Adolescent Clinical Inventory in adolescents referred for residential treatment. *Journal of Personality Assessment*, 72, 125-143.
- Rose, A.L., Swenson, L.P., y Waller, E.M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378- 387
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Rosenblum, G. D., and Lewis, M. (2003). Emotional development in adolescence. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 269 – 289). Oxford, UK: Blackwell.
- Rossetti L. M. (1967) *Práctica de Caracterología*. Editorial Marfil. Alcoy.
- Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110, 145-172.
- Rutter, M. & Giller, H. (1985). *Delincuencia juvenil*. Madrid: Martínez Roca.
- Rutter, M., Tizard, J., Yule, W., Graham, P. and Whitmore, K. (1976). Research report: Isle of Wight studies, 1964 – 1974. *Psychological Medicine*, 6, 313 – 332.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). Emotional development and emotional intelligence Nueva York: Basic Books, 35-66.

- Saarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En Thompson, R. A. (Ed.), Nebraska symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press. 36, 115-182.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. Nueva York: Guilford. Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En BarOn, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco, Ca: JosseyBass, 68-91.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L. A. and Witherington, D. (2006). Emotional development: action communication, and understanding. En W. Damon y R.M. Lerner (Series Eds.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 226 – 299). New York: Wiley.
- Salgado, A. C. (2005). La ciencia y su respuesta frente a la adversidad: Estudios desde la perspectiva de la resiliencia. *Cultura*, XXIII(19), 393-417.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. En J. Ciarrochi, J.P. Forgas and J.D. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry* (168-184). Filadelfia: Psychology Press/Taylor y Francis Group.
- Salvo, S. Alarcón, P. & Vinet, E. (2003). *Cluster analysis and HJ-biplot: A joint approach applied to the evaluation of the adolescent personality*. Ponencia Congreso CARME 2003, Barcelona.

- Sánchez-Queija, I. Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259 – 271.
- Sanders, Ch. E. (2004). What is bullying? In Ch. E. Sanders & G. D. Phee. *Bullying implications for the classroom (2-18)*. New York: Academic Press
- Scales, P. C. & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute
- Scales, P. C. & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. & Blith, D. A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.
- Scandroglio, B., Martínez, J. M., Martín, M. J., López, J. S., Martín, A., San José, M. C. y Martín, J. M. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 14, supl. 6-15.
- Scheffé, H. (1959). *The Analysis of Variance. Publications in Statistics*. New York: John Wiley and Sons.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8 (4), 350-353.
- Schumacker RE, Lomax RG. (2004) *A beginner's guide to structural equation modeling*. 2nd Edition Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah, New Jersey.
- Schwartz, S.H. (1999). Cultural value differences: Some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Schwartz, S.H. (1999). Cultural value differences: some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.

- Seligman, M. y Csikszentmihaly, M. (2000). Happiness, excellence, and optimum human function. *American Psychologist*, 55(1), 5-183.
- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Senne R. L. (1962) *Traité de Carecterologia* Ed. Paidós Buenos Aires.
- Shaffer, D. R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441
- Shirk, S.R. (comp) (1988): *Cognitive development and child psychotherapy*. New York: Plenum
- Silva, C. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Rev. chil. neuro-psiquiatr.*, 43 (3), 201-209.

- Silva, F. Martorell, C. y Clemente, A. (1986a): Socialization and personality: Study through questionnaires in a preadult Spanish population. *Personality and Individual Differences*, 7: 355-372
- Silva, F. Martorell, C. y Clemente, A. (1986b): Adaptación española de la escala de conducta antisocial ASB: Fiabilidad, validez y tipificación. *Evaluación Psicológica*, 2: 39-55
- Silveira, F. L. (1993). Validacáo de testes de papel e lápis. En Moreira, M. A. e Silveira, F. L. (Coord.) *Instrumentos de pesquisa em ensino e aprendizagem: a entrevista clínica avalidacao de testes de papel e lápis*. Porto Alegre: Edipucrs. Tellegen, A., Lykken, D.T., Bouchard, T.J., Wilcox, K.J., Segal, N.L. and Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1031 – 1
- Silveira, F. L. (1993). Validacáo de testes de papel e lápis. En Moreira, M. A. e Silveira, F. L. (Coord.) *Instrumentos de pesquisa em ensino e aprendizagem: a entrevista clínica avalidacao de testes de papel e lápis*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Simourd, D. & Hoge, R. (2000). Criminally psychopathy: A risk-and-need perspective. *Criminal Justice & Behavior*, 27(2), 256-272.
- Singh-Manoux, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion. *Psicothema*, 12, supl. 1, 93-100.
- Slater, A; Lewis, M. (2002). Introduction to child development. Oxford: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. (Ed.) (1999). Coping: The psychology of what works. Nueva York: Oxford University Press.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: Amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12, 661-670.

- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12, 661-670.
- SPSS (2005). *Manual del SPSS*. p.13.
- Sroufe, A. (2000). Desarrollo emocional. Mexico: Oxford University Press
- Starr, R., Dubowitz, H., Harrington, D., y Feigelman, S. (1999). Behavior problems of teens in kinship care. En R. Hegan y M. Scannapieco (Eds.), *Kinship foster care: Policy, practice and research* (pp. 193-203). N.Y.: Oxford University
- Starr, R., Dubowitz, H., Harrington, D., y Feigelman, S. (1999). Behavior problems of teens in kinship care. En R. Hegan y M. Scannapieco (Eds.), *Kinship foster care: Policy, practice and research* (pp. 193-203). N.Y.: Oxford University
- Stattin, H. and Magnusson, D. (1989). The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness and types of later crime. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 10 – 718.
- Steiner, H., García, I. & Mathews, Z. (1997). Posttraumatic stress disorders in incarcerated juvenile delinquents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(3), 357-365
- Steinhausen, H. C. and Metzke, C. W. (2001). Risk, compensatory, vulnerability, and protective factors influencing mental health in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (3), 259–280.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. Nueva York, Plume.
- Sternberg, R.J. (1999b). The theory successful intelligence. *Review of general Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R.J. (2003). Construct validity of the theory of successful intelligence. En R.J. Sternberg, J. Lautrey and T. Lubart (Eds.),

- Models of intelligence. International perspectives.* Washington: American Psychological Association.
- Stone, M. (1993). Abnormalities of personality. New York: Norton.
- Streiner, D. L. (2003). Staring at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), 99-103.
- Super, D.E. (1970). *Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics (3^aed.)*. New York: HarperCollins.
- Tabachnick, B.G. y Fidell, L.S. (1989). *Using Multivariate Statistics (3^a ed.)*. New York: Harper Collins Publishers.
- Takakura, M. and Sakihara, S. (2001). Psychosocial correlates of depressive symptoms among Japanese high school students. *Journal of Adolescent Health*, 28 (1), 82-89.
- Tanaka, J.S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. In K.A. Bollen, & J.S. Long (eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage
- Tannen, D. [Edit] (1993). *Gender and conversational interaction* New York: Oxford University Press
- Taylor, E., Chadwick, O., Heptinstall, E. and Danckaerts, M. (1996). Hyperactivity and conduct problems as risk factors for adolescent development. *Journal of American Academic Child Adolescent Psychiatry*, 35, 1213–1226.
- Taylor, J. E. (2000). Early and late starting delinquency: Correlates, outcomes, and influences. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60 (9-B),4913.
- Tellegen, A., Lykken, D.T., Bouchard, T.J., Wilcox, K.J., Segal, N.L. and Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and

- together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1031 – 1039.
- Téllez, J., Cote, M., Savogal, F., Martínez, E., y Cruz, U. (2003). Identificación de factores protectores en el uso de sustancias psicoactivas en estudiantes universitarios. *Medicina*, 51, 15-24.
- Terman, L. M. and Tyler, L. E. (1954). Psychological sex differences. En L. Carmichael (Ed.) *Manual of child psychology*. (pp. 1064–1140). New York: Willey.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C. & Von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240).
- Thurstone, L.L. (1935). *The Vectors of the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomás, J.M., y Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-293
- Tomás, J.M., y Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-293
- Trautman, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría* 79(1): 13-20.
- Trinidad, D. R. and Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105.

- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R. and Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behaviour and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42 (2), 381 – 390.
- Turner, R.J. and Roszell, P. (1994) Psychosocial resources and the stress process. En W. R. Avison and I. H. Gotlib (Eds.). *Stress and Mental Health*. (pp. 179-210). New York: Plenum Press.
- Tyler, L. E. (1972). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Napova.
- Tyler, L. E.. (1972) :*Psicología de las diferencias humanas*, Pág. 21. Editorial Napova, Madrid
- U.S. Department of Justice. (1995). *Uniform Crime Reports for the United States, 1994*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation
- Vaillant, G. E. (1971). Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms.*Archives of General Psychiatry*, 24, 107-118.
- Vaillant, G.E. y Milofsky, E. (1980).Neutral history of male psychological health IX Empirical evidence for Erikson´s model of the life cycle. *American Journal of Psychiatry*, 137, 1348-1359.
- Valentine, I. S. (2001). The relationship between depression, self-esteem, trauma, and psychopathy in understanding conduct disordered adolescents. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering*, 61 (10), 5585B.
- Vallejo, P. (2011). *Análisis de varianza para varias muestras independientes*. Disponible online:
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/analisisdevarianza/anovaindependientes.pdf>

- Vallés, A. y Vallés Tortosa, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Valls Roig, A. (1997). *Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Gestión 2000
- Van Welzenis, I. (1997). The self-concept of societally vulnerable and delinquent boys within the context of school and leisure activities. *Journal of Adolescence*, 20, 695–705.
- Varni, J. W., Rapoff, M. A., Waldron, S. A. and Gragg, R. A. (1996). Chronic pain and emotional distress in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 17 (3), 154-161.
- Vera, B. Carbelo, B.. y Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.
- Vidal Gómez, J. (2000). *Apuntes de psiconeuroinmunología*. Barcelona: Ediciones UB
- Viola (1937) *Il mio metodo di valutnzionidellaconstituzoneindividuale*, Bologna Capelli, Pág. 7.
- Vsillant, G. y Davis, T. (2000). Social-emotional intelligence and midlife: esilience in schoolboys with low tested intelligence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(2), 215-222.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Waters, E., &Sroufe, L. A. (1983).A developmental perspective on competence.*DevelopmentalReview*, 3, 79-97.

- Watson, D. and Clarke, L. A. (1992). Affects separable and inseparable - on the hierarchical arrangement of the negative affects, *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 489 - 505.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognición*. Chicago: Rand McNally
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weisinger, A. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- White, J. L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Bartush, D. J., Needles, D. J. and Stouthamer-Loeber, M. (1994). Measuring Impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 103, 192–205.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Widaman, K. F. y Thompson, J. S. (2003). On specifying the null model for incremental fit indices in structural equation modeling. *Psychological Methods*, 8, 16-37.
- WORLDHEALTH ORGANIZATION. (1998). *The world health report 1998: Life in the 21st century*. Ginebra: Author.
- Wundt, W. (1912). *An introduction to psychology*. London: George Allen y Unwin Ltd.
- Wylie, R.C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press
- Yang, D. (2002). Depression, anxiety, and self-concept of middle school students. *Chinese Mental Health Journal*, 16 (9), 633-635.
- Yates, L.V. (1990). A note about values assessment of occupational and career stage age groups. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23(1), 39-43.

- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence*, 31 (1), 1-16.
- Yin, P., y Fan, X.T. (2003). Assessing the factor structure invariance of selfconcept measurement across ethnic and gender groups: Findings from a national sample. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 296-318.
- Ying, S., y Fang- Biao, T. (2005). Correlations of school Life Satisfaction, Self-Esteem and Coping Style in Middle School Students. *Chinese Mental Health Journal*, 19(11), 741-744
- Yuan, K. H. (2005). Fit indices versus test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 40, 115-148.
- Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current Opinion in Neurobiology*, 17, 251-257.
- Zacarés, J.J. y Serra, E (1998): *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Zapico, A., Martín Palacio, E.M. y Martín del Buey, F. (2009). Competencias relacionales : estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco d la Personalidad Eficaz. Diferencias y semejanzas entre británicos y españoles. En F.V. Castro (dir.) *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology. Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo 1* (pp.591-600). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD de Psicología)
- Zeidner, M., y Endler, N. S. (Ed.) (1996). *Handbook of coping*. Nueva York: Wiley
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. and Stegall, S. (2006). Emotional regulation in children and adolescents. *Journal of Development y Behavioral Pediatrics*, 27, 155 – 168.

ANEXOS

Anexo 1.

ESCALA COMPORTAMIENTO EMOCIONAL ADOLESCENTE- ABREVIADA.

Nombre y Apellidos:		
Centro:	Curso:	
Fecha de Nacimiento:	Fecha de hoy:	

INSTRUCCIONES: Este sencillo cuestionario pretende ayudarte a trazar un perfil sobre tu comportamiento emocional. No hay respuestas correctas o erróneas. Es importante que pienses despacio hasta que medida cada una de las frases se corresponden a tu forma de reaccionar y les pongas una calificación numérica acorde con el grado en el que son verdaderas para ti, significando:

1 Nada 2. Algo 2. Normal. 4. Bastante 5. Mucho

	PREGUNTAS/ITEMS	1	2	3	4	5
1	Si alguien me hace daño, yo se lo devolvería inmediatamente					
2	Me pongo contento cuando consigo vengarme					
3	Me sentiría poca cosa si no me vengase cuando me hacen algo					
4	Querría hacerle daño a alguien que me insultase delante de mis amigos					
5	Pegaría a alguien que me molestase					
6	Siempre puedo evitar devolver un golpe					
7	A veces realmente quiero hacer daño a alguien					
8	Rompo cosas cuando me enfado					
9	Odiaría a alguien que no me ayudara cuando le necesitase					
10	A menudo me pongo como loco/a con la gente					
11	Podría sentirme tentado a coger algo que no me pertenece					
12	Me negaría a ir al colegio si pareciese un pardillo					
13	Lloraría si mi mejor amigo se fuera a vivir lejos					
14	Lloro cuando me siento triste					
15	Me da pena cuando alguien está llorando					
16	Me preocupo por los problemas de la gente					
17	Me sentiría perdido si no pudiese ver a mi mejor amigo nunca más					
18	Seguiría sintiéndome dolido o triste una semana después de una discusión					
19	Si veo a alguien que está triste, yo también me siento triste					
20	Me sentiría mal durante al menos una semana si perdiese el control y pegase a alguien					
21	Siempre puedo evitar llorar					
22	Me sentiría avergonzado si no ayudase a alguien que me necesitase					
23	Me sentiría nervioso si hiciera algo mal					
24	Me siento culpable si hiero los sentimientos de la gente					
25	Hablo con mis amigos cuando me siento desanimado					
26	Me preocupa la mala suerte de otras personas					
27	Si sé que me va a pasar algo pienso en ello todo el rato					
28	A veces me siento realmente poco querido					
29	Frecuentemente me siento decepcionado					
30	Siento que nadie confía realmente en mí					
31	Siento que nadie me entiende realmente					
32	La gente siempre me está fastidiando					
33	A nadie parece importarle que se metan conmigo					

34	Le caigo bien a la mayoría de la gente de mi clase					
35	Me gusta tal y como soy					
36	No puedo dormir por la noche porque estoy siempre pensando en mis problemas					

ANEXO 2

Escala Personalidad Eficaz Adolescentes. Abreviada.

Nombre y Apellidos:		
Centro:	Curso:	
Fecha de Nacimiento:	Fecha de hoy:	

INSTRUCCIONES: Este sencillo cuestionario pretende ayudarte a trazar un perfil sobre tu comportamiento emocional. No hay respuestas correctas o erróneas. Es importante que pienses despacio hasta que medida cada una de las frases se corresponden a tu forma de reaccionar y les pongas una calificación numérica acorde con el grado en el que son verdaderas para ti, significando:

1 Nada 2. Algo 2. Normal. 4. Bastante 5. Mucho

	1	2	3	4	5
1. Me considero un buen estudiante					
2. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas					
3. Creo que aprobaré todas las asignaturas de este curso					
4. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo de la situación					
5. Analizo las posibles consecuencias de mis decisiones antes de tomarlas					
6. Me acepto tal y como soy, con mis cualidades y defectos					
7. Creo que tendré éxito en mis estudios futuros					
8. Para tomar decisiones reúno toda la información que puedo encontrar					
9. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a que no les gusto					
10. Nadie me obliga a estudiar, estudio porque quiero hacerlo					
11. Hago amigos con facilidad					
12. Estudio porque me gusta superar retos					
13. Cuando tengo un problema intento aprender de esa experiencia					
14. Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos					
15. Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer					
16. Creo que me expreso con claridad					
17. Mis éxitos en los estudios se deben a mi capacidad					
18. En general me siento satisfecho conmigo mismo					
19. Creo que seré incapaz de aprobar todas las asignaturas de este curso					
20. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo					
21. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo					
22. Estoy a gusto con mi aspecto físico					
23. Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos					
24. Estudio para sacar buenas notas					
25. Creo que tendré éxito en mis relaciones con los demás					
26. Creo que soy una persona valiosa para los otros					
27. Estudio porque me gusta comprobar que soy capaz de hacerlo					
28. Creo que puedo encontrar una solución a cualquier problema que se me plantee					

