



TESIS DOCTORAL
AÑO 2015

**Celos y violencia en alumnos de enseñanza secundaria
Influencia de los estilos educativos familiares**

M^a del MILAGRO AYMERICH NAVARRO

Licenciada en Psicología

Director

Dr. Francisco Palmero Cantero
Catedrático de Psicología Básica
Departamento de Psicología Básica, Clínica y Psicobiología
Universidad Jaume I, Castellón

Codirectores

Dr. Gonzalo Musitu Ochoa
Catedrático de Psicología Social,
Departamento de Psicología Social
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Dra. Cristina Guerrero Rodríguez
Profesora Interina a tiempo completo
Departamento de Psicología Básica
Universidad de Cádiz

Agradecimientos

A mis tres directores de tesis; a Cristina: en el inicio, a Gonzalo: por su vitalidad y por sus contactos; y en especial a mi querido Paco (Dr. D. Francisco Palmero Cantero) por tenderme su mano hace 6 años, cuando nadie más lo hizo. Le agradezco su guía a distancia, su respeto, su sabiduría, su perspicacia, su saber estar, su astucia, su complejidad y su valor. Gracias también a Fernando y a Casti, por sus aportaciones en el diseño y en el análisis de datos; sin vosotros no habría sido posible.

A mis padres y a mis hermanas y, en especial, a mi madre: Pilar. Su nombre describe todo lo que ella es, un sostén para todos y una pieza fundamental, sin la cual: *no seríamos, ni estaríamos*. Te quiero y te necesito, siempre.

A mis colegas de trabajo en el I.E.S. Jaume I, de Burriana (Castellón), centro de secundaria en el que se ha recogido la muestra de sujetos que forma parte de esta investigación. Mi especial agradecimiento a la directora: M^a José Palmer Company, excelente profesional y mejor persona. Gracias por confiar en mí y por abrir el centro, además de a mí, a toda la comunidad educativa; eres valerosa y valiosa en un mundo caótico y hostil en el que sabes poner orden y gratitud. Te admiro y te respeto.

A todos los que me han dado: un lugar, oídos, apoyo, cariño, esperanza, buen consejo, ilusión, alegría, conocimientos, lecciones de vida, sabiduría, ánimo, vitalidad, fuerza, serenidad, nueva perspectiva, oportunidad, fidelidad, confianza, y libertad.

Todas y cada una de las personas mencionadas, y aquéllas que no se nombran -aunque no menos importantes- me han nutrido a diario y han realizado aportaciones valiosas. Todas esas experiencias han supuesto las piezas -pequeñas, medianas y grandes- de este patchwork que es la vida..., con ellas sigo tejiendo, día tras día, mi manto vital: una gran colcha que nunca estará terminada, porque la vida es un aprendizaje permanente.

A todos, GRACIAS.

Dedicatoria

A mis padres

Presentación y justificación de la tesis

El objetivo general de la investigación consiste en establecer la relación existente entre los celos y el estilo educativo de los padres a la hora de explicar las conductas agresivas y de violencia por parte de los estudiantes.

Pretende dar respuesta a diversas cuestiones que vienen planteándose en la nueva sociedad, así llamada *del bienestar, de la modernidad, de la mejora de la calidad de vida, etc.*

Pese a todo, se respira en ella una cierta incomodidad, derivada de dificultades crecientes en la forma de relacionarnos. Una sociedad que a pesar de poner el acento en el individuo y por ello: individualista, competitiva y consumista, demanda valores para el bien común, como el altruismo, la cooperación, la denuncia o la no silenciación de realidades diferentes; una sociedad, además, extremadamente correcta en el uso del lenguaje -con gran uso de eufemismos-, caprichosamente hedonista y consumista. Una sociedad llena de contradicciones y de engaños puesto que, si en la teoría se concede más importancia *al ser, que al tener*, en la práctica los *sujetos son porque tienen*. Así, se observa un declive progresivo de los derechos cívicos, un retroceso en los valores básicos, como el respeto y la humildad y una negación de actitudes, una falta de compromiso y de autenticidad en las personas. En la actualidad se está experimentando un viraje hacia una sociedad vacía de coherencia, en la que su potencial humano -en principio el bien máspreciado con el que cuenta- aparece no sólo como moneda de cambio, sino como el medio para alcanzar el fin. Una sociedad desvirtuada en el lenguaje verbal, ya que la palabra pierde todo su poder en favor de un omnipotente lenguaje visual y donde la capacidad de escucha queda reducida a un signo de debilidad para quien la ostenta. Una sociedad en la que el compromiso es una simple anécdota. Una sociedad basada en la realidad virtual y tecnificada. Una sociedad marcada por la falta de contacto directo o físico entre las personas y, tal vez como efecto colateral, una merma de tacto entre las mismas, una sociedad “formada con pocas formas” caracterizada por una pérdida significativa en el *saber estar*. Una sociedad sobreinformada, excesivamente estresada y con un repunte progresivo en la tasa de analfabetismo emocional. Una sociedad alienante, no obstante su entrecomillada *calidad de vida*.

Me preocupa el modo de sentir, de pensar y de actuar de los ciudadanos en general, la falta de capacidad ética y cívica, pese a todos los avances tecnológicos y de fundamentación “moral” del que se hace gala en los países supuestamente civilizados. De modo que, basándome en mis observaciones y vivencias diarias -personales y laborales- empiezo a plantearme una serie de cuestiones: qué puede estar ocurriendo, en qué momento nos hemos ido desvirtuando afectiva y moralmente, cómo se podría reconducir y, si ello no fuera posible, cuáles podrían ser sus consecuencias.

El contacto diario, como profesional de la enseñanza, con miembros de toda la comunidad educativa, esto es: profesorado, padres, alumnado y PAS (Personal de Administración y Servicios)

revela aspectos tan interesantes como situaciones de cambio, que son clave para entender el fenómeno planteado en la tesis. Cambios, en principio valiosos, que progresivamente han requerido de una adaptación y un afrontamiento activo para lograr integrarlos y que sin embargo no han sido entrenados como tampoco facilitados desde la administración educativa, lo cual ha repercutido en la falta de asunción por el ciudadano de a pie, y dentro de la institución educativa por el personal docente.

En las últimas décadas hemos asistido a varios cambios de modelo educativo en respuesta a las diferentes formas de considerar el proceso enseñanza-aprendizaje. Así, se han ido alternando modelos, en función de los cambios acaecidos en la escena política. Los planteamientos aperturistas ponen mayor énfasis en el proceso y destacan el protagonismo del alumno. Parten de la diversidad y postulan la inclusión y la normalización de esas diferencias, proponiendo una escuela inclusiva que dé respuesta a todas esas realidades. En el extremo opuesto, encontramos los modelos más cerrados en los que el profesor es el agente educativo principal. En ellos se favorece un mayor control en la enseñanza y se apuesta por una centralización educativa, todo viene marcado para dar prioridad a criterios mercantilistas, y no de desarrollo humano, en los que la calidad educativa se mide por el resultado.

Se ha producido, por lo tanto, un cambio de roles en los principales agentes educativos. Desde la década de los 90 hasta el año 2013 se ha defendido el modelo educativo donde, siguiendo la filosofía LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo 3/1990) continuada hasta la LOE (Ley Orgánica de Educación, 6/2006), el alumno aparece como centro de la acción educativa, entendiéndose ésta como un proceso en el que el estudiante es agente y constructor de su propio conocimiento, y donde la función del profesor consiste en facilitar los medios para que el alumno, partiendo de sus capacidades, pueda desarrollarse de forma integral, tanto en conocimientos como en valores.

Esta educación inclusiva, de aprendizaje significativo, ha postulado una educación que ha facilitado una mayor libertad a la hora de opinar, un acceso más cercano y directo del profesor, mayores oportunidades en educación, una construcción individual del conocimiento con la guía y la ayuda del profesor. Es una educación basada en la inclusión de las diferencias en todos los niveles, a saber: personales, sociales, culturales económicos... Una educación con un marcado énfasis en la investigación, que ha favorecido la igualdad entre personas. Una educación que aboga por el desarrollo del pensamiento crítico de la sociedad, de una formación integral del ser humano, etc. Un *modelo ideal de sistema educativo* en tanto proyecta la imagen de una educación universal, igualitaria e inclusiva; sin embargo, quizás por su excesiva ambición ha tenido serias dificultades para ser aplicada por la falta de formación del profesorado en dicha praxis y por la falta de recursos invertidos para dar respuesta a tal planteamiento. La solución política ha sido virar hacia planteamientos más cerrados, asociados a cambios coyunturales -políticos, económicos, sociales, etc.-, que hoy en día han

generado una especie de *monopolio educativo*, caracterizado por la ausencia de diversidad ideológica; una situación en que no caben opiniones distintas sino aquella establecida... y este es el contexto y/o ideología en que bebe la LOMCE (Ley Orgánica de Medidas para la Calidad Educativa) en 2013, actual ley educativa.

El fracaso en la aplicación de aquellos planteamientos liberales, ha provocado una cierta insatisfacción, una profunda decepción en la forma de entender la educación y ello ha potenciado el enfrentamiento dialéctico entre los sectores que tradicionalmente han concebido de forma distinta el planteamiento del *proceso educativo*, a saber: educación tradicional versus educación innovadora. En la actualidad, algunos ciudadanos miran con nostalgia hacia aquella educación ideal que pretendía formar individuos equilibrados, críticos, autónomos y socialmente hábiles, preparados para la vida, íntegros, adaptables a entornos diversos y cambiantes. Es cierto que ha dejado resultados muy positivos, a saber: la mayor igualdad de oportunidades, el nacimiento de una clase social media preparada, es decir: con un alto nivel de cultura y con mayores opciones en la participación social. Sin embargo, este tipo de educación ha supuesto un arma de doble filo ya que, esta emergente clase social *trabajadora pero educada*, ha ido ganando terreno a la clase más adinerada -feudo tradicional universitario- y ha provocado un desplazamiento en el poder de aquellos estratos socio-económicos más pudientes. La respuesta por parte de esta “oligarquía” ha sido intensa y se ha caracterizado por un profundo malestar y por una planificación estratégica con la finalidad de recuperar el poder perdido. La forma y el contra-ataque utilizados en este campo de batalla ha sido, en primer lugar: la revisión del concepto de educación –catalogándolo y reduciéndolo a un simple *resultado*-, y en segundo lugar: una declaración formal de guerra al sistema de financiación educativo, con un ataque directo a su carácter social (ser excesivamente amable con los ciudadanos), y a sus resultados (la baja calidad educativa española en el espacio europeo), aunque para ello se hayan obviado las diferencias de tipo cultural, social, económico, educativo, religioso, político, etc. entre los países miembros.

De modo que, amparándose en argumentos tales como: no haber logrado los resultados esperados y haber despilfarrado el presupuesto educativo, con el consiguiente “empobrecimiento” de la sociedad, se produce un cambio educativo. Las premisas del nuevo modelo son las siguientes, a saber: los elementos de la acción educativa (profesorado, alumnado, familias y centros educativos) son reducidos a una simple maquinaria, y pasan a formar parte de un engranaje social que modela una oligarquía. El objetivo de la educación es puramente lucrativo y no universal. El alumno, la educación, el profesor, y todas aquellas piezas del formato enseñanza-aprendizaje quedan reducidas a una sola palabra: producto.

La repercusión es inmediata, primar el resultado al proceso implica hablar de la educación en términos mercantilistas, lo cual obvia claramente la calidad educativa y humana de la educación ya que se olvidan los factores emocionales, tan importantes en los intercambios sociales. El fin justifica los medios. Y así es como, en mi humilde opinión, en nuestra interacción diaria vamos perdiendo

bagaje humano, espontaneidad, complicidad, gratitud, confianza, aprecio, transparencia, sinceridad y bondad, porque no se educa en estrategias ni en recursos personales, factores básicos para afrontar la convivencia. Por lo tanto, la *competencia emocional*, esto es: el conjunto de habilidades personales de conocimiento y de gestión emocional que capacitan al individuo para hacer frente a los retos interactivos cotidianos se ha visto deteriorada porque la falta de reconocimiento de que hay diversidad y de que el ser humano es imperfecto niegan claramente pero de una forma *sutil* a la persona, provocando déficits en el conocimiento y en el control de las emociones y de los sentimientos en pro de criterios económicos basados en el individualismo y en la competitividad. Ello genera individuos sin empatía, analfabetos emocionales en la lectura de los estados de ánimo y de los sentimientos ajenos. Los intercambios se convierten en situaciones sociales desprovistas de emoción y de atención para con el otro, donde, además, es difícil establecer relaciones positivas con los demás y donde el término felicidad se entiende asociado a las cosas y no, como cabría esperar, a las personas.

Así, las dificultades en la socialización y en la comunicación, favorecen una interrelación más forzada y menos amable. Es, por tanto, una sociedad con serias dificultades en la gestión de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, en especial en la aptitud emocional, tanto inter como intrapersonal. En la actualidad *ser una persona feliz* únicamente implica responder, de forma contingente a una serie de necesidades creadas a nivel externo, que exigen de los sujetos, satisfacción para ser feliz y para estar integrado socialmente.

En todo caso, cuando uno tal vez toma conciencia de ser infeliz -generalmente se produce cuando el sujeto tiene una cierta edad- y se quiere remediar, ya es tarde. Existe el riesgo de caer en la trampa de la psicología, una especie de magia en la que se enseña a cómo comportarse: que si la autoestima, que si la empatía, que si la educación emocional, que si la asertividad... Sin embargo, si estas lecciones se aprenden sin *desaprender lo anterior* -difícil de hacer y prolongado en el tiempo, por cuanto el sujeto debe reconocerse que falla, ante lo cual el Ego es absolutamente negador- se corre el riesgo de ser un sujeto socialmente afectado y profundamente infeliz a nivel interno, puesto que no ha cambiado nada.

En el presente trabajo se analizan, entre otros, el cómo los cambios actuales (producidos en: las familias, el sistema social, la situación económica, los valores, etc.) repercuten y se reflejan en el sistema educativo (entendiéndolo como un microsistema de la realidad que lo circunda), produciendo a su vez, cual círculo concéntrico y por ello en estrecha relación, unos cambios educativos que inciden en la calidad de la enseñanza y del proceso formativo global de nuestros adolescentes, materia prima de hoy y fuerza del mañana.

Por lo que respecta a las familias, se producen cambios de micro y de macrosistema. No existe un modelo único de familia. La realidad actual demanda un nuevo concepto de familia, mucho más

compleja y más evolucionada, cuya comprensión pasa por el análisis, desde diferentes instancias y puntos de vista.

El sistema social actual que pone el acento en dar a los hijos un mayor protagonismo en el uso de la *libertad* -ejerciendo los progenitores un menor control y relegando sus funciones a la simple cobertura de necesidades materiales- genera individuos faltos de ejemplo, con un menor criterio personal y con dificultades en el afrontamiento de situaciones diversas. Y todo ello se da en una etapa clave de formación y transición en el adolescente, que claramente necesita la figura paterna en cuanto: guía, asesor y modelo a seguir.

Además, existe un nuevo universo de valores, a saber: el hedonismo, el individualismo, el pragmatismo, la especialización, etc., que funciona como elemento básico en la interacción social y genera situaciones de precariedad en el manejo de las emociones frente al otro. Por lo tanto, existe el riesgo de que aquella parte esencial del individuo, lo puramente humano, aparezca relegado a un segundo plano y sea sinónimo de mera *transacción comercial*.

Los cambios en el sistema de valores, en la forma de educar, etc., se acompañan de cambios económicos importantes; grandes contrastes en micro y macro-economía inherentes a estos procesos y derivados de los ciclos económicos sucesivos, que en la actualidad se traducen a una situación de crisis económica. La falta de empleo, las nuevas necesidades laborales, arrojan a su vez, cambios en el funcionamiento y en la forma de entender las relaciones familiares. Además de cambios estructurales de la familia, se van a producir cambios en su contenido, es decir, en los patrones de relación, ahora marcados por la asunción de nuevos roles en la pareja en función de quien trabaje y mantenga a la familia; y situaciones asociadas, como: la inestabilidad económica, la preocupación por los ingresos, la precariedad en el trabajo, etc. De forma que, en la familia actual se establece una distancia con respecto a la familia tradicional, en aspectos como: el número de miembros de la familia (monoparentales, reconstituidas, de origen), la situación administrativa de los cónyuges (separación, divorcio, custodia individual frente a custodia compartida), el lugar de residencia (padre/madre/abuelos), la asunción de roles familiares (no sólo de los padres, sino también en abuelos, hijos e incluso vecinos), etc.

Todos estos cambios van a necesitar de tiempo para ser integrados por una sociedad que está en cambio permanente. Mientras tanto, se apoderan diversas reacciones, tanto en la forma de percibir como de afrontar la realidad; una realidad que se caracteriza, en muchas ocasiones, por presentar situaciones de tremenda injusticia. La insatisfacción que se respira en la situación social actual genera el auge de fenómenos violentos en distintos niveles y a diferentes edades, entre los cuales: los adolescentes, población diana en nuestro estudio.

Así, en la actualidad, los problemas de comportamiento de la escuela se presentan como una preocupación en aumento en nuestra sociedad. El Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia

escolar -bullying- puso de manifiesto que en la mayoría de los centros educativos surgen situaciones de abuso y violencia entre los escolares (AA.VV., 2000) El trabajo diario en los centros revela que, con frecuencia, este fenómeno sólo llega al conocimiento de la comunidad educativa cuando, por desgracia, suele ser demasiado tarde, es decir, cuando las conductas de agresión y de victimización están muy arraigadas y su repercusión es dramática. Numerosos estudios sitúan el bullying como una manifestación de las malas relaciones interpersonales entre los alumnos (Ortega, 1994; Sutton y Smith, 1999). Ahondando en esta cuestión nos planteamos la influencia que puede tener la red de relaciones que se generan en el grupo primario de socialización -la familia- y en especial los estilos de socialización familiar para generar emociones negativas que sirvan de base en el desajuste personal y social del individuo, considerando el centro educativo como segundo lugar de socialización del grupo presentado, los adolescentes.

Las causas de dicho comportamiento parecen ser múltiples, y, por tanto, se presenta como necesario analizar distintos aspectos que pueden explicar, en cierta medida, el origen y mantenimiento de la conducta violenta y el desajuste emocional en la adolescencia. Para ello debemos atender a las características propias de los implicados, entre las que se han trabajado: la empatía y la actitud hacia la autoridad, y la percepción que tienen los adolescentes de la familia y la escuela, como principales contextos sociales en los que se desarrollan (la familia como primer agente socializador y la escuela, en segundo lugar).

La figura del psicólogo en este contexto es clave, en tanto profesional mediador entre el sistema educativo y los grupos que lo conforman. Así, para subrayar la importancia del orientador educativo en este ámbito, es importante señalar que el *psicólogo escolar* está considerado como uno de los principales agentes de cambio social, sobre el cual recaen infinidad de funciones -muchas de ellas no delimitadas- en un contexto dinámico y vertiginoso donde los acontecimientos se suceden con una celeridad pasmosa. Además de orientar en la acción, el orientador debe indicar el camino y detectar, aún desconociendo el terreno, cuál se puede ajustar mejor a cada una de las necesidades detectadas. Es decir, es prácticamente un chamán, a riesgo de parecer “El mago sin magia” como bien apuntaba Mara Selvini Palazzoli, en su famoso bestseller de Terapia Familiar Sistémica, de la Escuela de Milán. No hay soluciones mágicas ni prontas que no impliquen cambios. De forma que, cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela, si dicha paradoja se define como la tendencia del sistema escolar de reducir las dificultades educativas a dificultades del alumno o la alumna y a depositar en alguien la responsabilidad de cambiar mágicamente esas dificultades. Por qué actúa así la institución escolar. Para no cuestionar su propio funcionamiento; además convierte al mago en su cómplice directo. Es decir, si la intervención del *mago* consigue el cambio deseado en la persona con dificultades, legitima el modelo de trabajo. Si no lo consigue, él es el responsable de su propia incompetencia, lo cual protege a la institución de cualquier necesidad de cambio.

En cuanto a la etiqueta actual del psicólogo en la escuela, *orientador*, también forma parte del sistema y comporta riesgos. La función orientadora no es específica de sólo algunos miembros de la comunidad educativa, véase: orientador/a. El asesoramiento educativo al alumnado con la finalidad de ir él mismo definiendo su proyecto académico, profesional o vital, es responsabilidad de todo el sistema educativo y éste ha de poner todos sus recursos humanos y materiales al servicio de esta finalidad, aunque la tentación de apuntar hacia el orientador o el tutor, equivale a diluir la responsabilidad educativa del resto de la comunidad educativa.

Es por ello por lo que muchos investigadores y profesionales proponen sustituir la etiqueta *orientador/a* por la de *asesor/a psicopedagógico* que define mejor el papel del psicólogo, pedagogo o psicopedagogo en la escuela porque si bien la importancia de la etiqueta es relativa, no lo es el modelo de trabajo que en ella subyace. Por lo tanto, el cambio de vocablo implicaría una revisión exhaustiva de su función y de sus estrategias de intervención.

Así, desde mi experiencia podría decir que, el asesoramiento en la escuela ha de contribuir a la mejora cualitativa de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Por ello, mantiene vinculada la escuela a los avances de la investigación psicoeducativa y colabora en la búsqueda de estrategias para hacerlos efectivos en el desarrollo global del proyecto educativo y en la aplicación cotidiana en el aula, el taller o el patio. Consecuencia de todo ello, también contribuye a la búsqueda de estrategias para afrontar las situaciones de conflicto o dificultad que surgen en el proceso educativo, como los problemas de relación entre los adolescentes en los centros escolares, planteados en esta tesis.

En este sentido, *hay vida en la escuela*, más allá de los reduccionistas debates públicos promovidos desde los medios de comunicación o la política. Es en esa vida académica y relacional donde yo, en primera persona, intervengo y, en la que intento poner mis conocimientos y habilidades al servicio de una educación de calidad. Para ello utilizo distintos frentes: Investigación para avanzar, como la que usted tiene en sus manos. Trabajo en equipo, ante la incompatibilidad de horarios entre compañeros. Tiempo, donde no lo hay. Sensatez, en el caos. Formación continua, porque la vida es un aprendizaje continuo. Paciencia cuando se cree agotada. Generosidad porque se verá recompensada. Dedicación ante lo difícil; y, capacidad para reconocer los fallos y aprender de los errores, porque constituye la base para aprender y para poder continuar... Así que, éstos y sólo éstos son los ingredientes de la supuesta *magia de un orientador educativo*; en mi opinión: *si nace del corazón, se puede creer en ella*.

Por lo tanto, los profesionales de la orientación en el ámbito socio-educativo, como especialistas implicados en la formación integral de la sociedad, deberían aportar estrategias de prevención y de reinserción; y lo deberían hacer en coordinación con los propios recursos educativos pero también con los recursos del sector, esto es: sanitarios, sociales, etc., debido a las necesidades del objeto de estudio, la persona.

De esta forma nace la presente investigación que parte con el objetivo general de analizar las relaciones existentes entre los aspectos individuales, familiares y escolares en la violencia, en adolescentes. Un análisis de la relación que tienen los diferentes estilos parentales de socialización familiar en el debut y mantenimiento de la emoción de celos, a la hora de explicar las conductas agresivas y de violencia de los estudiantes de educación secundaria.

Siguiendo un planteamiento interdisciplinario y empleando una metodología que considere las diferentes áreas de conocimiento en el análisis de estos fenómenos psicosociales, planteamos una aproximación empírica, desde una perspectiva transversal de la socialización familiar y su relación con el ajuste personal.

La tesis que se presenta está compuesta de 2 partes, una teórica y otra empírica, organizadas según el orden que se describe a continuación.

En parte teórica se analizan las principales variables de la investigación.

En *primer lugar* se describe la adolescencia con el proceso de socialización y los modelos de socialización familiar. Con ello se realiza una revisión de los aspectos psicoevolutivos y sociales de la adolescencia como período evolutivo de la muestra analizada. También se analiza la familia, agente socializador primario del adolescente y marco de referencia y de funcionamiento para el mismo; de sus formas de educar y de los principales cambios que ha experimentado la familia en los últimos tiempos.

En *segundo lugar* se analiza el ajuste personal y social del adolescente en su desarrollo individual e interacción social. Se detallan los principales problemas asociados, como por ejemplo: bajo rendimiento, conducta agresiva y violenta, maltrato entre iguales en la escuela y consumo de sustancias, y se analizan las variables indicadoras de desequilibrio personal: celos, bullying, ansiedad, hostilidad, como factores predisponentes o precipitantes de desajuste clínico.

El bullying, como uno de los fenómenos más graves de victimización, tiende a acontecer en el marco de redes de relaciones interpersonales fuertemente apoyadas en vínculos afectivos intensos, tanto de signo positivo (apego y atracción emocional intensa, amistad íntima, amor) como negativos (odio, rechazo, exclusión desamor y celos); esto es, entre iguales y en entornos compartidos: el centro educativo.

La violencia en una de sus formas específicas, la victimización entre iguales, como se verá en la fundamentación teórica, es uno de los temas que más preocupan a las instituciones académicas, sociales y a la ciudadanía en general. Con el objetivo de entender el fenómeno, se realiza una revisión de las teorías que intentan explicar el origen de la violencia teniendo en cuenta factores tanto individuales como familiares y escolares.

Un buen clima familiar en el desarrollo del adolescente, fomenta la afectividad entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar abierta y empática. Por el contrario, un clima familiar conflictivo, caracterizado por problemas de comunicación entre padres e hijos, así como por la carencia de afecto y apoyo, se ha asociado en el desarrollo de problemas de comportamiento en adolescentes, dificultando el desarrollo de habilidades sociales, tales como la capacidad de identificar y poner en práctica soluciones no violentas a distintos problemas y la capacidad empática o comprensión del estado emocional de otra persona (Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009).

Asimismo, hay estudios que avalan la influencia de los estilos educativos familiares sobre ciertos aspectos psicológicos (autoconcepto) y conductuales. Tradicionalmente, la investigación entre los estilos parentales y el ajuste psicosocial de los hijos se basa en un modelo de cuatro tipologías de estilos de socialización familiar. El modelo bidimensional de socialización parental basado en las dimensiones: *exigencia (demandingness)* y *responsividad (responsiveness)*- como citan los autores Darling y Steinberg (1993); Smetana (1995), es similar a las dimensiones tradicionales *control y afecto*, o a otras más recientes tales como *coerción/imposición y aceptación/implicación*). Así, resultan 4 tipologías: padres autoritarios (alta coerción y poco afecto), padres negligentes (baja coerción y poco afecto), padres autorizativos (mucho coerción y mucho afecto) y padres indulgentes (baja coerción y mucho afecto). En las investigaciones realizadas se ha hallado que los beneficios en el autoconcepto de los hijos de la socialización autorizativa, en la cultura española, son iguales o menores que los de la socialización indulgente. Con lo cual, también se ha cuestionado la idea de que los tipos de socialización parental sean directamente generalizables a otras culturas. (Musitu y García, 2004).

Otra de las investigaciones se ha centrado en analizar qué estilo parental (autorizativo versus indulgente) está asociado a un mejor ajuste entre los adolescentes españoles, concluyendo que los adolescentes de familias indulgentes puntúan igual o incluso mejor en varios indicadores de ajuste psicológico que los adolescentes de hogares autorizativos. Los estilos autoritario y negligente se encuentran asociados, en cambio, con el peor ajuste. Los datos sugieren que el estilo parental indulgente es el estilo óptimo en nuestro país, al igual que el afecto, la aceptación y la responsividad son los elementos clave para el ajuste óptimo, mientras que el control y la firmeza no están necesariamente asociados a este ajuste óptimo (Gracia, Lila, García, 2008).

Como conclusión, creo oportuno apuntar que en la presente investigación se analiza el estilo educativo parental para detectar el ajuste y, se introducen variables no consideradas hasta ahora como son los celos con el objetivo de relacionar si la reactividad del individuo responde a un determinado estilo educativo, y si ello implica una alta emocionalidad que se traduciría en ansiedad y hostilidad. Se pretende replicar las investigaciones realizadas hasta ahora, incluyendo el uso de variables sociales estudiadas hasta el momento (estilos educativos de la familia) con la introducción de variables no consideradas hasta el día de hoy, a saber: los celos, la hostilidad, la ansiedad, y la victimización.

En *tercer lugar*, se analizan los celos, como emociones negativas, complejas y sociales; su posible relación con un determinado estilo educativo paterno, y su papel para explicar dificultades personales y relacionales.

Su estudio aparece siempre ligado en relación al otro (igual, pareja, familia) y al contexto (centro escolar, casa). Por otra parte, los celos constituyen una de las variables que puntúa de forma significativa en el perfil de un agresor escolar (*Bully*) y en el de un maltratador (en la pareja), ya que existe una relación entre el comportamiento violento entre iguales y entre la pareja. Las consecuencias para el desarrollo socio-afectivo y moral de los adolescentes son nefastas en el sentido de que pierden actitudes y comportamientos pro-sociales. Por ello, se ha considerado de vital importancia indagar sobre esta variable (celos) que normalmente va asociada a la relación de pareja pero que tanto explica en cualquier situación interactiva en la que existe un peso afectivo importante, como las relaciones entre iguales o en la familia.

En la parte práctica, se plantea el objetivo y las hipótesis sobre la relación entre todas las variables descritas.

En primer lugar, la incidencia de celos en la población adolescente y su relación con los estilos familiares, agresividad entre iguales, hostilidad y ansiedad. En segundo lugar, las relaciones existentes entre los estilos educativos y la generación de celos y emociones asociadas. Y por último, se plantea un tercer objetivo e hipótesis: la confluencia entre celos y estilos familiares a la hora de explicar las conductas de violencia estudiadas (bullying) y las emociones asociadas (hostilidad y ansiedad).

A continuación se describe el método, donde presentamos a los participantes, el procedimiento llevado a cabo y los instrumentos de medida.

Para finalizar, se analizan los resultados y exponen las conclusiones y una breve discusión, para terminar con sugerencias de vías de investigación futura en respuesta a los resultados encontrados en el trabajo de investigación presentado.

En resumen, la finalidad más operativa de la investigación que nos ocupa es indagar en el conocimiento de los estilos educativos familiares y en sus repercusiones sobre el adolescente, en la forma de relacionarse, a nivel emocional y comportamental, y en sus contextos de referencia (centros educativos, familia e iguales).

El beneficio: poder diseñar estrategias educativas de prevención primaria y secundaria que contemplen la promoción de la cultura de la no violencia y de la tolerancia, con la finalidad de mejorar el clima del aula y la convivencia en los centros educativos, evitando el desarrollo de problemas de conducta tanto en la escuela como en la familia.

Listado de tablas

Tabla 1. Factores familiares de riesgo asociados a la violencia escolar.....	47
Tabla 2. Estilos parentales (Maccoby y Martin, 1983).....	65
Tabla 3. Relaciones entre clima familiar y conducta de afrontamiento (Shulman, 1993)...	72
Tabla 4. Estrategias de manejo de conflicto en función del tipo de desacuerdo. (Jackson, Cicognani y Charman, 1996).....	76
Tabla 5. Celos por sexo y escenario (Infidelidad sexo: INSEX. Infidelidad afectiva: INAF).....	207
Tabla 6. Miedo, tristeza, ira, vergüenza y afiliación, por sexo.....	209
Tabla 7. Miedo, tristeza, ira, vergüenza y afiliación en escenario de infidelidad sexual en hombres (VARINSEX) y en mujeres (MUJINSEX).....	210
Tabla 8. Miedo, tristeza, ira, vergüenza y afiliación en escenario de infidelidad afectiva en hombres (VARINAF) y en mujeres (MUJINAF).....	212
Tabla 9. Celos. Estilo Parental. Sexo.....	213
Tabla 10. AFE-VARINAF. <i>ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE) realizado con la muestra de hombres, emociones y escenario de infidelidad afectiva</i>	214
Tabla 11. AFE-VARINSEX. <i>ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE) realizado con la muestra de hombres, emociones y escenario de infidelidad sexual</i>	216
Tabla 12. AFE-MUJINAF. <i>ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE) realizado con la muestra de mujeres, emociones y escenario de infidelidad afectiva</i>	218
Tabla 13. AFE-MUJINSEX. <i>ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE) realizado con la muestra de mujeres, emociones y escenario de infidelidad sexual</i>	220
Tabla 14. VARINAF-Estilo Parental. ANOVA de un factor.....	222
Tabla 15. VARINSEX-Estilo Parental. ANOVA de un factor.....	225
Tabla 16. MUJINAF-Estilo Parental. ANOVA de un factor.....	227
Tabla 17. MUJINSEX-Estilo Parental. ANOVA de un factor.....	229
Tabla 18. FACTORES: <i>VARINAF/MUJINAF</i>	221
Tabla 19. FACTORES: <i>VARINSEX/MUJINSEX</i>	221

Tabla 20. Estilo Parental-Hostilidad-Sexo.....	230
Tabla 21. Estilo Parental-Tipo de Hostilidad.....	231
Tabla 22. Estilo Parental-Ansiedad-Sexo.....	232
Tabla 23. Estilo Parental-Tipo de Ansiedad.....	233
Tabla 24. Tipo de ansiedad-Sexo.....	234
Tabla 25. Estilo Parental-Bullying: agresor- Sexo.....	235
Tabla 26. Bullying: agresor-Sexo.....	236
Tabla 27. Estilo Parental-Bullying: víctima-Sexo.....	237
Tabla 28. Bullying: víctima-Sexo.....	237

Listado de figuras

Figura 1. Distribución de la muestra por sexo.....	191
Figura 2. Medias en celos en infidelidad afectiva (INAF) en hombres y mujeres.....	208
Figura 3. Medias en miedo, tristeza, ira, vergüenza y afiliación en hombres y mujeres.....	209
Figura 4. Medias en miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa y afiliación, en hombres y mujeres, en el escenario de infidelidad de sexo (INSEX).....	211
Figura 5. Medias en miedo, tristeza, ira, vergüenza y afiliación, en hombres y mujeres, en el escenario de infidelidad afectiva (INAF).....	212
Figura 6. Medias en <i>VARINAF4-guilt</i> según el estilo educativo.....	223
Figura 7. Medias en <i>VARINAF5-distrust/split up</i> según el estilo educativo.....	223
Figura 8. Medias en <i>VARINSEX1-sadness/nervousness</i> según el estilo educativo.....	224
Figura 9. Medias en <i>VARINSEX3-threatening revenge</i> según el estilo educativo.....	225
Figura 10. Medias en <i>VARINSEX4-isolation</i> según el estilo educativo.....	226
Figura 11. Medias en <i>VARINSEX5-shame</i> según el estilo educativo.....	226
Figura 12. Medias en <i>MUJINAF3-weak revenge</i> según el estilo educativo.....	228
Figura 13. Medias en <i>MUJINSEX3-aggressive revenge</i> según el estilo educativo.....	229
Figura 14. Medias en <i>MUJINSEX4-shame</i> según el estilo educativo.....	230
Figura 15. Medias en hostilidad y hostilidad compuesta según el estilo educativo.....	232
Figura 16. Medias en ansiedad estado y ansiedad rasgo según el estilo educativo.....	233
Figura 17. Medias en ansiedad estado y rasgo según el sexo.....	234
Figura 18. Medias en bullying-agresor en hombres y mujeres.....	236
Figura 19. Medias en bullying-víctima en hombres y mujeres.....	238

Índice

Agradecimientos.....	3
Dedicatoria.....	5
Presentación y justificación.....	7
Listado de tablas.....	17
Listado de figuras.....	19
Índice.....	21
PARTE PRIMERA: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL.....	23
1. EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Y LOS MODELOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIARES.....	25
1.1. La socialización en la adolescencia.....	25
1.1.1. Adolescencia.....	25
1.1.1.1. Evolución histórica y conceptual de la adolescencia	25
1.1.1.2. Perspectivas teóricas de la adolescencia	28
1.1.1.3. Cambios y transformaciones de la adolescencia.....	31
1.1.1.4. Aspectos psicosociales de la maduración: adolescencia y familia	33
1.1.2. Socialización	34
1.1.2.1. El proceso de socialización	34
1.1.2.2. La socialización en la adolescencia	37
1.1.2.3. El papel de la familia.....	40
1.2. Los modelos de socialización familiar.....	51
1.2.1. Estilos de socialización familiares y prácticas parentales en la adolescencia....	51
1.2.2. Implicaciones de los estilos y prácticas parentales.....	62
2. ADOLESCENCIA, ESTILOS EDUCATIVOS Y AJUSTE PERSONAL.....	68
2.1. Adolescencia. Estilos educativos y ajuste personal. Implicaciones: Conflictividad.....	68
2.1.1. Relaciones entre los estilos educativos familiares y prácticas parentales en la adolescencia.....	68
2.1.2. Relaciones en la adolescencia y ajuste.....	82
2.1.3. Implicaciones de la falta de ajuste adolescente: Conflictividad. Conducta violenta. Consumo de sustancias. Bullying.....	89

2.2. Problemáticas específicas de la adolescencia. Desajuste conductual y emocional.....	104
2.2.1. Factores relacionados con la inadaptación del adolescente.....	104
2.2.2. Tipos de desajuste: emocional y conductual.....	111
2.2.2.1. Rendimiento.....	111
2.2.2.2. Bullying.....	119
2.2.2.3. Ansiedad.....	136
2.2.2.4. Hostilidad.....	146
2.2.2.5. Celos.....	156
3. CELOS.....	163
3.1. Los celos, emociones sociales.....	163
3.1.1. Evolución en el estudio de la conducta celosa.....	163
3.1.2. Celos normales versus celos patológicos.....	169
3.1.3. Implicaciones de los estilos educativos para generar celos y emociones asociadas.....	184
PARTE SEGUNDA: APARTADO EMPÍRICO	185
1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	187
1.1. Objetivo general.....	187
1.2. Hipótesis general.....	188
2. MATERIAL Y MÉTODO.....	191
2.1. Muestra.....	191
2.2. Variables.....	191
2.3. Instrumentos.....	194
2.4. Procedimiento.....	201
2.5. Análisis de datos.....	204
3. RESULTADOS.....	207
4. DISCUSIÓN.....	238
5. CONCLUSIONES.....	261
6. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS.....	263
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	267
8. ANEXOS.....	329

PARTE PRIMERA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Y LOS MODELOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIARES

1.1. La socialización en la adolescencia

1.1.1. La Adolescencia

1.1.1.1. Evolución histórica y conceptual de la adolescencia

La familia, desde siempre, ha sido considerada como una fuente de bienestar y favorecedora del crecimiento global de sus miembros, en especial de aquellos que están en proceso de desarrollo y de formación: los hijos. A nivel familiar existen momentos de crisis ante los distintos cambios producidos por el tránsito entre etapas. Una de ellas la constituye el viraje de la infancia a la adolescencia, en el camino hacia la edad adulta. Es un período especialmente vulnerable al estrés porque en él acontecen una gran variedad de cambios, no sólo a nivel físico, sino también biológicos, psicológicos y sociales. De forma que en ese momento se suelen producir períodos críticos caracterizados por el *acting out* o impulsos a experimentar con cosas prohibidas (uso y abuso de sustancias) y a hacer caso omiso de las normas, implantando su propia ley (bullying, conductas delictivas...) todas ellas relacionadas con la auto-afirmación y la búsqueda de un lugar en la sociedad, marcada por unas normas que el adolescente debe aprender a respetar e integrar.

En definitiva, la adolescencia entendida como pubertad - conjunto de cambios físicos que dan cuenta de la madurez física del adulto- es un período claramente visible y que ha existido siempre. Sin embargo, el concepto actual de adolescencia, no surge en la sociedad occidental hasta bien entrado el siglo XX.

Si realizamos un análisis diacrónico, echando un vistazo a la obra *Historia de la Vida Privada* (Ariès y Duby, 2000) ya encontramos un interés por el paso de la infancia a la edad adulta, en el periodo de la Antigüedad. Así, en la antigua Grecia, tanto Platón (427-347 a. C.) como Aristóteles (384-322 a. C.) concebían esta transición no sólo como el momento en que se accede a la razón sino además como una época de emociones intensas caracterizada por pasiones y turbulencias. Era sólo desde los ocho a los catorce años cuando los niños abandonaban su categoría de *animales* para convertirse en personas, al poder y saber subordinar las emociones y los apetitos al control racional y al seguimiento de las reglas establecidas. En cambio, en el Imperio Romano, el reconocimiento de la pubertad daba paso a la capacidad civil del individuo. De forma que, se hablaba de impúberes –no de menores de edad- antes de poder usar el atuendo adulto y afeitarse. Es decir, el reconocimiento del estatus civil de una persona estaba claramente ligado a la objetividad con la que el padre y/o tutor observaba el estallido hormonal y el estirón físico de su hijo, a pesar de que sólo era aplicable a los hijos varones de los ciudadanos libres. Esta evolución venía marcada por la edad. De esta manera, a

los doce años el niño romano abandonaba la enseñanza elemental, a los catorce su indumentaria infantil y a los dieciséis podía elegir entre la carrera política o entrar en el ejército.

Durante la época medieval, todos los seres eran considerados criaturas de Dios, incluyendo al hombre; y el crecimiento físico de un niño daba cuenta de que el joven era un adulto en miniatura. El homunculus era la creencia de que el esperma contenía un adulto en miniatura e implantarlo en el útero daba paso al crecimiento del mismo sin diferenciación de tejidos u órganos (Cloutier, 1996) En cambio, en el Renacimiento ya aparecen nuevos puntos de vista en concebir el desarrollo humano y aparece la idea de establecer programas escolares para favorecer la evolución de las facultades de la persona.

Hasta la mitad del siglo XIX, en la industrialización, uno de cada cinco obreros era un niño, además de salir pronto del seno familiar para trabajar, en otro orden de cosas, como sirviente. El momento del matrimonio no llegaría hasta bastantes años más tarde. Ya fue con la llegada del siglo XX, cuando el joven permanecía cada vez más tiempo con sus padres, a menudo hasta que formaba su propia familia. Así que el nacimiento de la familia moderna, constituida por el padre, la madre y los hijos, viene relacionada con la extensión de la escolaridad y el fortalecimiento de la vida en el hogar. El concepto actual de adolescencia viene marcado por el periodo de tiempo que se establece entre la pubertad y la salida del hogar. Se observa una clara contraposición, entre la rápida entrada en el mundo adulto en épocas anteriores, caracterizada por la incorporación precipitada al mundo laboral frente a la necesidad de dilatar de manera progresiva y continua la etapa de la adolescencia en una sociedad occidental actual, fuertemente especializada donde a formación constante dificulta la entrada laboral. Desde esta perspectiva, el concepto de adolescencia, asociado con la idea de tránsito evolutivo, se ha ido construyendo socialmente.

El concepto clave, por lo tanto, lo constituye el hecho de que la adolescencia está ligada a la inserción progresiva en la sociedad y según no debe ser confundida con el desarrollo ligado a las hormonas (Claes, 1991). Está constatado el hecho de que la pubertad, aparece, con algunas variaciones, en el mismo momento evolutivo en todas las sociedades, pero la transición social de la infancia a la edad adulta puede variar de forma significativa según las culturas. Por lo tanto, la vivencia y la duración de la adolescencia, está determinada socialmente por los condicionamientos culturales, los cuales ponen de manifiesto la relatividad de la universalidad del desarrollo humano. Las aportaciones más significativas vienen dadas por los estudios de la antropóloga americana Margaret Mead (1958), en los que da cuenta de que los patrones sociales varían en diferentes culturas, a pesar de las constantes biológicas del desarrollo humano. La influencia de la cultura tiene un peso relevante en la forma en que se conciben los esquemas biológicamente determinados, hallándose diferencias significativas en la concepción de la misma época (adolescencia) en culturas diferentes.

En 1949, Mead realizó una investigación sobre los ritos de paso a la adolescencia en Samoa y observó que las chicas samoanas vivían la adolescencia de forma libre, despreocupada y abierta; hecho que estaba relacionado con la mayor tolerancia de las costumbres samoanas, caracterizadas por una menor rigidez social en la moral sexual, en oposición a la vivencia estresante y preocupada de las chicas americanas, condicionadas socialmente por la rigidez moral sexual. Además, en la isla de Samoa, no existía presión económica o social con respecto a la opción profesional, algo impensable en las jóvenes americanas.

En cambio, investigaciones posteriores, realizadas en 1958 en Nueva Guinea, constataron que la pubertad significaba el comienzo de la vida adulta, el fin de los juegos y de la despreocupación. Las primeras menstruaciones eran celebradas pero conllevaban una reclusión de las chicas de toda participación social, a la espera del matrimonio. Por el contrario, en los ritos de iniciación entre los chicos, la reclusión era más breve y se vivían situaciones como la perforación de las orejas y la visita a la isla de los ancestros.

El planteamiento antropológico de Margaret Mead, concibe la adolescencia como un hecho fundamentalmente social, sin negar los mecanismos biológicos fundamentales en la maduración puberal, y se apoya en la observación de sociedades primitivas donde las dificultades del adolescente occidental no se plantean o, no de la misma forma ni al mismo tiempo. Son sociedades caracterizadas por una mayor homogeneidad cultural, de forma que la edad no es una variable de cambio radical en los roles, con lo cual las diferencias están menos marcadas que en la sociedad occidental. Si tenemos en cuenta que esta sociedad otorga roles, estatus y responsabilidades diferentes en función de la edad, entenderemos por qué existen desajustes y estrés entre nuestros adolescentes. No hay un desarrollo natural, se fuerzan los procesos, prolongándose y se retrasa el momento de adquisición de la autonomía personal, lo que ha dado lugar a una condición social específica, *ser adolescentes* (Funes, 1990), cosa que explica cierta parte de los problemas que ellos plantean en la sociedad. En resumen, la realidad de cada individuo está determinada socialmente y se hace necesario analizar su entramado social (reglas, moral, etc.) para entender los dilemas y dificultades que en ella se plantean. (Antona, Madrid y Aláez, 2003).

Es bastante reciente el interés científico por la adolescencia, la cual adquiere el estatus de objeto científico a principios del siglo XX, cuando en 1904 sale publicada la primera teoría psicológica sobre la adolescencia por uno de los discípulos de Wundt, Stanley Hall, quien la establecía como periodo difícil y estresante. Como señala Koops (1996), es una concepción más reciente el considerar la adolescencia como un periodo de cambios en el desarrollo entre las etapas de la niñez y de la edad adulta; más que su consideración de periodo tormentoso y estresante, de oscilaciones, oposiciones y de confusión normativa. Sin embargo, el referente teórico primordial es la propuesta de Stanley Hall. No obstante, autores como Compas, Hinden y Gerhardt (1995), la han reemplazado por el periodo de afrontamiento ante una serie de demandas, conflictos y oportunidades.

El cambio en la forma de entender la adolescencia, implica una reconsideración de los mitos asociados a la misma, a saber: el hecho de ser una época de altos niveles de estrés, los problemas que conlleva la pubertad y la gran distancia entre padres e hijos. Así, contrario a esto, se ha descrito en varios estudios, entre ellos el de Frydenberg (1997), que no existe una mayor prevalencia de psicopatología en relación con otras etapas, además de existir una relación positiva entre padres e hijos, ya que se comparten valores sociales, como indica Coleman (1993).

Pese a que haya partidarios de ambas posturas, se podría decir que la psicología contemporánea se ha desmarcado de la visión de la adolescencia como un periodo de crisis inevitable y ha optado por la idea de que una gran parte de los adolescentes posee los recursos necesarios para afrontar y adaptarse a los cambios, tanto internos como externos, para así integrarlos.

Esta progresión en el tiempo implica una inestabilidad en el comportamiento ligada a la evolución temporal. Así, durante ese periodo de 8 años, entre los 12 y los 20, se pueden observar 3 subetapas marcadas por los cambios hormonales y físicos. Entre los 12 y los 14 años, la primera adolescencia, se producen la mayor parte de los cambios biológicos y físicos. En la adolescencia media (15-17 años) los cambios de estado de ánimo son frecuentes y bruscos y aumenta la posible implicación en conductas de riesgo. Por último, en la adolescencia tardía, de los 18 a los 20 y bastantes años, porque los jóvenes permanecen en el hogar paterno más tiempo que antes, se produce una cierta estabilidad física y emocional. Dado que durante las últimas décadas los jóvenes permanecen más tiempo en el hogar parental, debido a los cambios sociales y demográficos acaecidos en el S.XXI, se ha postulado otra etapa denominada adultez emergente, caracterizada, según Arnett (2000), en la que el joven ya no tiene la dependencia típica de la infancia pero tampoco la capacidad para asumir la responsabilidad adulta y, por lo tanto, sigue involucrado en conductas de riesgo, características de los adolescentes.

En resumen, durante la adolescencia es innumerable la cantidad de cambios a los que el individuo debe hacer frente, además de su brevedad y rapidez, y esto es lo que marca la diferencia con respecto a otras etapas evolutivas. Todas las transformaciones se asocian a los cambios físicos, psicológicos y sociales, de los que se da cuenta a continuación, partiendo de una revisión de los marcos teóricos en el desarrollo adolescente.

1.1.1.2. Perspectivas teóricas de la adolescencia (Compas y cols., 1995)

El concepto de adolescencia ha tenido un tratamiento diverso, en función de la etapa histórica, la sociedad y la cultura analizadas. De forma que, para entender este momento del ciclo vital se hace necesaria una revisión histórica y cultural de las sociedades que la han estudiado. En la cultura occidental, los cambios de etapa experimentados por el individuo no han tenido la misma consideración. Así, por ejemplo, con anterioridad al siglo XX, la incorporación al mundo adulto era muy rápida, y venía marcada por la entrada en el mundo laboral. La constitución de la familia era una

etapa más en esa evolución personal hacia el estado adulto, en aquel tiempo, precoz, si tenemos en cuenta que, en la sociedad occidental actual, el hecho de trabajar no garantiza la entrada en la adultez, ni la responsabilidad adulta en la conformación y en el mantenimiento de una familia. El punto de inflexión para este cambio lo constituye el desarrollo industrial y los avances científicos y tecnológicos asociados. Es entonces cuando, a nivel social, comienza a requerirse otra concepción del sujeto adolescente, y se dilata de forma considerable la entrada en la edad adulta y, como consecuencia, la asunción de responsabilidades y el concepto de adolescencia tal como lo conocemos en la actualidad.

La adolescencia, desde la literatura científica, ha sido definida como un periodo de transición que se vive desde la niñez a la edad adulta (Frydenberg, 1997; Jackson, Cicognani y Charman, 1996; Noller y Callan, 1991; Palmonari, 1993), y que suele situarse entre los 12 y los 20 años. En cuanto a las concepciones teóricas que intentan dar cuenta de la adolescencia, existen desde modelos monofactoriales hasta aquellos que entienden el concepto desde una perspectiva multifactorial.

a) Los modelos biopsicosociales

La adolescencia como periodo de continuidad de los procesos de desarrollo y de maduración física y biológica. Entre ellos, el desarrollo cerebral y la evolución del sistema nervioso central, incluyen los procesos socio-cognitivos, la habilidad de solución de problemas, la capacidad lingüística y las habilidades espacio-visuales. Estas transformaciones se dan dentro de un contexto social, en el cual el adolescente debe desempeñar un rol asignado (Brown 1990; Entwisle, 1990; Furstenberg, 1990). El hecho de tener en cuenta ambos procesos, el desarrollo biológico y el social, y la interrelación existente entre ellos, define a los modelos biopsicosociales del desarrollo (Brooks-Gunn, 1987; Buchanan y cols., 1992; Crockett y Petersen, 1993; Lerner y Mulkeen, 1990).

Uno de los principales ejemplos de los modelos biopsicosociales puede encontrarse en la reciente conceptualización de la relación entre pubertad y conducta, cognición, emoción y relaciones sociales (Compas y cols., 1995).

Según Compas y cols., 1995, existe una interrelación entre pubertad, conducta, cognición, emoción y relaciones sociales. En diversas investigaciones se ha analizado el peso de cada una de estas variables en la explicación de conductas adolescentes, a saber, la relación entre el desarrollo hormonal y los cambios en el estado afectivo y la conducta (Buchanan y cols., 1992); el impacto de la pubertad en las relaciones padres-hijos (Paikoff y Brooks-Gunn, 1991); la pubertad y los factores sociales en el comportamiento sexual del adolescente (Rogers y Rowe, 1993) y la asociación entre cambios hormonales y problemas específicos tales como depresión (Brooks-Gunn y cols., 1994) y agresión (Susman y cols., 1987). Además, también se ha investigado la reciprocidad entre los cambios hormonales y otros aspectos del desarrollo cognitivo, emocional, conductual e interpersonal (Belsky y cols., 1991; Steinberg, 1988; Trickett y Putnam, 1993).

b) Ciencia comportamental del desarrollo

La propuesta de Jessor (1993), es el abandono de modelos psicológicos tradicionales y de una epistemología estrictamente positivista. Se integran las disciplinas científicas tradicionales, desarrolladas en la sociología, antropología, psiquiatría infantil, pediatría, criminología, demografía y educación; y además se integran la investigación básica y la investigación aplicada.

El concepto básico es la interrelación; de forma que el hay un impacto interdependiente entre los distintos contextos sociales (Durbing y cols., 1993; Mortimer y cols.). Por ejemplo, existe una interconexión entre un conjunto de problemas comportamentales (véase: consumo de sustancias, delincuencia y conducción bajo los efectos del alcohol) que reflejan un estilo de vida no saludable (Elliot, 1993; Windle y cols., 1992) y se da una covariación de trastornos psicológicos y desórdenes psiquiátricos (Angold y Costello, 1993; Compas y Hammen, 1994).

c) Modelos de ajuste persona-contexto

Según postulan Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman (1993), el desarrollo adolescente se entiende como un ajuste de interacción dinámica entre sujeto y entorno. Esto es, los cambios físicos y de comportamiento del adolescente provocan, a su vez, reacciones en el contexto social. Estas respuestas generan un feedback cuya calidad depende del grado de ajuste entre las características de la persona y las expectativas, valores y preferencias del contexto social. Cuando existe un desajuste entre las necesidades del desarrollo del sujeto y las ocasiones que brinda el entorno se produce un desarrollo problemático.

La adolescencia también se ha estudiado desde otras perspectivas que se complementan (Frydenberg, 1997), esto es, la del desarrollo y la del ciclo vital. En la perspectiva del desarrollo, la adolescencia se analiza a partir del contexto familiar. Está, por lo tanto, directamente vinculada con la teoría psicoanalítica y con la teoría del aprendizaje social. Se parte de la edad para determinar la madurez del sujeto, los conflictos y la identidad; y se investiga su comportamiento. Sin embargo, desde la perspectiva del ciclo vital, el desarrollo se presenta como un proceso vital en el que la edad no es una variable que marca el desarrollo, sino un indicador del proceso de crecimiento psicológico. Así pues, la adolescencia es el fruto del desarrollo de la infancia y es la precursora de la etapa adulta, existiendo una continuidad a lo largo del ciclo vital.

El modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979), plantea el desarrollo humano desde el ciclo vital. Para comprender las relaciones entre los jóvenes y el contexto social, se parte por una parte del planteamiento clásico de Kurt Lewin, donde la conducta es una función del intercambio de la persona con el ambiente, y por otra parte de que, además, el desarrollo humano es “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1979, p. 23). Pese a todo, se le ha criticado que, en muchas de las investigaciones realizadas, no se hay tenido demasiado en cuenta el análisis del entorno en el que se desarrolla la persona. Así que, como

señalan Gecas y Seff (1990), a partir de los años '80 la investigación realizada sobre adolescencia, cambia el foco del análisis del sujeto a los contextos sociales en los que tienen lugar el desarrollo físico, cognitivo y emocional del adolescente.

Como conclusión, desde la vertiente ecológica la adolescencia se entiende como un momento de transición en el cual se modifica la posición de la persona en el ambiente, como consecuencia de un cambio en el rol o en el entorno, o en ambos a la vez. Esta transición es consecuencia y también es precursora de procesos de desarrollo, y depende tanto de los cambios biológicos como de la modificación de los factores ambientales, en un proceso de acomodación constante y mutua entre la persona y su entorno. Por lo tanto, el adolescente crece y se adapta al contexto a través de los intercambios con sus ambientes más inmediatos, también denominados microsistemas (familia, escuela e iguales) y con los más distantes -o macrosistemas- como el trabajo de los padres, la sociedad, la cultura, la economía, etc., que se estructuran y organizan en círculos concéntricos de interacción parcial o anidados.

1.1.1.3. Cambios y transformaciones de la adolescencia

Los cambios se analizan a tres niveles: el fisiológico, el psicológico y el social. Con respecto a los cambios fisiológicos, se produce el desarrollo completo de los órganos genitales y un conjunto de transformaciones físicas que obedecen a las características sexuales secundarias tales como el crecimiento la distribución del vello en función del sexo, el cambio en el tono de voz de los chicos, etc. En los cambios psíquicos, cabe destacar el desarrollo del pensamiento abstracto, proposicional o hipotético-deductivo, del razonamiento socio-moral y de un sistema de valores propio. Además de la aparición de preguntas sobre uno mismo como el deseo de saber: quiénes soy, cómo soy y cómo se define. Otra gran faceta del adolescente es la modificación y conformación las dimensiones del autoconcepto que configuran la auto-imagen global. En cuanto al ámbito social, la adolescencia implica cierto distanciamiento familiar, se prima la dedicación de tiempo al grupo de amigos, que pasan a ocupar un lugar privilegiado en la vida del adolescente, lo cual no supone necesariamente un conflicto entre los valores de la familia y de los amigos. De hecho, parece existir un alto grado de coincidencia entre los valores de la familia y los del grupo de iguales porque los adolescentes parecen buscaren sus grupos de referencia de iguales, los valores propios, la confirmación de su identidad, la posibilidad de explorar nuevas relaciones sociales, y el apoyo y comprensión de otras personas que están atravesando una etapa evolutiva similar a la suya. A continuación, se describen con mayor profundidad estos cambios bio-psico-sociales y su repercusión sobre la conducta, la cognición, la afectividad y las relaciones sociales del adolescente.

Cambios físicos

Entre los cambios que acontecen en la adolescencia, son las transformaciones biológicas, fisiológicas y morfológicas, aquellas que más relevancia tienen. En primer lugar porque la pubertad marca el inicio

de la adolescencia, y en segundo lugar porque ello implicará una serie de reajustes a nivel psicológico para intentar integrar la nueva imagen corporal y sus implicaciones a nivel social con la nueva adopción de roles más acordes a estos desarrollos. Así pues, se procede a revisar las bases fisiológicas de dichas transformaciones, las repercusiones psicológicas de estos cambios en ambos sexos y su variabilidad individual.

Cambios somáticos

Los cambios morfológicos y hormonales se producen de forma más o menos simultánea. En relación a los cambios morfológicos, la maduración física, denominada también “estirón”, supone el crecimiento del cuerpo que se distribuye de forma asincrónica, es decir, comienza por las extremidades -manos y pies, brazos y piernas- y termina en el tronco. Aunque se produce en ambos sexos, sin embargo la coordinación y sucesión de este estirón es diferente para chicos y chicas. Ellas suelen presentar el estirón antes que los chicos, esto es: el aumento de peso y las primeras apariciones de caracteres sexuales secundarios, se produce alrededor de los 10-11 años. En cambio, los chicos presentan los mismos cambios un año después. Con respecto a los cambios hormonales, el organismo comienza a producir, en distintas cantidades según el sexo, la hormona luteinizante (LH) y la hormona estimulante del folículo (FSH). Como consecuencia, se produce el desarrollo y maduración de los ovarios en la mujer y de los testículos en el varón, y se estimula la importante producción de hormonas sexuales (estrógenos y andrógenos). Por lo tanto, se produce la maduración de los óvulos y la producción de espermatozoides, así como el desarrollo de las características sexuales secundarias, aquellas que son más visibles.

Los factores, físicos, sociales y culturales, pueden influir en el inicio y en el desarrollo de los cambios físicos en la pubertad. Así por ejemplo, hay factores que parecen promover un adelantamiento de la pubertad, como por ejemplo: un nivel económico alto, un estilo de vida saludable y el bienestar psicosomático. En cambio, las enfermedades crónicas, el estrés, y la actividad deportiva intensa parecen retrasar la pubertad. Se podría apuntar como ejemplo a la evolución del crecimiento del organismo a lo largo de los siglos, para evidenciar que asociado a la mejora de las condiciones sanitarias y de nutrición se ha producido un aumento progresivo de la talla y del peso de la población, así como una menarquia más precoz.

Además, distintos estudios (Buchanan, Eccles y Becker, 1992; Inoff-Germain, Arnold, Nottelmann, Susman, Cutler y Chrousos, 1988; Udry y Talbert, 1988) relacionan la mayor activación y excitabilidad de los cambios hormonales con posibles efectos emocionales y conductuales, tales como: el ánimo depresivo en chicas y la agresividad y dominación en chicos. No obstante, no hay consistencia entre estas asociaciones de cambios hormonales, humor y conducta, y la investigación arroja datos débiles y contradictorios (Alsaker, 1995).

1.1.1.4. Aspectos psicosociales de la maduración: adolescencia y la familia

Como ya se ha apuntado anteriormente, la adolescencia ha sido definida por numerosos autores como un período de transición, entre la niñez y la edad adulta (Frydenberg, 1997; Jackson y cols., 1996; Noller y Callan, 1991; Palmonari, 1993). La definición aportada por los diferentes modelos teóricos del ciclo vital de la familia, la considera como un periodo crítico o como una de las principales transiciones de la vida familiar el momento en que uno de los hijos -habitualmente el hijo mayor- entra en la adolescencia (Carter y McGoldricck, 1998; Minuchin y Fischman, 1984; Olson, McCubbin y Barnes, 1983).

En los años treinta, se popularizó la teoría de la despotenciación o pérdida de funciones de la familia en la sociedad industrial. Sesenta años más tarde se observa el pesimismo y la equivocación que contenían esas afirmaciones (Musitu y Herrero, 1994).

Una característica de la familia, que ha sido frecuentemente relacionada con el bienestar y el desarrollo posterior de los hijos, es su capacidad para generar relaciones basadas en el afecto y la expresión libre de los sentimientos. En este sentido, el apoyo social de la familia permite el desarrollo de recursos de afrontamiento en la edad adolescente. Pero además, durante la adolescencia, la red de apoyo se amplía; ello posibilita que otras personas ajenas al núcleo familiar, iguales, profesores... procuren una fuente de autoestima y de aceptación. Sin embargo, a veces existen frustraciones o conductas no adaptativas -delincuencia, comportamiento agresivo, abuso en el consumo de drogas, etc.-. Además, los nuevos contextos sociales en los que el adolescente se desarrolla pueden tener que ver con el incremento de los conflictos en su círculo familiar, dado que decrece la comunicación padres-hijos y, cambian los patrones de interacción con la finalidad de mejorar ese mal funcionamiento familiar. Así, los déficits en la comunicación entre padres-hijos se han relacionado con baja autoestima, con un pobre ajuste escolar o con menores niveles de bienestar (Musitu y cols., 1998). Además, esta etapa se caracteriza porque empieza a cuestionarse el estilo familiar (Carter y McGoldrick, 1989; Olson y colaboradores, 1983), el grupo de iguales se convierte en un poderoso referente para el adolescente, que puede llegar a desorganizar las pautas establecidas por la familia (Minuchin y Fischman, 1984). En cuanto a cómo percibe la familia estos cambios evolutivos y necesidades del hijo, se han catalogado de disruptores del propio funcionamiento, y como consecuencia, requieren una reorganización de las reglas de interacción familia (Petersen, 1988). Durante este periodo empieza la búsqueda de autonomía y la separación de los hijos y este cambio afecta a toda la familia (Minuchin y Fischman, 1984). El reingreso en el hogar de los abuelos (Carter y McGoldrick, 1989; Musitu y colaboradores, 1998) y la necesidad de emancipación de los hijos son también aspectos característicos de esta etapa de la vida familiar (Carter y McGoldrick, 1989; Minuchin y Fischman, 1984).

Siguiendo a Koops (1996), la adolescencia, definida como: el periodo de cambios en el desarrollo que se producen entre la niñez y la edad adulta, es un descubrimiento bastante reciente. La concepción de adolescencia postulada por Stanley Hall en los primeros años de este siglo, ha sido la orientación teórica predominante hasta hace muy poco tiempo. Así, la concepción que prevaleció de la adolescencia como periodo innumerables problemas y tensiones, de “confusión normativa”, “tormentoso y estresante” y de “oscilaciones y oposiciones” con tintes claramente negativos, ha sido reemplazada por otra que se centra más en los aspectos positivos del desarrollo, y que ha presentado la adolescencia como un periodo de desarrollo positivo durante el cual el individuo se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades derivadas de numerosos cambios (Compas y cols., 1995; Feldman y Elliot, 1990; Jackson y Bosma, 1991; Millstein y cols., 1993; Noller y Callan, 1991; Palmonari, 1993; Petersen, 1988; Petersen y Ebata, 1987). En cuanto a los mitos de la adolescencia como período tormentoso con altos niveles de estrés (Frydenberg, 1997) no tienen cabida en el sentido de que, la adolescencia no es diferente a los problemas y dificultades experimentados en otros grupos de edad. La consideración de etapa privilegiada postulada por algunos autores, (Ariès, 1962) parece sustentarse en investigaciones realizadas por Coleman (1993) que, en esta etapa, encuentran relaciones positivas de los hijos con los padres y una relativa ausencia de relaciones problemáticas.

En cuanto al periodo de socialización familiar, cabe decir que la interiorización de los valores, las normas, los principios y las creencias individuales de percibir, interpretar y estar en la sociedad pasan por la vinculación con el primer grupo socializador para el individuo, la familia. En función de ella, de sus patrones y de sus formas de moverse a nivel social, el adolescente obtendrá, entre otros factores, diferentes niveles de ajuste.

1.1.2. La socialización

1.1.2.1. El proceso de socialización

Es el proceso mediante el cual los individuos de una cultura aprenden e interiorizan las normas, los valores, los principios, las creencias y las formas de percibir la realidad. Es por lo tanto, un proceso mediante el cual la sociedad transmite de generación en generación su cultura (Whiting, 1970). Así, según Arnett (1995) la socialización es un proceso interactivo en el que se transmiten los contenidos de cada cultura, que son incorporados en forma de creencias y actuaciones. Es un proceso no formal de aprendizaje, y en parte no consciente, en el que se dan un conjunto complejo de interacciones mediante las que niños y adolescentes asimilan las costumbres, las necesidades, las actitudes, los valores, los sentimientos, los conocimientos y los patrones culturales que darán un estilo concreto de adaptación al ambiente. (Gracia y Musitu, 2000; Gracia, García, y Lila, 2008; Musitu y Allatt, 1994). Berger y Luckemann (1968) señalan que “el individuo no nace miembro de una sociedad” sino que “es inducido a participar” en ella a través de la internalización de sus normas; y de ello depende que la

interacción social sea adecuada. Por lo tanto, la socialización favorece el desarrollo personal y la convivencia, así como la integración a determinados grupos sociales, como señala Becoña (2003).

Por ello la socialización es un proceso tremendamente complejo, que es llevado a cabo por diferentes agentes sociales, y donde el individuo aprende a interiorizar las normas y valores de una sociedad para poder integrarse en el grupo, configurando así también su propia identidad personal, siendo la familia el principal agente socializador.

Así pues, existen dos conceptos en torno a la socialización, por una parte el aprendizaje y por otro, la interiorización. Con respecto al aprendizaje, cabe decir que es un proceso vital, permanente, a lo largo de toda la vida y perenne que facilita la adaptación a los grupos de la sociedad en la que se desenvuelve ese individuo porque ha aprendido sus normas, imágenes y valores. En cuanto al otro proceso implicado en la socialización, la interiorización, es un proceso más complejo que implica la asimilación, la acomodación y la adaptación a las normas y a los valores de la sociedad en la que vive. Por lo tanto, son ambos procesos los que permiten la adaptación del individuo al grupo y, como consecuencia, la conformidad y la cohesión e integración social.

El proceso de socialización parte de los agentes socializadores, como por ejemplo: individuos o instituciones con poder para la transmisión de los elementos culturales de la sociedad en la que se desarrolle la persona. Estos agentes de socialización son: la familia, la escuela y el grupo de iguales. Además, en la actualidad se consideran también como grandes agentes socializadores, por su poder de influencia, los medios de comunicación de masas (televisión, prensa, radio...) y más recientemente las redes sociales de Internet (Freire, 2008; Garaigordobil, 2011).

Según el momento de adquisición de los valores de la cultura, podemos distinguir entre socialización primaria y socialización secundaria. En la primaria el niño adquiere las primeras capacidades cognitivas y sociales que van conformando su primera identidad. La familia es una agente significativo, de referencia en el proceso puesto que es en la infancia y dentro de la familia donde se van adquiriendo progresivamente ese conjunto de normas y de roles, que por extensión para el niño será el conjunto de valores de la sociedad en que vive (Berger y Lukman, 1995; Miller y cols., 1995; Rodríguez, 2007). Según Esteve (2005), el proceso de socialización primaria finaliza cuando el niño ha introyectado el concepto del otro, es decir, ya existe una visión global (objetiva y subjetiva del otro, del mundo). Por lo tanto, en la socialización secundaria, según Torregrosa y Fernández (1984), se da un proceso de interiorización del entramado social más complejo, en cuanto a normas y creencias, que complementa al adquirido durante el proceso primario (en familia), y que añade en su evolución a nuevos agentes del contexto social, a saber: centro escolar e iguales. Según Ovejero (1998) la socialización secundaria es necesaria para que el adolescente sea eficaz en los aprendizajes y en su participación social. Por lo tanto, este proceso secundario afecta a áreas más concretas de la experiencia personal, ya que amplía la identidad personal construida en la familia, con la asunción de

determinados roles sociales (Torregrosa y cols., 1984). Como señala Estévez (2005), la socialización primaria requiere de la identificación emocional con los otros significativos y la socialización secundaria, en su mayor parte, resulta de procesos habituales de comunicación. Como señalan Berger y Lukmann (1995) el entorno escolar no posee el peso socializador de la familia. Así, Coloma (1993) da prioridad a la acción educativa paterna basándose en las cualidades familiares como grupo primario enmarcado en un contexto macrosocial. Por lo tanto, la familia debe planearse qué y cómo enseña para obtener resultados socializadores positivos, y la escuela -como socializador secundario-, debe tener un papel fundamental (Coloma, 1994) después de los padres. Como conclusión, siguiendo a Berger y cols. (1995), se puede decir que: la socialización es *“la inducción comprensiva global y coherente de un individuo a participar del mundo objetivo de una sociedad o de alguno de sus sectores”*.

Como indican algunos autores (Gracia, García y Lila, 2007; Martínez, 2003; Musitu y García, 2001), mediante este proceso de socialización/culturización se consiguen, a nivel general, tres objetivos de gran relevancia, para el niño y para la sociedad.

El primer objetivo es el control del impulso, y por ende, el desarrollo de una conciencia. La capacidad para la autorregulación se establece a través de la socialización primaria (Gottfredson y Hirschi, 1990; Wilson y Hernstein, 1985). Todos los niños deben aprender que no pueden coger sin más todo lo que encuentran atractivo, o de lo contrario sufrirán las consecuencias sociales o físicas de los demás. Dado que la socialización es un proceso que se inicia con el nacimiento, Wrong (1994) considera que todos llegamos a un equilibrio entre los impulsos individuales egoístas y las normas sociales interiorizadas, cuya función es establecer límites sobre esos impulsos. Independientemente de la socialización, tolerante o restrictiva, todos los niños han de aprender a controlar sus impulsos y a posponer la recompensa. Este aprendizaje se adquiere en la infancia pero se debe mantener más tarde, puesto que de los adultos se espera que controlen sus impulsos y que los expresen de forma adecuada y aprobada a nivel social. La falta de autocontrol está relacionada en adolescentes, jóvenes y adultos, con dificultades en la integración personal, social y laboral, es decir en aspectos como la relación social, la estabilidad individual, el éxito ocupacional, e incluso tienen relación con la conducta criminal (Gottfredson y cols., 1990).

El segundo objetivo de la socialización es el aprendizaje de la preparación y la ejecución de los roles sociales establecidos en esa sociedad, incluyendo los ocupacionales, los de género y los institucionales -como el matrimonio y la paternidad-. Este proceso de aprendizaje y de ejecución de los roles sociales se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital. En los niños, incluye el aprendizaje de roles: en la familia, relacionados con el género, en el juego con los iguales y en las relaciones heterosexuales; dando como resultado una experimentación que preparará para el rol de adulto. Para los adultos significa preparación y ejecución de roles maritales- matrimonio y paternidad-, y laborales; además de otros roles que pueden surgir en el curso del desarrollo adulto, a saber: abuelo, divorciado,

jubilado, anciano (Bush y Simmons, 1981). Otra faceta muy importante de los roles es que están determinados por la pertenencia a diferentes clases sociales, la pertenencia a una casta, o a distintas identidades raciales o étnicas.

Por último, en tercer lugar, la socialización implica explicar por qué y para qué vivir, aquello importante en la vida y qué cosas tienen valor. Con frecuencia, estos significados se construyen a partir de la religión, la familia, la etnia, la nación y la clase social a que pertenece el sujeto. Si hablamos de creencias religiosas, los roles se construyen a partir de la búsqueda del significado de la vida, de las razones del sufrimiento o de lo que nos sucede cuando morimos. En el proceso de socialización se aprenden y se asumen las normas de la vida social que implican el comportamiento en el grupo (étnico, racial o nación) para poder vivir en sociedad de la forma más adecuada y correcta posible; por lo que, de su introyección y buena praxis depende que el individuo dé significado y estructure su vida y se maneje de forma adaptativa en el grupo socio-cultural al que pertenece.

En resumen, se puede hablar de que la socialización cumple una función de inmersión cultural, gracias a la cual el individuo controlará y aprenderá los roles sociales. La finalidad última es la supervivencia y la adaptación del niño, su contribución a la sociedad y al futuro de su comunidad cultural. Ello implica un aprendizaje continuo, a lo largo de todo el ciclo vital, que comienza en la infancia y se va modulando y enriqueciendo con la edad, en función del desarrollo cognitivo y moral. Por lo tanto, esa primera socialización durante la infancia continúa en la adolescencia, e intervienen otros agentes de socialización que modifican o conforman un cuadro más complejo en la aprehensión y puesta en práctica de las normas, del significado social y cultural del entorno en el que vive el adulto.

1.1.2.2. La socialización en la adolescencia.

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano, entre la niñez y la juventud, caracterizada por profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales, los cuales configuran la personalidad de los individuos. Aunque no haya consenso entre los autores, por lo general se distinguen tres etapas en este período: la pubertad (entre 12 y 14 años), la adolescencia media (entre 15 y 16 años) y la adolescencia tardía (entre 17 y 20 años).

Este período, como se ha apuntado anteriormente, se caracteriza por cambios drásticos y rápidos en el desarrollo físico, psíquico, emocional y social. Esta sucesión de cambios diversos provocan desequilibrios en la integración del sujeto en tanto que provocan contradicciones y ambivalencias en la búsqueda de equilibrio entre el binomio: individuo-sociedad. Los adolescentes son adaptables, moldeables y receptivos a las influencias de los modelos sociales y de los entornos de vida que frecuentan, con el peso primario de los estilos de socialización familiar que marcan la forma inicial de afrontamiento y ajuste del adolescente (García y cols., 1994; Musitu y cols., 2004). Estos cambios son importantes porque coinciden en el tiempo con dos hitos importantes en la adolescencia, a saber: la

construcción del autoconcepto y el inicio de la superación de la crisis de la adolescencia temprana. Conforme el adolescente va creciendo en edad, adolescencia media, ocurre que el autoconcepto se va reconstruyendo a partir de informaciones externas e internas que le permiten elaborar formas más complejas e integradas de auto-representación que muestran una alta estabilidad y resistencia al cambio una vez establecidas. Así, existen varios estudios que han constatado una caída brusca del autoconcepto en niños y niñas al inicio de la adolescencia temprana (Hart, 1985; Marsh, 1985; Nicholls, 1979; Simmons y cols., 1973) alcanzando su punto más bajo a los 12 años (Rosenberg, 1986). Posteriormente, en la adolescencia media, a partir de los 14 años, comienza una recuperación que se alargará hasta los 20 años (Bachman y O'Malley, 1977; Ezeilo, 1983; Fleming y Courtney, 1984).

Un elevado número de investigaciones en psicología social, sobre la socialización y el autoconcepto, han puesto de manifiesto la *influencia de los estilos de socialización parental* sobre el autoconcepto (Machargo, 1994; Musitu y García, 2004). Partiendo de las variables familiares de apoyo y control, se encuentran diferencias significativas; es decir, los estilos basados en el apoyo, refuerzan el autoconcepto, mientras que los estilos basados en el control tienen claramente una repercusión negativa sobre el mismo (Bond, 1998; Openshaw y cols., 1983), teniendo en cuenta, además, las diferencias culturales que puedan mediatizar esta influencia (Barber y cols., 1992; Dornbusch y cols., 1987; Martínez, Musitu, García y Camino, 2003; Steingerg y cols., 1991).

Uno de los aspectos fundamentales del proceso evolutivo en los adolescentes es la adquisición de una identidad propia, es decir, pasar de ser dependiente a ser independiente. Se caracteriza por ser un proceso ambivalente y no exento de conflictos, en el que son frecuentes las discusiones sobre la elección de amigos, pandillas, planes de estudio, salidas nocturnas... Un momento de tira y afloja donde el adolescente intenta ser libre, pero todavía depende de sus padres y se siente muy ligado a ellos. Además es un momento de inseguridades en el que se ven y se valoran a través de los ojos de sus compañeros, y su autoestima puede disminuir si su apariencia física, vestimenta o conducta no se adapta al grupo. Es en la adolescencia media, cuando desarrollo físico ya ha concluido, y poseen más fuerza personal y grupal (en tanto sienten la pertenencia a un grupo concreto y su personalidad está más definida) cuando es necesaria la integración con la sociedad, para lo cual se produce un proceso de independencia de la familia por parte del adolescente, que genera en los padres un alto nivel de ansiedad. Después de un periodo de constantes ajustes, al final de la adolescencia, se empiezan a asumir tareas propias del adulto joven.

Si tuviéramos que determinar cuál es el peso y la función de la familia en el proceso socializador podríamos enumerar las siguientes funciones, a saber: productiva, protectora, judicial, educativa, económica, religiosa, reproductiva, afectiva, sexual, recreativa y de control.

Y es que, además de la satisfacción de las necesidades biológicas, como animales que somos, para que un individuo se transforme en persona necesita de los demás porque es un ser social. Así como diría Durkheim (Acuña, 1994: 71) *el hombre necesita estar en relación con otros seres de su misma condición*. Es a partir de la década de los treinta cuando se constata un uso generalizado del término *socialización*, y es frecuente encontrarlo en los ámbitos de la Antropología y la Sociología.

En los últimos cincuenta años, la socialización familiar ha sido objeto de especial atención por parte de los científicos sociales porque se la ha considerado como el eje vertebrador de la vida intrafamiliar y del contexto sociocultural con sus cargas de roles, expectativas, creencias y valores (Arnett, 1995; Molpeceres, 1994; Musitu y cols., 1988, Scarr, 1993).

El intento de los padres por moldear a sus hijos en un determinado tipo de persona y transmitir el propio sistema de valores, normas y creencias ocupa un lugar especialmente relevante; por lo que serán determinantes en las expectativas y en las conductas paterno-filiales (Caplan y Killilea, 1976; Musitu, Román y Gracia, 1988; Pastor y cols., 2006).

Siguiendo a la escuela de Palo Alto (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1995), el proceso de socialización familiar supone la interacción complementaria de al menos dos personas, es decir, la construcción de un consenso, o de unos significados compartidos entre padres e hijos, lo cual será definitorio del tipo de relación. El proceso interactivo durante la infancia se basa fundamentalmente en el lenguaje no verbal; en cambio durante la adolescencia predomina la comunicación verbal, a pesar de que en el contexto afectivo familiar, la comunicación no verbal siga constituyendo un elemento significativo.

Durante la adolescencia, existen, además de la familia, otros contextos que contribuyen a la socialización: el grupo de iguales (Aguirre y cols., 1994; Andel, 1990; Holmbeck y cols., 1995; Soller y Callan, 1991), el entorno escolar (Eccles y cols., 1993; Fernández, 2007; Kuczynski y cols., 1997), las redes sociales digitales (Rosales, 2010; Sádaba y Gordo, 2008). No obstante, como indican Kuczynski y cols. (1997), la familia sigue siendo el mejor contexto para la socialización de los hijos por razones biológicas (McDonald, 1997), por razones de tiempo (Collins y cols., 1997) o porque tienen más oportunidades para entender y controlar el comportamiento de sus hijos (Lila y cols., 2006; Paterson, 1997).

Por lo tanto, la familia se comprende como un contexto normativo de crianza y desarrollo. A pesar de ello, no todas las familias son iguales, hecho éste que fácilmente puede ser constatado cuando se analiza la gran variabilidad, diversidad y pluralidad familiar de los últimos años en relación a su composición y estructuración.

Tomando como referencia la definición de familia de Palacios y cols. (1998), podemos entender por familia: “(...) *la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se requiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, donde*

existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”.

1.1.2.3. El papel de la familia.

La familia, por lo tanto, tiene un lugar especialmente privilegiado para esta transmisión de elementos culturales. Durante la adolescencia, el proceso de socialización experimenta importantes transformaciones debidas a los cambios que experimentan el individuo y todo el sistema familiar. Por este motivo, tanto los cambios evolutivos -biológicos, cognitivos y emocionales-, como los cambios contextuales que sufre el adolescente, necesitan también de transformaciones en las estrategias de socialización y en las formas de relación entre padres e hijos (Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995).

Cambios en la socialización familiar

Respecto a los cambios contextuales, durante la adolescencia encontramos que otros entornos diferentes al familiar se convierten en elementos fundamentales de socialización. Así el grupo de iguales, el entorno escolar, los medios de comunicación, etc. comienzan a ser referentes imprescindibles y, en ocasiones, en conflicto con el entorno familiar. No obstante, los padres se encuentran, potencialmente, en la mejor posición para proporcionar una socialización adecuada a sus hijos (Kuczynski y Grusec, 1997; Kuczynski y Lollis, 1998) ya que desde el momento del nacimiento y, durante muchos años, alimentan, dan cariño, protegen, cuidan y juegan con sus hijos; actividades que generan un fuerte vínculo entre padres e hijos (Collins, Gleason y Sesma, 1997). Por otra parte, los padres son fundamentales porque tienen más oportunidades, que ninguna otra figura, de controlar y de entender la conducta de sus hijos (Patterson, 1997).

Dimensiones familiares en la socialización adolescente

Ahora bien, el análisis de los procesos de socialización comprende dos dimensiones o aspectos familiares: el contenido y la forma; es decir, qué se transmite y cómo se transmite. El contenido hace referencia a los valores inculcados a los hijos que, a su vez dependen de los valores personales de los padres y del sistema de valores dominante en el entorno sociocultural más amplio. Además, esta cuestión se halla relacionada directamente con las concepciones y valoraciones sobre el hijo como persona, es decir, algunos de los elementos que configuran el autoconcepto del individuo. Por el contrario, la forma como la familia socializa hace referencia a la disciplina familiar, es decir, al conjunto de estrategias y mecanismos de socialización para regular la conducta y transmitir esos contenidos (Musitu y Molpeceres, 1992).

Nuestra sociedad occidental – y dentro de ella, la familia- demanda autonomía e independencia a los adolescentes, pero al mismo tiempo les ponen trabas y limitaciones, les dan una independencia

pero con determinadas condiciones, que al final suponen un tipo de dependencia. Por ello, la ausencia de una definición clara de independencia conlleva que, junto a los procesos de socialización y la interiorización de valores, aparezcan conductas típicas de la adolescencia que la sociedad define como desviadas, pero que pueden ser vistas como comportamientos transitorios (Fierro, 1998). Por ello quizás, aparezcan situaciones de conflicto dentro de la familia cuando en la búsqueda de independencia del adolescente (caracterizadas por una intensa energía, las ganas de novedad y de experimentar el mundo) se producen situaciones de limitación y de control por parte de los progenitores. El adolescente necesita poner a prueba los nuevos poderes de su mente y de su cuerpo, buscando reconstruir una imagen de sí mismo, de los otros y del mundo. Por ello, en ocasiones, hace caso omiso de los consejos de los padres y se rebela, a veces incluso con formas extremas de conducta antisocial y violencia, como señalan Nardone, Giannotti y Rocchi (2003).

Por otro lado, los progenitores observan todos los cambios de sus hijos en la búsqueda de la independencia y se ven obligados a dar consejos y advertencias para ahorrarles contratiempos.

Esa búsqueda de independencia típica de la adolescencia puede considerarse, según Berger y Thompson (1998), como una reducción de la influencia de los adultos y una separación en las relaciones entre padres e hijos, cuando las conductas y los valores de Sin embargo, una diversidad de estudios apunta a que esa brecha intergeneracional no es tan profunda. En realidad, las diferencias entre los jóvenes y los adultos no son muy distintas ya que tienen valores y aspiraciones muy parecidas. Por ejemplo, coinciden en valorar todo lo que se refiere al mantenimiento del orden y las normas sociales, así como combinar la exigencia de mostrar virtudes públicas con una actitud bastante más flexible con los comportamientos privados. Así que, en líneas generales, el sistema de valores de padres e hijos coincide (Megías y cols., 2003). Esto se observa especialmente cuando comparamos a los adolescentes con sus padres, y no con otros adultos (Steinberger, 1990). Pero el tamaño de esa distancia intergeneracional va a depender fundamentalmente de quién evalúa.

Para Noller y Callan (1988), entre padres y adolescentes de una misma familia las relaciones son tan buenas o mejores si las comparamos con las de otras familias. Además, los padres tienden a percibir una distancia menor que sus hijos. Esto se justifica en que cada uno tiene tendencia a valorar a la familia de diferente manera. Los padres tienden a facilitar la continuidad de sus valores, y a minimizar las discrepancias con sus hijos, atribuyéndolas a factores hormonales o a la influencia de los amigos, en lugar de a causas permanentes. Por el contrario, los hijos en edad adolescente exageran los problemas porque interpretan muchas de las limitaciones impuestas por los padres como trabas en su necesidad de independencia para forjar su propia identidad.

En otro orden de cosas, se han observado semejanzas entre los padres y sus hijos adolescentes sobre opiniones y valores políticos, religiosos, educativos y vocacionales (Coleman y Hendry, 1990; Megías y cols., 2002; Youniss, 1989). Respecto al género, las chicas se parecen más a sus padres

respecto a algunos valores- como la religión y el consumo de drogas- que los hijos varones (Feather, 1980). Pero en general, tanto las hijas como los hijos, suelen ser más liberales que sus padres en las actitudes y el comportamiento sexual (Coleman y Hendry, 1990). Respecto a la cuestión académica, independientemente del potencial académico, los adolescentes que obtienen buenas calificaciones suelen ser hijos de padres que estiman la educación y que también obtuvieron un buen rendimiento en la enseñanza media y superior. Por el contrario, los adolescentes que dejan la escuela explican que es porque sus padres no entienden, aceptan o se interesan por ellos o por su educación (Dunham, y Alpert, 1987). Al igual que el hecho de que los adolescentes consuman o no drogas, está asociado con las actitudes y los comportamientos que sus padres tienen respecto a las mismas (Jurich y cols., 1985). Por lo tanto, se puede concluir que casi todas las conductas de los adolescentes están estrechamente influenciadas por la familia (Berger y Thompson, 1998).

Según Musitu (2002), entre los valores u objetivos de socialización se incluyen los siguientes: la adquisición de habilidades y conductas específicas del niño (habilidades sociales, académicas, etc.) y otras más globales como por ejemplo: curiosidad, independencia, pensamiento crítico, etc. Todas estas habilidades están relacionadas con el contexto cultural en que se halla el individuo. Por lo tanto, los factores sociales están determinados culturalmente y, por consiguiente, el proceso de desarrollo de los jóvenes debe estudiarse teniendo en cuenta en qué cultura y época nos movemos.

Los valores y normas culturales determinan la conducta de los padres y cómo es interpretado por los hijos. Además, según Musitu (2002) para la comprensión profunda de los procesos de socialización familiar, es necesario distinguir entre varios aspectos, a saber: los objetivos a los que va dirigida la socialización, las prácticas de los padres para alcanzarlos y el estilo parental -o clima emocional- donde ocurre la socialización. Es decir, distingue entre aspectos de contenido -objetivos y prácticas- y aspectos contextuales -estilos parentales-.

En cuanto a la socialización, como dato del Instituto Navarro de Bienestar Social (2000), se considera que los principales agentes de la misma (familia, escuela, Iglesia, etc.) han perdido influencia en detrimento de los medios de comunicación, principal referente en la transmisión de información, valores y estilos de vida. Si los valores y la ideología predominante en la sociedad actual son: el interés frente a la entrega, las prisas, el agobio, la impaciencia, la agresividad, la competencia feroz y el pragmatismo, podemos concluir que los jóvenes están respondiendo a las necesidades planeadas por el entorno, siendo su comportamiento y su sistema de valores el adecuado a las circunstancias.

Sin embargo, en opinión de Javier Urra (2000, p. 20) lo que ocurre es que “se desplaza mucho responsabilidad a los medios de comunicación, cuando hay una *moda de inmoralidad. Los padres han dejado en gran parte de inculcar lo que es y lo que debe ser*”. Este autor opina que la educación de la responsabilidad se ha olvidado y que la tarea de los padres es hablar con sus hijos y preocuparse por

ellos, conocer qué hacen cuando están fuera de casa, saber decirles que NO en determinadas ocasiones, ayudarles a elegir las amistades y transmitirles valores como el esfuerzo, la solidaridad y la voluntad.

La manera en que los padres lleven a cabo esta labor es una cuestión muy a tener en cuenta ya que, según el tipo de educación, influyen de forma positiva en la conducta de los hijos o, por el contrario, favorecen la aparición de conflictos y conductas desajustadas. La tendencia de los adolescentes a la búsqueda de su independencia junto con el control de los padres puede conllevar, como ya se ha apuntado, a una situación de conflicto, y su grado de amplitud depende de muchos factores, siendo uno de los más importantes *el estilo educativo* de los padres (Musitu, 2002).

Las fricciones en la socialización familiar

La familia es el entorno más adecuado para cubrir las necesidades evolutivas y educativas propias de la cultura y del momento evolutivo del individuo, ofreciendo numerosos beneficios tanto para los progenitores (contexto de aprendizaje, fuente de apoyo social, etc.) como para los niños y niñas que viven en ella (Palacios y cols., 1998). Es evidente que durante la adolescencia se produzcan cambios en las relaciones padres-hijos, como se ha señalado anteriormente ya que en el proceso de conformación de la identidad personal el individuo debe buscar la independencia de los padres pasando por la contraposición de puntos de vista y el aprendizaje de técnicas dialógicas de negociación. Este cambio no tiene porqué suponer una ruptura emocional, ni problemas importantes; los conflictos se producen por asuntos cotidianos nimios al interpretar que sus padres se están inmiscuyendo en su vida privada que ahora le incumben exclusivamente a él. Por lo general, el adolescente pierde la idealización que tenía de los padres, hecho que ayuda a una percepción de los progenitores mucho más realista.

El cambio en las relaciones familiares, tras la pubertad, viene de la mano de distintos motivos. Por una parte, el desarrollo cognitivo permite apreciar las normas familiares desde otro punto de vista llegando a cuestionarlas (Gracia y cols., 2008).

Otro aspecto a destacar es el hecho de que chicos y chicas empiezan a pasar cada vez más tiempo con sus padres, con lo cual las relaciones se hacen más horizontales o igualitarias. Existe además una mayor necesidad en la toma de decisiones familiares, que no siempre coinciden con las de sus padres. La situación más frecuente es la de unos hijos que desean más independencia de la que sus padres están dispuestos a concederles. Se da un primer momento donde los padres siguen manteniendo su autoridad y su forma de relacionarse con sus hijos, para posteriormente flexibilizar su postura. Es entonces cuando los hijos irán ganando poder y capacidad de influencia, e irán disminuyendo los conflictos, sobretodo en la adolescencia media y tardía. Los conflictos son facilitadores del cambio cuando existe comunicación y afecto en las relaciones paterno-filiales y cuando los padres se muestran flexibles y capaces de ajustarse a sus hijos adolescentes, produciendo la adaptación y el

desarrollo. Los adolescentes pasan menos tiempo interactuando con su familia, en pro de la soledad en su habitación y de las relaciones con los amigos. Los padres también cambian a lo largo del ciclo vital. Por lo que, es posible que, mientras sus hijos atraviesan la adolescencia, estén también atravesando una crisis personal, lo cual influye en las relaciones familiares.

Para el desarrollo de los adolescentes es necesario ir adquiriendo progresivamente mayores niveles de autonomía respecto a sus padres, ya que se espera de él que abandone el hogar familiar y funcione como un adulto independiente. De forma que, el ambiente familiar más adecuado es aquel en el que se combinan apoyo afectivo y comunicación y se favorece la autonomía mediante el intercambio de puntos de vista. Pero también es necesario exigir responsabilidades al adolescente y supervisar adecuadamente, tanto sus actividades como las amistades y los lugares que frecuentan, sin ejercer una sobreprotección o un control exhaustivo, y de este modo poder prevenir y detectar posibles situaciones de riesgo.

Variables familiares de riesgo asociadas a violencia

Desde un punto de vista sociológico, la influencia de la familia para explicar patrones de comportamiento escolar violento es determinante porque a nivel genético garantiza la transmisión de la especie y a nivel social garantiza la transmisión de la cultura, los valores durante todo el ciclo vital, a pesar de que durante la adolescencia existan nuevas inquietudes y nuevas relaciones sociales, grupo de iguales (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Además teniendo en cuenta las aportaciones de la psicología social de la familia, se hace hincapié en el tipo de interacciones que tiene lugar en el seno de la familia, definida como “un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas en el que el ser humano permanece largo tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el compuesto por fases evolutivas cruciales como la infancia y la adolescencia” (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003). Este sistema de interacciones familiares configura un escenario que condiciona el repertorio de conductas adolescentes y la posibilidad mayor o menor de que éstas sean de tipo problemático. De hecho, numerosos trabajos asocian la conducta desviada y violenta del adolescente con relaciones de mala calidad entre los miembros del núcleo familiar (Muñoz y Graña, 2001; Tolan, Guerra y Kendall, 1995; Trianes, 2000). Existen dos líneas fundamentales de investigación que analizan distintas variables familiares en relación con la conducta violenta expresada por los hijos en la escuela; a saber, la estructura de la familia y la relación de la familia.

Entre los factores estructurales más estudiados destacan: el tamaño del hogar; el tamaño de la familia; el número de hermanos y la posición que ocupa entre los mismos; la convivencia con otros familiares; y la ausencia de uno de los padres. Por otro lado, entre los factores relacionales más importantes encontramos: el estilo educativo parental. No hay datos de clima familiar. En varios estudios longitudinales se ha demostrado la influencia recíproca de las variables estructurales (por

ejemplo, la ausencia de uno de los padres) con el clima familiar, es decir su influencia indirecta sobre la conducta antisocial por medio de su asociación con las variables relacionales, mientras que éstas últimas (por ejemplo, la comunicación familiar) tendrían efectos directos sobre el comportamiento violento escolar (Hernández, Sarabia y Casares, 2002). Los estudios que se presentan en esta tesis doctoral analizan la influencia de los estilos educativos paternos en el debut de la emoción de celos y, generando celos, en la capacidad para producir comportamiento violento, medido a través de la victimización entre iguales (Bullying), la hostilidad del adolescente y sus manifestaciones de ansiedad-rasgo y estado- .

Por otro lado, el clima familiar es un elemento básico en la interacción del sistema. La adolescencia supone un cambio esencial no sólo para el adolescente sino también para todo el sistema familiar. En algunas familias esta transición se presenta complicada para padres e hijos. El clima familiar es un factor esencial en el bienestar y en el adecuado desarrollo psicosocial del adolescente, sometido a una multitud de cambios e influencias procedentes de distintos contextos. En concreto, el clima familiar hace referencia a las características psicosociales e institucionales de la familia y su entorno (Guerra, 1993; Kemper, 2000) y puede conceptualizarse como el ambiente percibido e interpretado por los miembros de la familia. Además el clima familiar ejerce una influencia significativa en la conducta y en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de sus integrantes (Martínez, 1996; Schwarth y Pollishuke, 1995). En este sentido un clima social positivo favorecería el ajuste conductual y psicosocial de los adolescentes, puesto que fomenta la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática (Casas y cols. 2004; Van Aken, Van Lieshout, Scholte y Branje, 1999). De esta manera, el desarrollo de las relaciones interpersonales en el seno familiar propicia la transmisión de valores y normas sociales a los adolescentes que, a su vez, experimentan una mayor seguridad y confianza en sí mismos (Rodríguez y Torrente, 2003).

No obstante, el clima familiar en ocasiones puede ejercer una influencia negativa para el adolescente, constituyendo uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta (Bischof, Stith y Whitney, 1995; Casas, 1998; Dekovich, Wissink y Meijer, 2004; Gerard y Buehler, 1999), debido a su influencia directa sobre la desestructuración y desestabilización del núcleo familiar. En este sentido, un clima negativo refleja una pérdida progresiva de comunicación y de apoyo entre la familia, alterándose los roles y el desarrollo que corresponden a cada uno de los miembros, y dificultando el funcionamiento familiar general (Zavala, 2001). En esta misma línea, la falta de cohesión familiar y la ausencia de la figura paterna se han relacionado con el comportamiento antisocial de niños agresores (Berdondini, 1996; Gibbs y Sinclair, 1999). Además otro de los factores familiares relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes que supone una de las principales fuentes de conflicto en la familia es la disciplina excesivamente rígida de los padres (Gerard y Buehler, 1999). En este sentido, en algunos estudios se ha constatado que la

utilización excesiva del castigo físico en detrimento de prácticas más democráticas, aumenta la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter delictivo (Loeber y cols., 2000) o la implicación en casos de violencia escolar (Junger, 1996). Es decir, el grado de cohesión y conflicto familiar se relacionan directamente con la conducta antisocial y determinan, en gran medida, el resto del clima familiar, como por ejemplo: las relaciones que se dan en el seno de la familia, la estabilidad de normas, y los criterios de conducta o el grado en que se favorece el correcto desarrollo de los hijos.

Por lo tanto, entre el clima familiar y los problemas conductuales de los adolescentes se da una relación bidireccional, por lo que los conflictos familiares pueden predecir el desarrollo de problemas de conducta en los hijos. De igual modo, el comportamiento desajustado de los hijos puede funcionar como un estresor y agravar el patrón negativo de interrelación familiar, puesto que los padres pueden reaccionar inadecuadamente (Eisenberger y cols., 1999).

Del mismo modo, el clima familiar negativo incide en el desarrollo de síntomas depresivos y de ansiedad en los hijos, problemas que, a su vez, producen una influencia negativa en el sistema y relaciones familiares, como señalan: Begotti, Borca, Calandri, Cattelino e Ingoglia (2004). Por el contrario, una cohesión fuerte aísla a los hijos de las manifestaciones de conducta antisocial (Nicholson, 2000) y favorece la adaptación social, porque permite la transmisión de pautas y normas culturales de padres a hijos (Rodríguez y Torrente, 2003). En las familias con una elevada cohesión, que fomentan la expresión de sentimientos y comparten calidad de tiempo con sus hijos, los adolescentes expresan un alto autoconcepto y una mayor autoestima (Dubois, Eitel y Felner, 1994), un comportamiento orientado a hacia las metas (Kurdek y Sinclair, 1988) y una mayor tolerancia a la frustración; características todas ellas negativamente relacionadas con la conducta antisocial (Rodríguez y Torrente, 2003).

Los padres que presentan grandes dificultades para mantener el equilibrio afectivo y que son emocionalmente inmaduros actúan como modelos de comportamiento y transmitirán a sus hijos una serie de pautas de conducta desajustadas que pueden concurrir en una mayor probabilidad de desarrollar conductas violentas. Este aprendizaje familiar se inicia desde la edad más temprana del niño y constituye un serio problema a la hora de alcanzar los distintos objetivos de socialización. Estos objetivos incluyen la adquisición de habilidades y conductas específicas del hijo (habilidades sociales, habilidades académicas, etc.) así como el desarrollo de cualidades más globales (curiosidad, independencia, pensamiento crítico, etc.), y se encuentran íntimamente relacionados con el clima emocional que se origina en la familia. En la tabla 1 se señalan distintos factores asociados a la familia y que guardan una relación positiva con la violencia escolar (adaptado de Moreno, Vacas y Roa, 2006).

- El aumento desmesurado de la tasa de separaciones y divorcios, junto a los conflictos y alteraciones asociados a este tipo de situaciones.
- La existencia de familias con un gran número de hijos, que ejercen un bajo control y supervisión sobre los mismos.
- Los estilos punitivos y hostiles en la crianza de los hijos.
- Bajo apoyo emocional por parte de los miembros de la familia.
- Escasa previsión de futuro y el descontrol respecto al aprendizaje de conductas que se realiza en casa, por parte de las figuras paterna y materna, alteran la unión y el apoyo con los padres y compañeros, y provocan un aprendizaje instrumental mediante modelaje de conductas y actitudes agresivas que, posteriormente, se pueden utilizar con los pares.

Tabla 1: Factores familiares de riesgo asociados a la violencia escolar
(Adaptado de Moreno, Vacas y Roa, 2006)

No obstante, los problemas conductuales y afectivos derivados de un clima familiar negativo afectarán a otros sistemas relacionales del adolescente, de modo que existe una interrelación de todos los contextos en los que se desarrolla el ser humano; entre ellos, podemos señalar el contexto escolar como especialmente relevante, tanto por el número de horas que el adolescente pasa al día en la escuela, como por las relaciones formales (alumno-profesor) e informales (amigos de clase) que tienen lugar en dicho ámbito.

De otro lado, desde la Psicología Evolutiva, Social y de la Educación, se entiende a la familia como un *contexto normativo de educación, formación y desarrollo* para todos los miembros que la componen; no obstante la gran diversidad y pluralidad familiar existente en la actualidad.

A lo largo de los años se han acumulado multitud de definiciones sobre el concepto de familia, teniendo todas ellas muchos puntos en común; “La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia hacia dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Palacios y Rodrigo, 1998, pp. 33). Una constante en los diferentes enfoques de la investigación sobre la familia es el reconocimiento de su importancia en la socialización de los hijos. En el seno familiar adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados a la sociedad. Así, la familia, como primer grupo social al que pertenecemos, nos va mostrando los diferentes elementos distintivos de la cultura, qué es lo valioso, qué normas deben seguirse para ser un miembro de la sociedad y qué parámetros van a determinar el éxito social de una persona (Musitu y Cava, 2001). Sin embargo, el niño no actúa en

dicho proceso como un sujeto pasivo puesto que, como señala Arnett (1995), la socialización es un proceso interactivo mediante el cual se transmiten los contenidos culturales que se incorporan en forma de conductas y creencias a la personalidad de los seres humanos.

De acuerdo con la propuesta de Rodrigo y Palacios (1998) en el análisis de la familia como construcción del desarrollo infanto-juvenil se deben considerar tres tipos de dimensiones:

- 1) La familia como análisis del escenario donde los más jóvenes entablan *relaciones interpersonales*, tanto con los adultos encargados de su desarrollo y educación como con las demás personas que forman parte de este sistema (hermanos, abuelos, etc.).
- 2) La familia como análisis de calidad del escenario *educativo*; cada familia tiene una determinada forma de estructurar y organizar la estimulación y las experiencias que promueven el desarrollo.
- 3) La familia como estudio de las *cogniciones* acerca del desarrollo y la educación infantil, y la propia actuación como progenitores en particular.

Al considerar el sistema familiar como contexto de socialización del desarrollo adolescente, siguiendo los principios ecológico-sistémico, contextualista y transaccional, se analiza como un sistema dinámico de relaciones interpersonales recíprocas, enmarcado en muchos procesos sociales e históricos de cambio (Rodrigo y Palacios, 1998, pp. 49).

Existe una clara relación con el modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner (1979). Este modelo considera que es necesario analizar el *ambiente ecológico* donde se desarrolla el individuo, es decir: su sistema social que, a su vez, está compuesto por un conjunto de estructuras seriadas, dinámicas e interdependientes. Para comprender el desarrollo humano es necesario observar al sujeto en sus contextos cotidianos, cuando interactúa con las personas de su familia y durante un tiempo prolongado.

Concretamente este modelo habla de cuatro niveles: *microsistema*, es decir, el entorno más inmediato de la persona en desarrollo); *mesosistema*, entendido como el grado de continuidad/discontinuidad que existe entre las características de los diversos microsistemas; *exosistema*, o estructuras formales e informales en las que el sujeto participa cotidianamente e incluyen y delimitan lo que tiene lugar en su ambiente más próximo; y por último, el *macrosistema*, que haría referencia a aspectos históricos, sociales y culturales propios de la sociedad en la que el individuo vive. Se trata de aspectos relevantes que ejercen una poderosa influencia en las experiencias que tienen lugar en los diversos niveles contextuales a los que incluyen.

Las aportaciones de Bronfenbrenner han sido un punto de inflexión para el estudio de la familia, al poner de manifiesto cómo la familia es un sistema abierto a las influencias externas, sometida a un proceso de cambio y de estabilidad permanente.

Desde la *perspectiva sistémica* se considera a la familia como un sistema abierto que mantiene relaciones bidireccionales con otros contextos que le rodean, influenciando e influenciándose de los

cambios que se producen en éstos y de las relaciones que mantienen con los mismos. En este sentido, y según el presupuesto transaccional, las propias características de los individuos moldean sus experiencias ambientales y, recíprocamente éstas a aquéllas, a lo largo del tiempo (Sameroff, 1983). En este sentido podríamos decir que el desarrollo de los niños y las niñas se ve influenciado por un contexto familiar tanto, como ellos moldean su entorno de desarrollo, a través del estilo de interacción que mantienen (Lerner y Steinberg, 2004).

Por lo tanto, y considerando que la *perspectiva contextual-evolutiva, transaccional y ecológica-sistémica* nos presenta una visión sistémica de la familia, caracterizada por un funcionamiento integrado y en continuo cambio, se hace necesario tener en cuenta estos aspectos a la hora de analizar el papel que juegan los estilos de socialización parental en el desarrollo adolescente para entender el comportamiento del sujeto.

Las afirmaciones absolutas sobre la familia, como por ejemplo: escenario social en el que sólo se vivencia lo bueno, o su consideración como fuente de malestar y crisis, no permiten apreciar lo que realmente está aconteciendo en su interior. Debemos aceptar que los acontecimientos familiares, especialmente durante la adolescencia, no son idílicos, sino un espacio en el que se suceden conflictos entre sus miembros. Al definir el desarrollo como cambio perdurable, en la forma en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él, así como en su creciente capacidad para descubrir, mantener o modificar sus propiedades, debemos considerar la observación del sujeto en sus contextos cotidianos, las relaciones que mantiene con las personas más cercanas y durante un tiempo prolongado.

Es importante destacar el hecho de que, a pesar de la diversidad y del elevado número de elementos y contextos sociales que *inciden* en el desarrollo adolescente, la mayoría de estudios siguen apoyando la primacía que ejerce la influencia del contexto familiar durante la adolescencia. De ahí, el interés creciente en estudiar la influencia de la misma sobre el desarrollo personal de los adolescentes, sobre todo en el proceso de interiorización de normas y en la capacidad para conformar su personalidad. Sin embargo, en la última década parece haberse debilitado la función de la familia, llegando a cuestionarse incluso su identidad y su existencia.

Es cierto que los *cambios* que acontecen hoy día en la sociedad conmocionan a la institución familiar, y que originan como consecuencia, modificaciones en su estructura, en su dinámica y en su proceso.

Estévez y Jiménez, (2012) destacan que la superación de una serie de vínculos (legales, sanguíneos y reproductivos, económicos y sociales) junto a las transformaciones sociales, han dado lugar a una gran diversidad de estructuras familiares que, a pesar de sus diferencias en composición, sí presentan ciertas peculiaridades en común, como las que aquí señalamos:

- La familia es la única institución social, junto con la religiosa, que encontramos formalmente desarrollada en todas las sociedades conocidas.
- La familia es la única institución social que cumple conjuntamente una multiplicidad de funciones relacionadas con aspectos fundamentales para la supervivencia, el bienestar y el ajuste de la persona, como la función económica, educativa y afectiva.
- Las responsabilidades inherentes a los roles familiares difícilmente pueden ser desempeñados por otras personas.
- El incumplimiento de las funciones familiares (económica, educativa y afectiva), aún no estando formalmente penalizado, tiene consecuencias profundamente negativas en sus integrantes y el sistema familiar en general.

Estévez y Jiménez (2012), señalan que en las últimas décadas coexiste una mayor diversidad de formas familiares, aportando un esquema de las principales estructuras familiares actuales:

- Familias nucleares: compuestas por los dos cónyuges unidos en matrimonio y sus hijos. En general, este tipo de familia sigue siendo el más habitual, aunque son cada vez menos los que optan por este modelo de familia.
- Familias nucleares simples: están formadas por una pareja sin hijos.
- Familias en cohabitación: formadas por parejas con lazos afectivos que conviven, sin vínculo legal de matrimonio. Por ejemplo: parejas de hecho o de unión libre, que cada vez son más frecuentes, sobre todo entre los jóvenes. A veces, este modelo se plantea como una etapa de transición al matrimonio; en otras ocasiones las parejas la eligen como forma de unión permanente.
- Hogares unipersonales: formados por una sola persona, mujer o varón, ya sea joven (normalmente solteros), adulta (generalmente separados o divorciados) o anciana (frecuentemente viudas).
- Familias monoparentales: constituidas por un padre o una madre que no vive en pareja y vive al menos con un hijo menor de dieciocho años. Puede vivir o no con otras personas (abuelos, hermanos, amigos...) Las mujeres encabezan la mayoría de los hogares monoparentales en España.
- Familias reconstituidas: unión familiar posterior a una separación, divorcio o muerte del cónyuge (y sus hijos, si los hubiere). Es el tercer tipo de familia más frecuente en la Unión Europea.
- Familias con hijos adoptivos: familias, con hijos naturales o sin ellos, que han adoptado uno o más hijos. Pueden ser familias de cualquiera de los tipos anteriores.
- Familias biparentales: constituidas por parejas del mismo sexo, es decir: dos hombres o dos mujeres. Desde 2005, la ley permite en España que se constituyan como matrimonio legal. También existe esta legalización del matrimonio homosexual en otros países de Europa, como: Islandia, Suecia, Noruega, Países Bajos, Bélgica y Portugal. En algunos países latinoamericanos como Ecuador y Colombia,

algunos Estados de EE.UU y distintas regiones de Méjico y Brasil donde se reconoce la unión civil homosexual, pero no el matrimonio. La pareja puede vivir sola, con hijos propios o adoptados, o concebidos con métodos de fecundación artificial o a través de vías alternativas a las de la procreación en el marco de una pareja convencional. La legislación a este respecto está en continuo avance en los distintos países europeos.

- Familias polinucleares: padres o madres de familia que deben atender económicamente, además de su actual hogar, otro dejado tras el divorcio o la separación, o bien a los hijos tenidos fuera del matrimonio.
- Familias extensas: son las familias que abarcan tres o más generaciones y están formadas por padres e hijos, los abuelos, los tíos y los primos. Subsisten en ámbitos rurales fundamentalmente, y van perdiendo relevancia social en las grandes urbes.
- Familias extensas amplias o familias compuestas: integradas por una pareja o uno de los miembros de ésta, con uno o más hijos, y por otros miembros parientes y no parientes.
- Familia translocal: familias en las que uno o varios de sus miembros residen en otro lugar. Son muy frecuentes por su relación con los procesos migratorios actuales, donde las dinámicas familiares se sostienen en la distancia gracias al apoyo de las nuevas tecnologías.

La importancia de la familia para el adolescente resulta evidente en los datos del estudio realizado por Elzo (2003) que indican que el 92'5% de los jóvenes españoles entre 15 y 24 años vive con sus padres, índice que sube al 98'6%, si el tramo lo bajamos a la edad de 15 a 17 años. De modo que, para el 70% de los adolescentes españoles, la familia es una institución muy importante, por encima del trabajo, los amigos, el tiempo de ocio, los estudios, la vida sexual, la religión o la política (Orizo y Elzo, 2000). Si tenemos en cuenta la importancia que conceden los jóvenes a los diferentes sistemas de valores, en una escala de 10, valoran con un 8,5, y en primer lugar, las buenas relaciones familiares, por delante de la salud, la vida sexual o la laboral (Megías, Comas, Elzo, Navarro, Rodríguez y Romaní, 2000), con independencia de la edad, del género, del nivel de estudios, de la clase social, del autopoicionamiento religioso o político, del consumo de drogas, etc., como indica Elzo (2004). Esa alta valoración es quizás la explicación de que sean los jóvenes españoles, junto con los italianos, los que permanecen más tiempo en el hogar familiar.

1.2. Los modelos de socialización familiar

1.2.1. Estilos educativos familiares y prácticas parentales en la adolescencia

Las investigaciones sobre los estilos parentales han sido abordadas desde diferentes teorías, según la evolución histórica del concepto *estilo parental*.

El estilo parental puede ser entendido como una constelación de actitudes acerca del niño que le son comunicadas y que, en conjunto, crean un clima emocional en el que se pone de manifiesto los comportamientos de los padres, incluyendo tanto conductas relacionadas con las prácticas parentales (deberes de paternidad) como comportamientos diversos: gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto, etc. (Darling y Steinberg, 1993).

Esta definición es coherente con algunas de las primeras investigaciones en el ámbito de la socialización llevadas a cabo en los años treinta y cuarenta. La influencia paterna ha sido estudiada tanto desde el punto de vista conductual como psicoanalítico. Los psicólogos conductuales se interesaron en descubrir cómo las pautas de reforzamiento en el entorno cercano configuraban el desarrollo del niño. Los freudianos en cambio, se centraron en el análisis del desarrollo biológico de conflictos internos de la conducta de un sujeto en oposición a los deseos de los padres y de la sociedad. Esto es, se pensaba que las interacciones entre las necesidades libidinales del niño y el entorno familiar determinarían las diferencias individuales en el desarrollo.

Pese a todo, había cierto acuerdo en que las prácticas parentales influían en el desarrollo del niño, aunque era difícil aislarlas puesto que los comportamientos parentales individuales eran parte de un contexto de muchos otros comportamientos (Darling y Steinberg, 1993).

Así, inicialmente el estilo parental se desarrolló como un recurso global para describir el contexto familiar, hasta el punto de identificarlo con estilo parental. Los intentos iniciales de medición se centraron en tres componentes particulares: la relación emocional padres-hijo, las prácticas y comportamientos de los padres y, por último, su sistema de creencias. Sin embargo, había diferencias en señalar cuáles son los diferentes componentes que conforman dichos los estilos parentales, debido a que los investigadores, según su orientación psicodinámica vs. conductual, centraron su atención en diferentes componentes de los mismos, actitudes en los primeros y comportamientos en los últimos.

Los investigadores que se centraron en el análisis de los estilos familiares desde la óptica del aprendizaje social y la modificación de conducta, categorizaron los estilos parentales de acuerdo con los comportamientos, centrandos sus esfuerzos en las prácticas, más que en las actitudes, parentales. Debido a que se pensaba que las diferencias en el desarrollo de los niños eran reflejo de las diferencias en el entorno de aprendizaje a que habían sido expuestos, las medidas del estilo parental se centraban en captar los patrones de comportamiento que definían esos contextos. En estos enfoques se empleó el análisis factorial para plantear categorías como la denominada “control”, que hacía referencia a un atributo conductual que englobaba ciertas prácticas como el castigo físico, la sanción contra la agresión, el fracaso o éxito en el establecimiento de reglas, etc. El estilo parental fue usado como un constructo que aglutinaba y resumía los resultados de muchos análisis realizados sobre prácticas parentales específicas, más que referirse a él como una entidad en sí mismo (Darling y Steinberg, 1993).

El estudio del estilo educativo por medio de dimensiones, esto es, la utilidad del estilo parental como un constructo heurístico se refleja en la similitud de las cualidades usadas para describirlo desde diferentes perspectivas teóricas. Las primeras teorías sobre paternidad se diferencian según el acento puesto en el control (Watson, 1928) o en la crianza (Freud, 1933). Así surgen una serie de dimensiones como:

- Aceptación/rechazo y dominio/sumisión (Symonds, 1939)
- Calor emocional/hostilidad y abandono/implicación (Baldwin, 1955)
- Amor/hostilidad y autonomía/control (Schaefer, 1959)
- Amor y permisividad/rectitud (Sears y cols., 1957)
- Afecto/hostilidad y restricción/permisividad (Becker, 1964)

Como añadido a este cierto acuerdo en la estructura organizativa subyacente al estilo parental, comenzó a emerger cierto consenso sobre la asociación entre los resultados del niño y el estilo parental. El modelo de niño que Symonds (1939) describió como “socializado, cooperativo, amistoso, leal, emocionalmente estable y agradable... honesto, honrado y digno de confianza... buen ciudadano y buen estudiante”, y a quien Baumrind (1970) llamará después “instrumentalmente competente”, era el producto de hogares en que los padres se comportaban con afecto, establecían reglas claras y racionales, permitían la autonomía del niño y le comunicaban claramente sus expectativas (Baldwin, 1948; Symonds, 1939). La importancia tanto de los procesos afectivos como de los instrumentales defendidos por las teorías psicodinámicas y del aprendizaje, respectivamente, es evidente en estos hallazgos.

La diferencia entre el estudio de las metas de la socialización y el estudio de las técnicas de socialización permaneció por algún tiempo, hasta que Baumrind (1966) desarrolló un modelo teórico que incorporaba los procesos emocionales y conductuales subyacentes a los más antiguos modelos de socialización, dentro de una concepción del estilo parental apoyada en los sistemas de creencias de los padres. Este modelo determinaría profundamente el pensamiento posterior sobre los estilos parentales. Para este autor el elemento clave del rol parental era socializar al niño de acuerdo con las demandas de la sociedad pero manteniendo un sentido de integridad personal. De forma que su primer estudio se centró en la influencia de los patrones de autoridad parental en las primeras fases del desarrollo del niño. Así, comenzó articulando y ampliando el concepto de control parental, que había sido definido previamente de formas diversas como rectitud, uso del castigo físico... En contraste, argumentó que la buena voluntad de los padres para socializar a sus hijos es totalmente distinta a ser restrictivo y usó el concepto de control parental para referirse a los intentos de los padres para integrar al niño dentro de la familia la sociedad cumpliendo con los comportamientos socialmente aceptados.

En el concepto de *estilo parental* de Baumrind (1968), los *valores de los padres* y las *creencias* que tienen *sobre sus roles* y la *naturaleza de los niños* ayudó a definir las muestras de afecto que se daban de forma natural, las prácticas y los valores, lo que sirvió para su descripción del prototipo padre autorizativo.

Las aportaciones de Baumrind fueron interesantísimas porque establecieron una función parental global (el control) como eje para definir el estilo educativo, en vez de aglutinar múltiples dimensiones y determinar el estilo como una combinación de las anteriores. Por otra parte, más que crear una dimensión de control parental cuantitativa, se distinguió entre tres tipos cualitativamente distintos de control parental: permisivo, autoritario y autorizativo. Por último, Baumrind definió el estilo parental como un constructo global, de forma que la influencia de algún aspecto concreto (por ej.: ideología, demandas de madurez, uso de estrategias concretas de disciplina, etc.) es dependiente de la combinación de todos los otros aspectos.

En resumen, la clasificación de Baumrind renombró a los conceptos anteriores, por ejemplo el establecido por Symonds, el cual describía modelos familiares organizados de forma natural en torno al sistema de creencias de los padres.

Así, el patrón de comportamiento asociado con el estilo autorizativo incluyó, más allá de la cuestión de la autoridad, las demandas de madurez solicitadas por los padres, los estilos de comunicación (incluyendo efectividad y direccionalidad) y de crianza (distinguiendo entre: cariño e implicación), como señalan los trabajos de Baumrind (1967) y Baumrind y Black (1967). Según Baumrind, los padres que se diferenciaban en el modo en que usaban la autoridad también tendían a diferenciarse en las otras dimensiones; es decir, los padres permisivos se caracterizarían por solicitar menos demandas de madurez, tendrían una comunicación menos efectiva y unilateral y actuarían con menos control que los padres autoritativos (Baumrind, 1967).

Basándose en los primeros trabajos de investigación llevados a cabo por Baumrind, los padres, según el estilo educativo, fueron categorizados en 3 categorías: autorizativos, autoritarios y permisivos (Baumrind, 1971, 1991a), y además se añade el estilo negligente (Baumrind, 1991a) incorporado con posterioridad a los trabajos de Maccoby y Martin (1993).

Las limitaciones de la tipología de Baumrind derivan de su punto de partida; es decir, sus tipologías están basadas sólo en los tipos de autoridad parental, a pesar de que en realidad la distinción se asoció también con otros atributos parentales a nivel conceptual, es decir, a pesar de que a nivel conceptual, padres con diferentes estilos de autoridad podrían ser igualmente cariñosos, empíricamente encontró que, en comparación con los padres autorizativos, los autoritarios y permisivos eran parecidos en la poca efectividad de sus habilidades de comunicación y su bajo nivel de demanda de madurez (Baumrind, 1967). Por ello, se cuestionó la validez de la búsqueda de dimensiones ortogonales para dicho estilo parental. Lo más importante del modelo de Baumrind fue

considerar el proceso de socialización como algo dinámico; la autora apuntó específicamente a cómo el estilo parental influía en la apertura de los hijos hacia los intentos de socialización de los padres. Por ejemplo, postuló que el estilo autoritativo aumenta el valor del refuerzo parental y que la clara expresión de los deseos y conductas de estos padres aumentaba la habilidad de los para discernir las respuestas correctas a las demandas de sus padres y aumentaba su habilidad cognitiva (Baumrind, 1967). Por lo tanto, la conclusión es que el estilo democrático aumenta la efectividad de la paternidad alterando las características del niño quien, por otra parte, refuerza la habilidad de los padres para actuar como agentes de socialización.

Sin embargo, la intercorrelación entre las diferentes características parentales dificulta discernir los mecanismos que subyacen a las diferencias entre los niños de diferentes familias. De forma que, Lewis (1981) se preguntó cómo el control externo de los padres democráticos podía inducir a la interiorización de los valores de los padres por el niño, cuando la teoría de la atribución sugería lo contrario. Concluyó que el factor clave para definir el estilo paterno no era el control parental sino la comunicación bidireccional, en cuanto facilitaba el establecimiento de reglas consensuadas. De forma que, Lewis en esencia redefinió el estilo democrático en términos de mutua acomodación entre padre-hijo, y no como se había apuntado anteriormente en base al control paterno.

Además, a principios de los 80 se amplió el modelo tripartito de Baumrind -limitado a familias bien ajustadas- a un amplio rango de familias. La transformación de las tipologías de Baumrind que llevaron a cabo Maccoby y Martin (1983) facilitó las investigaciones para generalizar el modelo de Baumrind a poblaciones muy diferentes, creando constructos lineales a lo largo de los que se medirían los aspectos teóricamente importantes del estilo parental. Es decir, se pasó de los tipos cualitativamente diferentes de autoridad parental a un modelo basado en diferencias cuantitativas, medidas a lo largo de dos dimensiones: el afecto y comunicación (responsiveness) y el control y exigencia (demandingness). Teniendo en cuenta que, la exigencia (control) se refiere a la voluntad de los padres para actuar como agente socializador, mientras que el afecto se refiere al reconocimiento de la individualidad del niño, por parte del progenitor.

El estilo parental se articuló en torno a dos procesos: el número y tipo de demandas de los padres y la contingencia del refuerzo parental. De forma que, aparece una tipología de padres autoritativos caracterizados por altos niveles de afecto y exigencia. En oposición a los padres autoritarios, con alto nivel de exigencia pero bajo de afecto. Además, dentro del estilo permisivo, hay dos subtipos: los permisivos (altos en afecto y bajos en exigencia) y los negligentes (bajos en afecto y en exigencia); por lo que, aparecerían 4 tipos de estilos familiares cruzando estas dimensiones teóricas de afecto y control: autoritario (bajo afecto, alto control), autoritativo (alto afecto, alto control), negligente (bajo afecto, bajo control) y permisivo (alto afecto, bajo control).

En las investigaciones realizadas sobre la influencia del control paterno -cantidad de esfuerzo para influir en el hijo- sobre otras variables, como por ejemplo, autoestima, los resultados muestran que no hay una clara influencia (Rollins y Thomas, 1979) dado que depende, en gran medida, de cómo interpreta el hijo las conductas de control en términos de aceptación y rechazo. En cambio, sí aparece claramente una relación entre: autoestima y control paterno sobre la autonomía del hijo, de forma que, cuanto menor es la autoestima de los padres más probabilidad hay de que sean controladores, de que permitan menor autonomía de decisión a sus hijos y de que empleen la coacción para controlar lo que consideran una conducta hostil de sus hijos (Small y cols., 1987).

Por su parte, Musitu y Gutiérrez (1985) proponen tres dimensiones fundamentales de la disciplina familiar: 1) la *disciplina inductiva o de apoyo*, compuesta por la afectividad, el razonamiento y las recompensas materiales; 2) la *disciplina coercitiva*, definida como la coacción física, la coacción verbal y las privaciones y; 3) la *disciplina indiferente o negligente*, conformada por los factores de indiferencia, permisividad y pasividad. Posteriormente, Musitu y Herrero (1994) hallaron tres categorías relevantes para percibir cómo son las prácticas parentales de socialización: 1) si dichas prácticas denotan apoyo o rechazo para el adolescente; 2) si revelan alto o bajo grado de implicación en la vida del hijo y; 3) si hacen uso de mecanismos de control, del tipo reprobativo y culpabilizador, o más bien los mecanismos son de coerción y castigo.

Como conclusión, siguiendo las investigaciones llevadas a cabo en esta temática, se puede decir que las dimensiones más significativas relacionadas con los estilos y prácticas de socialización familiar son las siguientes:

1. Sobreprotección/restricción: Refleja la permisividad de los padres ante determinadas situaciones, así como la confianza puesta en los hijos y en sus acciones.
2. Comprensión y apoyo: Se refiere al cariño expresado por los padres, al uso de la comprensión y el apoyo para orientar la conducta de sus hijos y a la frecuencia de manifestaciones afectivas físicas y verbales, alabanzas y expresiones de aprobación.
3. Castigo excesivo: Hace referencia a la utilización parental de la coerción, castigo físico y reprimendas verbales como técnica disciplinar. Indica también el grado de severidad y coherencia en las prácticas educativas parentales.
4. Presión hacia el logro: Refleja la existencia de exigencias, intentos de influir y preocupación que los padres manifiestan ante el rendimiento y porvenir de sus hijos.
5. Rechazo vs. favoritismo: Se asocia con el rechazo parental hacia el hijo, así como con favoritismo hacia otros miembros de la familia.

6. Culpabilización vs. reprobación: Se refiere a la reprobación o desacuerdo que los padres manifiestan respecto al comportamiento del hijo, así como a la culpa que le atribuyen por los desajustes en el clima familiar.

Cabe señalar que, si bien toda la tipología es una simplificación, puesto que en la realidad nunca se da de forma tan estricta, parece existir una consistencia interna y una coherencia a lo largo del tiempo en las estrategias utilizadas por los padres, por lo que se puede afirmar que los estilos disciplinares muestran cierta consistencia (Molpeceres, 1991; Musitu y Lila, 1993).

Es más, a pesar de las diversas denominaciones, los resultados de las distintas investigaciones arrojan dimensiones y tipologías que tienen mucho en común unas con otras; con lo cual las dimensiones disciplinares mencionadas podrían tener una considerable generalidad transcultural. Es decir, que los padres utilizan tácticas de socialización equiparables en las diferentes culturas (Musitu, Román y Gracia, 1988). Respecto a esta cuestión, Bornstein (1994) observó en un estudio transcultural que las pautas de crianza son similares en diferentes países, pero tanto las relaciones padres-hijos como las creencias y estrategias a la hora de educar a los hijos se corresponden con el contenido propio de la cultura a la que pertenecen. Por lo tanto, los patrones de educación que se establecen desde la edad temprana se adecuan a las demandas de la propia sociedad en las que esas familias viven.

En la medida en que estas creencias culturales sean aceptadas por los padres y por los hijos en cada contexto sociocultural, las relaciones paterno-filiales serán positivas, independientemente de cuáles sean las estrategias disciplinares (Musitu y Allatt, 1994). Por este motivo, hay que afirmar que la socialización sólo puede interpretarse en el marco de las condiciones y los valores culturales dominantes. Y es por ello que objetivos y prácticas parentales aparentemente distintos pueden tener el mismo significado funcional para el desarrollo de la personalidad y viceversa (Trommsdorff, 1985).

Como conclusión, en general la mayoría de los investigadores (Baumrind, 1978; Berger y Thompson, 1998; Musitu y García, 2001) han definido tres tipos de estilos educativos en función de la dimensión de control y los describen de esta manera: el estilo *autoritario*, en el que los padres esperan que sus hijos obedezcan en todo lo que les dicen y además se caracterizan por ser padres poco afectuosos o cariñosos, además de creer en la restricción de la autonomía del hijo. El segundo estilo educativo es el denominado *permisivo*, en el que los padres sí son cariñosos, pero no son exigentes y proporcionan toda la autonomía posible a sus hijos, siempre que no se ponga en peligro la supervivencia física y psicológica del niño. Por último nos encontramos con el estilo *democrático o authoritative*, donde los padres marcan una serie de límites o un cierto control a la hora de dirigir las actividades de sus hijos de modo racional y orientado al problema, pero a su vez son cariñosos y se comunican de una forma adecuada con sus hijos.

De los tres estilos educativos definidos, el democrático, autorizativo o authoritative suele ser el más efectivo para promover los logros y la autoestima de los hijos, para favorecer el aprendizaje por parte del joven sobre cómo asumir sus propias responsabilidades, así como para conseguir una mejor relación entre padres e hijos. A su vez, este tipo de disciplina permite que, durante la adolescencia, los padres estén más preparados para proteger a sus hijos de las posibles influencias negativas del entorno. Por el contrario, las prácticas de tipo autoritario y permisivo originan en los adolescentes un uso peor de las estrategias de logro adaptativas, una mayor dependencia y desconfianza hacia sus progenitores, junto a casos de rebeldía manifiesta (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Baumrind, 1991a, 1991b; Coleman y Hendry, 1990; Elder, 1963; Moreno, 1997; Steinberg, 1990; Steinberg, 2001).

En otro orden de cosas, existen numerosas investigaciones que, además, analizan la relación entre el estilo parental y variables tales como: estatus socioeconómico, sexo (del progenitor y del hijo), edad, orden y número de hermanos, factores psicosociales y de personalidad del progenitor, etc. Estos factores se encuentran relacionados con el estilo parental no de forma aislada, sino de forma conjunta, lo que va a condicionar el empleo de unas prácticas educativas u otras.

Con respecto al estatus socio-económico, está compuesto por varios elementos y es una de las variables más tenidas en cuenta en los estudios sobre estilos parentales, no sólo por la relación que guarda con la forma de educar sino por la influencia que tiene sobre el desarrollo del niño.

En general, el uso del término “clase social”, variable discreta, implica a un conjunto de personas parecidas en su nivel de ingresos, educación, nivel profesional y tipo de vivienda. En cambio, el estatus socio-económico se considera una variable más continua, por lo que ha sido medido con los índices de Hollingshead (1957, 1975), basándose en: dos factores (ocupación e índice de estudios del padre), o cuatro factores (ocupación e índice de estudios del padre y de la madre).

Las tipologías de Baumrind (1967) fueron descritas en una muestra norteamericana de clase media y buen nivel de educación. Cuando el estilo parental se ha examinado en otras muestras más diversas, ha quedado claro que la prevalencia de estos estilos varía en función del estrato social (Hoff y cols., 2002). En este sentido, un estudio reveló que las familias californianas de una amplia y diversa muestra de adolescentes, cuyos padres tenían un mayor nivel de educación, tendían a ser menos autoritarios, menos permisivos y más autorizativos que los padres de las familias con bajo nivel educativo (Dornbusch, Ritter, Liedermann, Roberts y Fraleigh, 1987).

Los estudios entre estatus socio-económico y estilo parental se han llevado a cabo en distintos países, lo que indica cierta consistencia en la relación, independientemente del entorno cultural. Un estudio egipcio se encontró que las madres con menor nivel educativo mostraban un estilo menos autorizativo que las madres con más nivel de educación (Von Der Lippe, 1999). Otro estudio realizado en China, reveló también que la educación de los padres estaba relacionada positivamente con el estilo indulgente, y negativamente con el estilo negligente (Chen, Dong y Zhou, 1997).

En otra investigación basada en la tipología de Maccoby y Martin (1983), la educación de los padres estaba relacionada con altos niveles de responsividad, como los que se dan en los estilos autorizativo y permisivo (Glasgow, Dornbusch, Troyer y Steinberg, 1997).

En España, un estudio relacionó las prácticas de crianza con la personalidad materna y la clase social. Se encontró que las madres de clase social alta se sentían más apoyadas, regulaban más la conducta del niño, daban más autonomía a los hijos y tenían una orientación menos tradicional respecto a los roles de género (Del Barrio y Roa, 2005).

Según Hoff (2002) existen tres grupos de prácticas parentales en función del estatus socio-económico:

- Interacción verbal: la cantidad y la naturaleza de interacciones verbales es mayor entre familias de estatus superior, junto a un contenido más diverso y con mayor número de explicaciones.
- Prácticas de control directo: las madres de bajo estatus son más controladoras, restrictivas y muestran una mayor desaprobación que las madres de alto estatus.
- Control directivo: los padres y madres de mayor nivel socio-económico son también los que pasan más tiempo con ellos y proporcionan mayor diversidad de estímulos a sus hijos como juguetes y materiales, actividades de ocio, deporte, cultura...

Como conclusión, la mayoría de los estudios indican la existencia de pautas de crianza menos adecuadas entre las familias de estatus socioeconómico bajo.

Sexo del progenitor.

Una de las mayores limitaciones la ha constituido el centrarse casi exclusivamente en el estilo de la madre, por lo que la literatura es escasa con respecto a ambos progenitores (Winsler, Madigan y Aquilino, 2005).

Las investigaciones realizadas hasta el momento han indicado que las madres tienden a mostrar prácticas parentales más cercanas al estilo autorizativo, mientras que los padres están más próximos al autoritario en lo referente a prácticas disciplinarias (Russel, Hart, Robinson y Olsen, 2003). En el estudio español realizado por Del Barrio y Carrasco (2005) se concluye que las madres presentaban puntuaciones significativamente superiores que los padres en variables como autonomía, control y amor.

Se sabe poco sobre cómo el modo de interacción materno y paterno afecta al funcionamiento de la familia. Existen ciertas evidencias al respecto que sugieren que los padres que usan estrategias parentales acordes con el modelo autorizativo tienden a tener parejas con un estilo parental similar (Del Barrio y Carrasco, 2005). No obstante, los padres que usan estrategias parentales menos efectivas

tienden a estar más en desacuerdo con sus parejas, lo que genera un estilo familiar confuso y poco efectivo (Deal, Halverson y Wampler, 1989).

Se puede concluir que en lo que respecta al sexo del progenitor, los hallazgos muestran cierto grado de acuerdo en la implementación de las pautas de crianza y en el estilo educativo en general. No obstante, se apunta un estilo más autoritario por parte de los padres (varones), reflejo de los roles tradicionales de la familia.

Sexo del hijo.

Ciertas evidencias apuntan a que el sexo del hijo influye en las características del estilo parental percibido por madre y padre. En este sentido, uno de los principales resultados obtenidos por estudios que relacionaban el género con los distintos factores descritos por la escala EMBU (Perris, Jacobson, Lindström, Von Knorring y Perris, 1980) llevado a cabo por Someya, Uehara, Kadowaki y Tang (2000), aportó datos de que las chicas percibían un mayor rechazo por parte de sus madres que de sus padres, o que los chicos percibían un mayor favoritismo por parte de sus madres mientras que las chicas lo percibían de sus padres.

En otro estudio se llegó a la conclusión de que los chicos se sentían más rechazados y criticados que las chicas y pensaban que tanto los padres como las madres eran más rígidos y les imponían el cumplimiento de normas y les exigían más o de forma inadecuada (Fuentes, Motrico y Bersabé, 2001). Por otra parte, en la investigación de Del Barrio y Carrasco (2004) se encontró un patrón diferencial entre chicos y chicas tanto en la percepción de los hábitos de crianza maternos como en los paternos, pues mientras las chicas percibían a sus madres con mayores niveles de amor y control-hostilidad, los chicos las percibían con mayores niveles de control, hostilidad y autonomía-amor. En cuanto a los padres, las chicas los percibían con mayor nivel de amor, autonomía-amor y amor-control, mientras que los chicos los percibían con mayor nivel de autonomía, control y hostilidad.

Se puede concluir que, a pesar de los datos confusos y contradictorios sobre la creencia popular de que los chicos y las chicas son educados de formas diferentes, existen ciertas diferencias en las pautas de crianza que marcan dicha diversidad, mientras que otras podrían ser semejantes entre ambos sexos.

Edad del hijo.

La edad del hijo ha sido muy estudiada como elemento diferencial del estilo parental percibido por los hijos. Los chicos, a medida que van creciendo, aumentan en sus deseos de autonomía y conquista de cierta simetría en las relaciones familiares; reivindican espacios de su vida privada, esto es la música, la vestimenta, etc., que son frenados por los padres cosa que es percibida por los hijos como una falta de cariño, mayor crítica y rechazo hacia ellos (Fuentes y cols., 2001). Estas autoras concluyeron que los chicos de mayor edad percibían el comportamiento de sus padres de modo más

negativo que los de menor edad., además de sentirse menos queridos y más criticados y percibir a sus padres como menos inductivos.

En otra de las investigaciones (Del Barrio y Carrasco, 2004), se comparó el estilo parental percibido por chicos entre 8 y 10 años con otro grupo de 11 a 14 años. Los resultados mostraron que los más mayores percibieron un mayor nivel de amor y control en sus madres y, mayores niveles de amor, amor-control, control y control-hostilidad en sus padres. Los de menor edad, al contrario que los de mayor edad, consideraron que ambos padres eran más afectuosos y controladores.

En resumen, la edad del hijo sí parece ser un factor bastante determinante respecto al estilo educativo empleado por sus padres, de modo que la mayoría de los autores han indicado un estilo más autoritario con los chicos mayores que con los más pequeños.

Orden y número de hermanos.

Furman y Lanthier (2002) revisaron los estudios sobre la familia en relación a variables como el número de hermanos/tamaño, el orden de nacimiento o la diferencia de edad entre hermanos.

Los hijos nacidos en primer lugar reciben más atención y cuidados que aquellos que nacen después. Estas diferencias son especialmente pronunciadas cuando el hijo nacido en segundo lugar es una chica o cuando es chico habiendo sido chico su primer hermano. En cuanto a la calidad en la atención recibida, señalan que es bastante grande cuando los hijos no distan mucho en edad.

Por lo que respecta a las ventajas entre ser primogénito o hijo único, no se encuentran diferencias; en este sentido los progenitores suelen tener relaciones más positivas con sus primogénitos, estén solos o no, son más comunicativos y pasan más tiempo con ellos.

Con respecto al tamaño de la familia, en familias numerosas los padres son más autocráticos, establecen normas más rígidas y dominantes y se implican más en el cuidado de los hijos. Estos padres muestran más predisposición al uso del castigo, mayor rechazo, menores muestras de cariño y menor apoyo. En cambio las familias más pequeñas promueven mayor autonomía e independencia al ser menos restrictivos. Sin embargo, las características paternas apuntadas varían en función de la educación y ocupación de los padres, el grupo étnico o la desestructuración familiar (Blake, 1989).

Factores psicosociales y de personalidad.

A pesar de existir numerosos estudios centrados en la relación entre el estilo parental y las consecuencias sobre el desarrollo de los niños, no han sido estudiadas las características personales de los padres que pueden actuar como antecedentes de este estilo parental (Darling y Steinberg, 1993). Como ejemplos que pueden incidir en el tipo de estilo parental se pueden señalar algunas características psicológicas como el bienestar, de manera que, según Belsky (1984) sólo los adultos maduros con un adecuado nivel de bienestar pueden adoptar una buena actitud parental. En esta misma línea, una revisión realizada por Aunola, Nurmi, Onatsu-Arvilommi y Pulkkinen (1999) concluyó

que: las madres depresivas mostraban mayor propensión a establecer una comunicación más crítica y menos constructiva con sus hijos y a mostrar menores niveles de supervisión, menor grado de acuerdo con el estilo autorizativo y mayores niveles de estrés en la crianza. Además, otro estudio que relacionó el estilo educativo con el autoconcepto de los padres encontró que, los padres con peor autoconcepto adoptaban un estilo más autoritario que aquellos con un autoconcepto más elevado.

Se puede decir que, el estilo parental está determinado por ciertos factores psicosociales y algunas características de personalidad concretas. Entre los rasgos más destacados relacionados con la crianza se pueden citar: el estrés, la depresión o el autoconcepto.

1.2.2. Implicaciones de los estilos y prácticas parentales

En líneas generales, la investigación en torno a las distintas consecuencias de estos estilos de disciplina en los adolescentes indica que el estilo autorizativo/autoritativo: *authoritative* -al menos en las culturas occidentales- es el que se encuentra más relacionado con los siguientes correlatos: ajuste (Steinberg y cols., 1991; Beyers y Goossens, 1999), madurez psicosocial (Lamborn y cols., 1991; Oliva y Palacios, 1998), autoestima (Bartle, Anderson y Sabatelli, 1989; Johnson, Shulman y Collins, 1991, Noller y Callan, 1991); éxito académico (Dornsbusch y cols., 1987; Oliva y Palacios, 1998; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989). En palabras de Luján (2002): “el estilo democrático -o *authoritative*- promueve en el joven el desarrollo de la autoestima, el autocontrol, la madurez personal, la adaptación escolar y social, los valores prosociales y el sentido de seguridad y competencia”. Por otra parte, Steinberg (1990) ha encontrado que: cuando faltan uno o más de los componentes del estilo *authoritative*, comienzan a hacerse evidentes algunos resultados adversos.

Los adolescentes de hogares autoritarios puntúan alto en medidas de obediencia, pero bajo en medidas de competencia y de autoestima; se produce una tendencia hacia la introversión y presentan más problemas de interiorización de las normas sociales. Por otra parte, los adolescentes de hogares permisivos confían en sí mismos, pero muestran mayores niveles de consumo de sustancias y agresividad y más problemas de control de impulsos. Estos chicos también tienen más dificultades escolares y se encuentran peor preparados para afrontar frustraciones (ya que sólo a través de la experiencia de obstáculos superados pueden estructurar la confianza en sus propios recursos y en el propio equilibrio psicológico). Finalmente, los adolescentes de hogares negligentes muestran más bajas puntuaciones en competencia social y las más altas en problemas de comportamiento y agresividad, en comparación con los otros estilos parentales (Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995; Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003; Steinberg, 1990).

En este sentido, Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, (1995) tras una revisión de la investigación relativa a distintas prácticas parentales, concluyen que los adolescentes muestran resultados más favorables cuando los padres: 1) mantienen normas claras para el comportamiento de sus hijos (Maccoby y Martín, 1983; Patterson, 1986); 2) refuerzan las reglas y regulaciones con sanciones que

no son abiertamente punitivas o facilitadoras de ciclos coercitivos (Cohen y Brook, 1987; Patterson, 1986); 3) proporcionan una disciplina consistente (Maccoby y Martín, 1983; Patterson, 1986); 4) explican sus afirmaciones (Hoffman, 1970; Maccoby y Martín, 1983); 5) permiten un “toma y daca” entre padres e hijos en las discusiones familiares (Baumrind, 1991; Fuligni y Eccles, 1993); 6) se implican en la vida diaria del adolescente y lo animan a desarrollar habilidades útiles (Fuligni y Eccles, 1993; Maccoby y Martín, 183; Patterson, 1986; Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990); y 7) potencian la diferenciación permitiendo al adolescente desarrollar sus propias opiniones en un entorno cohesivo (Grotevant y Cooper, 1985, 1998).

Finalmente, en cuanto a la percepción que los propios hijos tienen acerca de los estilos y prácticas de socialización utilizados por sus padres, Conrade y Ho (2001) aportan algunos datos de interés a partir de una investigación realizada con 617 adolescentes de ambos sexos. Estos autores concluyen que los adolescentes perciben que sus madres -más que sus padres- usan en mayor medida los estilos *authoritative* y permisivo, mientras que los padres son categorizados como más autoritarios, sobre todo por los chicos. Bengoechea (1992) por su parte, en un estudio observó que los adolescentes con padres separados percibían que la educación que recibían por parte de sus padres era menos permisiva que la de niños con padres no separados. En concreto, estos chicos informaron que su educación se caracterizaba por aspectos restrictivos, como el estilo punitivo del padre o el estilo despreocupado y perfeccionista de la madre, así como por una mayor marginación afectiva.

Estos resultados respaldan los obtenidos por Hetherington, Cox y Cox (1985), quienes afirman que los padres durante el primer año tras la separación se muestran preocupados por su depresión, ira o necesidades emocionales, y son incapaces de responder de manera sensible a las demandas de sus hijos. Además, durante ese periodo de tiempo, el padre o la madre separados tienden a ser incoherentes, menos afectuosos y faltos de control sobre sus hijos.

Para tratar de prevenir las consecuencias apuntadas en los anteriores párrafos, durante la etapa de la adolescencia, Musitu (2002) considera relevante que los padres sean, por un lado, responsivos a las posibles necesidades de sus hijos adolescentes para así poder incrementar su responsabilidad y capacidad de toma de decisiones en la familia y, por otro, que mantengan un alto nivel de cohesión y afecto en el entorno familiar. Es más probable que los hijos tengan un desarrollo más favorable y una mayor confianza en sí mismos si los padres continúan siendo una fuente de apoyo mientras los adolescentes van asumiendo cada vez más responsabilidades. En general, las relaciones padres-hijos antes de la adolescencia se caracterizan por su asimetría en la dimensión *control*, por lo que es en dicha dimensión donde probablemente se produzcan los cambios más importantes en el estilo de socialización.

Se puede concluir que, el objetivo de la socialización familiar durante el periodo de la adolescencia es permitir que los hijos vayan asumiendo sus propias responsabilidades para que vayan

adquiriendo la autonomía que tanto desean, y, para ello, lo ideal es que los padres favorezcan este proceso ofreciéndoles cuidado, cariño, afecto y un clima familiar cohesivo e íntimo; por lo que, el estilo parental debería estar menos influido por la autoridad y el poder, y más por la flexibilidad y la responsividad.

Por ello, algunos de los retos más difíciles de la educación de los hijos durante la etapa de la adolescencia podrían tener que ver con la renegociación de aspectos como: el estilo de relación con un hijo/a sexualmente maduro; la revisión y modificación de las discusiones familiares, las normas y las reglas; el ajuste del nivel de supervisión y control, y la facilitación de la relación del hijo con su grupo de iguales. Este tipo de cambios requieren, a su vez, de una modificación en las prácticas y los estilos parentales, para que estén en consonancia con las propias necesidades de los hijos, en constante cambio durante su desarrollo (Musitu, 2002).

Como conclusión, el *estilo parental* se podría definir como “Una constelación de actitudes hacia el hijo que, consideradas conjuntamente, crean un clima emocional en el que se expresan las conductas de los padres” (Musitu, 2002, p.116). En la mayoría de los primeros estudios sobre los estilos parentales se destacan dos factores que explican la mayor parte de la variabilidad de la conducta disciplinar. Estas dos dimensiones son: el apoyo parental y el control parental. En base a ello, Musitu y Molpeceres (1992) ofrecen la siguiente definición de *apoyo parental*: el apoyo parental consiste en la conducta manifestada por un padre hacia su hijo, para procurar comodidad al vástago, lo cual le confirma que su padre lo acepta como hijo.

Nuestra tesis doctoral toma como base de análisis la tipología propuesta por Maccoby y Martin (1983). Estos autores realizaron una categorización de los estilos parentales en función de las dimensiones ortogonales de responsividad -contingencia del refuerzo parental- y exigencia -número y tipo de demandas - hechas por los padres- dando lugar a cuatro estilos parentales, a saber:

1. *Estilo Authoritative o Democrático*. Los padres mantienen un estilo responsivo a las demandas de sus hijos pero, al mismo tiempo, esperan que sus hijos respondan a sus demandas; en otros términos, se caracteriza por la combinación de altos niveles de afecto y de control. Así, por un lado, los padres muestran apoyo y respeto y estimulan la autonomía y la comunicación, mientras que por otro, establecen normas y límites claros. Refuerzan los comportamientos deseados más que el castigo de los no deseados. Promocionan valores de autodirección y valores prosociales. La interiorización de normas y de valores requiere que el hijo no sólo capte el mensaje de los padres, sino que además lo haga suyo y lo utilice. El clima familiar es relajado.

2. *Estilo Autoritario*. Los padres se caracterizan por hacer un uso/abuso de poder y por el establecimiento de normas rígidas; enfatizan la obediencia a las reglas y el respeto a la autoridad. Los padres autoritarios no permiten a sus hijos hacer demandas ni participar en la toma de decisiones. Finalmente, proporcionan poco afecto y apoyo, y es más probable que utilicen el castigo físico. Al

adolescente sólo se le exige sumisión ante la norma impuesta, de forma que no hay un proceso de integración de la misma como propia y sus efectos son poco duraderos. Este estilo se relaciona con la falta de comunicación y con un clima familiar tenso.

3. *Estilo Permisivo*. Los padres son razonablemente responsivos. A pesar de ello, evitan regular la conducta de sus hijos. Además, imponen pocas reglas a sus hijos, realizan pocas demandas para el comportamiento maduro, evitan el uso del castigo y tienden a ser tolerantes hacia un amplio rango de conductas, concediendo gran libertad de acción. Suelen ser padres muy sensibles y cariñosos. Fomentan valores de autodirección, como: la autonomía y la independencia, e inhiben valores prosociales, como: la solidaridad o la justicia.

4. *Negligente o Indiferente*. Los padres tienden a limitar el tiempo que invierten en las tareas parentales y sólo se preocupan por sus propios problemas. Se desentienden de sus responsabilidades educativas y desconocen lo que hacen sus hijos. Proporcionan poco apoyo y afecto y además establecen escasos límites de conducta a sus hijos.

A su vez, el estilo permisivo se desglosa en otros dos estilos: *el democrático indulgente*, típico de padres tolerantes, con un bajo nivel de exigencia siendo la mayoría de las veces: cariñosos y afectivos. El estilo se basa en la creencia de que la confianza y la democracia en las relaciones padres-adolescentes son beneficiosas. El segundo estilo es el denominado *de rechazo-abandono*, propio de padres que destacan por su alto grado de permisividad y tolerancia, aunque se muestran fríos y distantes de sus hijos. Suelen dejar que éstos hagan todo lo que quieren, sin saber exactamente lo que hacen sus hijos en realidad. Por otra parte, hay que hacer referencia también al estilo tradicional, representado por padres anclados en el pasado, donde las madres son cariñosas y los padres son autoritarios (Del Amo, Criado del Pozo y Martín, 1988).

	RESPONSIVIDAD	NO RESPONSABILIDAD
EXIGENCIA	Estilo Autorizativo	Estilo Autoritario
NO EXIGENCIA	Estilo Permisivo	Estilo Negligente

Tabla 2: Estilos parentales (Maccoby y Martin, 1983)

Los adolescentes educados por padres democráticos son los que reciben una influencia más positiva de la familia: desarrollan mejores habilidades sociales, son más autónomos y responsables, puntúan mejor en autoestima, sienten una mejor planificación del futuro, trabajan por recompensas a largo plazo, adquieren una moral autónoma, tienen límites y reglas pero también apoyos, y mayor probabilidad de evitar comportamientos de riesgo como tomar drogas o actividades sexuales precoces. Los adolescentes educados por padres autoritarios se caracterizan por lo contrario: pocas habilidades sociales y comunicativas, obediencia y conformidad, poca iniciativa, baja autoestima, moral

heterónoma, planificación impuesta y necesidad de refuerzos a corto plazo para el trabajo. Los adolescentes educados por padres indulgentes a veces son menos maduros, más irresponsables, tienen buenas habilidades sociales con los iguales, alta autoestima, nula planificación y trabajo, y mayor riesgo de abuso de drogas. Los adolescentes educados por padres negligentes gozan de escasas habilidades sociales, nula planificación, baja autoestima, estrés psicológico y problemas de conducta.

La práctica educativa, por tanto, se mueve entre el afecto y el control (Musitu y otros, 1994). Los adolescentes con un clima familiar afectivo tienden a mostrar mejor ajuste y desarrollo psicosocial, más autoestima y mayor competencia conductual y académica. Los adolescentes que sufren un mayor control suelen tener un mayor ajuste escolar y una menor implicación en actividades antisociales, aunque si el control es excesivo puede dar lugar a problemas de conducta y de rebeldía. Las pautas educativas familiares basadas en una atmósfera de control y centradas en el cumplimiento de normas impuestas unilateralmente por los padres, aunque partan de supuestas necesidades de los hijos, pueden resultar perniciosas; tanto o más si no van acompañadas de afecto, sino de hostilidad, o implican castigos (Ceballos y Rodrigo, 1998).

En consecuencia, se podría concluir que el estilo democrático, en el que se da un equilibrio entre control y autonomía, es el que mejor fomenta el bienestar y un desarrollo óptimo del adolescente (Miranda y Pérez, 2005); por otro lado, no son estrategias educativas recomendables: ni exigir mucho a los hijos adolescentes, ni desentenderse completamente de ellos (Santrock, 2003).

Con respecto a la situación española, el estudio de Pérez (2012) analiza los estilos de socialización parental en España en una muestra de 1.103 padres y madres con hijos de 6 a 14 años. Las familias fueron clasificadas de acuerdo a la tipología clásica (autorizativa, autoritaria, indulgente o negligente). Los resultados indicaron que los estilos autorizativo e indulgente correspondían generalmente a mejores puntuaciones en el ajuste en los hijos. Según esta investigadora, el estilo parental idóneo en España es el tipo indulgente, debido a que las puntuaciones de los hijos siempre fueron mejores o equivalentes que los de familias autoritarias.

Algunos autores han visto la necesidad de distinguir entre ser padre y ser madre a la hora de explicar las relaciones de los padres con el adolescente: las madres parecen desempeñar un rol diferente y más íntimo que los padres, tanto con los hijos como con las hijas durante la adolescencia, basado en el apoyo, el interés y el compromiso en la tarea de educar a sus hijos e hijas (Coleman, 2003).

Las relaciones que mantienen los adolescentes con sus padres dependen de muchas variables, entre ellas, ser padre o madre, pero también la forma en que el adolescente percibe a su padre y a su madre. Hay seis prototipos distintos de percepción de la figura paterna y cinco de la figura materna (Elzo, 2000): 1. El padre ausente, normalmente por razones de trabajo. Muchos padres se encuentran desorientados ante la responsabilidad en la educación de sus hijos porque no disponen de modelos de

su propia adolescencia para poder reproducirlos. 2. El padre que mira a otro lado, despreocupado, que ha dimitido de su labor para educar. Hay adolescentes que se lamentan y otros que lo prefieren. El padre súper-protector, que siente miedo por sus hijos. Las chicas suelen percibir más preocupación de los padres que los chicos. 4. El padre compañero o amigo, complaciente, cómplice frente a la madre. Hay más chicos que chicas que tienen esta percepción de un padre, que en definitiva no es la definición de padre. 5. El padre que provoca pena y al que el adolescente no le cuenta nada para que no sufra. 6. El padre -padre, que quiere ejercer de padre, que desea discutir las cosas importantes en el seno de su casa, que se siente satisfecho con su rol, consciente de sus posibilidades y limitaciones y que reconoce la inevitable y necesaria emancipación de sus hijos. Se constata que hay muchos chicos y chicas que mantienen excelentes relaciones con estos padres, con quienes hablan de casi todo, exceptuando algunos temas como los sexuales. En cuanto a los prototipos de madre, encontramos: 1. La madre ausente, una realidad debido a la incorporación de la mujer española al mundo laboral. Las adolescentes en concreto sienten la ausencia de forma más negativa y lo manifiestan de diversas formas. 2. La madre amiga, confidente y cómplice. Es un prototipo habitual con el que se mantienen relaciones generalmente positivas y cariñosas, aunque ciertos temas no se hablen entre ellos. 3. La madre preocupada, que se inmiscuye en todo y con la que los adolescentes suelen tener buenas relaciones, aunque le ocultan información para evitar ser agobiados a preguntas, con lo que la comunicación queda perjudicada. 4. La madre humillada y minusvalorada. Las relaciones con esta madre son pobres y negativas. 5. La madre-madre, que no es una amiga sino más que eso, que no sabe decir que no, incluso con más rotundidad que el padre. Las nuevas condiciones sociales y el protagonismo que está adquiriendo la mujer fuera de la familia ayuda a resaltar el papel de la este tipo de madre en el seno familiar.

En función de la percepción que tienen de padre y madre, los adolescentes se comunican más o menos con ellos, aunque en general hay cuatro grandes temas que los adolescentes ocultan a sus padres: sus relaciones sexuales, el uso del tiempo libre, el consumo de alcohol y drogas y los pequeños hurtos que realizan con frecuencia.

En nuestra investigación se pretenden replicar los estudios realizados hasta la fecha que indican los beneficios de una socialización parental autorizativa e indulgente (esta última en contextos españoles) en la promoción de un buen ajuste psicosocial. Es decir, los estilos parentales caracterizados por dispensar afecto, aceptación y responsividad. Además, la novedad con respecto a trabajos previos publicados, es averiguar si podría existir una relación entre un determinado estilo parental y su capacidad para generar la emoción de celos en los adolescentes. En este sentido partiríamos de los estudios que avalan a los hijos de familias autoritarias y/o negligentes (poco afecto-mucho control y poco afecto-poco control, respectivamente), como aquella población con peor ajuste. (Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015); (Gracia, Lila, García, 2008).

En caso de establecer la eventual relación entre ambas variables (estilos familiares educativos que cursan con poco ajuste en los hijos: autoritarios y negligentes y celos en los hijos), se analizaría su implicación en: a) dificultades en el ajuste social, en la interrelación agresiva con los iguales -bullying-, y b) problemas en la gestión y en el control de las propias emociones: puntuaciones elevada en ansiedad y hostilidad.

2. ADOLESCENCIA, ESTILOS EDUCATIVOS Y AJUSTE PERSONAL

2.1. Adolescencia. Estilos educativos y ajuste personal. Implicaciones: Conflictividad

2.1.1. Relaciones entre los estilos educativos familiares y el ajuste en la adolescencia

En la literatura científica se encuentran numerosas investigaciones que señalan la estrecha relación existente entre la percepción de un clima positivo entre el contexto familiar y escolar y el ajuste personal integral (emocional y conductual) en la adolescencia, como señalan Oliva, Parra y Sánchez (2002). De hecho, se ha constatado el vínculo entre la calidad del clima familiar y diferentes indicadores de desajuste adolescente. Por ejemplo, un clima familiar negativo caracterizado por la presencia de frecuentes conflictos (Cummings, Goeke y Papp, 2003), la existencia de problemas de comunicación entre padres e hijos (Lambert y Cashwell, 2003, Loeber y cols., 2000; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002), así como la carencia de cohesión afectiva y apoyo parental (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Demaray y Malecki, 2002) se asocian con el desarrollo de conductas disruptivas y antisociales en edades adolescentes. La presencia de estos elementos en el sistema familiar se ha relacionado igualmente con algunos problemas emocionales en adolescentes tales como ansiedad, depresión, estrés y sentimiento de soledad (Barrera y Li, 1996; Johnson, LaVoie y Mahoney, 2001; Liu, 2003). En población española, en estudios más recientes llevados a cabo por Estévez, Musitu y Herrero (2005a, 2005b); Estévez, Murgui, Moreno y Musitu (2007) y Oliva y cols. (2002), se encuentran resultados en esta misma línea que muestran cómo la percepción del adolescente acerca de la calidad de la relación con sus padres influye tanto en su ajuste emocional como conductual. El interés de los estudios realizados está basa en la prevención de las conductas problemáticas en la adolescencia debido al riesgo social y personal sobre un buen ajuste.

Entre los factores explicativos de estos comportamientos están los relacionados con la vinculación social, como las ya apuntadas: relaciones con la familia. Los factores de riesgo y protección no indican causalidad, sino que conforman una serie de condiciones que predicen una mayor o menor probabilidad de desarrollar dichas conductas (Hawkins y cols., 1998). Por otra parte existen dificultades a la hora de estudiar los este tipo de factores como por ejemplo la dificultad en determinar cuándo una variable es indicadora de una conducta problemática o es su posible causa. También resulta difícil distinguir los efectos de un factor cuando en realidad los factores interactúan

entre sí e incrementan la vulnerabilidad o la resistencia a ciertas condiciones de riesgo (Bartolomé, 2001).

Un estudio realizado mediante autoinforme (Rechea, Barberet, Montañés y Arroyo, 1995) ha permitido aproximar un posible perfil de adolescente implicado en conductas problemáticas: varón, nivel de estudios más bien alto, estudia y trabaja, de familia monoparental, pasa tiempo libre con amigos pero recibe poco apoyo de ellos y sus padres no saben dónde va cuando sale. Uno de los datos relevantes encontrados en este estudio es la existencia de un escaso control (no llega a un 10%) familiar sobre las conductas adolescentes. La familia sólo detecta algunas de las transgresiones contra la propiedad y las conductas violentas y problemáticas, y la policía parece ser más resolutiva en conductas delictivas y de consumo. El tema del control paterno es importante ya que numerosos estudios coinciden en señalar que un mal control familiar sobre qué están haciendo sus hijos, dónde y con quién, está relacionado con diversos comportamientos de riesgo de los adolescentes, como la delincuencia, las drogas o el mal rendimiento académico. Algunos autores, más que al control, apuntan la importancia de la comunicación como factor protector de conducta desviada (Coleman y Hendry, 2003). El flujo comunicativo establecido entre adolescente y progenitor determina el posible control y supervisión del padre, de ahí su importancia para poder prevenir determinados comportamientos.

En el caso concreto de la delincuencia juvenil, las variables familiares consideradas factores de riesgo son: los conflictos familiares; padres delincuentes, crueles, negligentes, castigadores, con débil supervisión del hijo y disciplina errática (muchas órdenes y muy vagas); que no perciben la conducta desviada del hijo o son ineficaces para cortarla; que son propensos a dar refuerzos positivos a la conducta desviada del hijo. También se consideran factores de riesgo, aunque con menor consistencia: familias de gran tamaño y la pobreza (Rutter y Guiller, 2001).

En el consumo de sustancias se ha constatado que uno de los predictores más poderosos es el mantener vínculos más estrechos con los amigos (que consumen drogas y muestran actitudes favorables o permisivas) que con la familia. El papel y las características que tiene la familia correlacionan en el consumo, pero no se han encontrado en todos los estudios. En este sentido, en el estudio de Calafat (1999) encuentra características, tales como: el nivel social alto, la conflictividad familiar (padres separados, familia monoparental...), la permisividad familiar, la falta de apoyo familiar y el abuso físico. En una muestra española se confirma que las variables familiares que pronostican de forma significativa el consumo de tóxicos durante la adolescencia son la existencia de conflictos familiares, una pobre comunicación familiar, el consumo familiar y un estilo educativo parental permisivo (Villar, Luengo, Gómez y Romero, 2003). Curiosamente, se ha visto también que unas normas estrictas respecto al uso de drogas distintas al alcohol y al tabaco son predictores de un mayor riesgo en su consumo, debido a que el adolescente puede interpretar un menor riesgo al no ser rechazadas por sus padres de forma explícita.

En cuanto a los factores protectores familiares relacionados con un bajo índice en el consumo de drogas, conductas antisociales y violencia durante la adolescencia, son: avisar cuando salen de dónde van, con quién y qué van a hacer; tener un límite para volver por la noche; llevarse bien con los padres; hacer cosas divertidas en el seno familiar; ser escuchados por los padres y tomar parte en las decisiones; ser elogiados y reforzados por los padres; y percibir el interés de los padres (Montañés, Bartolomé y Fernández-Pacheco, 2008). Otros estudios ya habían confirmado la influencia de variables familiares como factores protectores del consumo de drogas, entre ellos: la cohesión familiar, la comunicación y el apoyo de los padres, la relación positiva, los vínculos afectivos estrechos, el establecimiento de normas, el acuerdo de los padres sobre temas educativos, la actitud no permisiva de los padres en el consumo de drogas y la desaprobación familiar del uso de sustancias (Calafat, 1999; Muñoz-Rivas y Graña, 2001; Rodrigo y otros, 2004). Factores que se ha comprobado que se pueden optimizar mediante la mejora de las habilidades educativas de los padres (Ramos y otros, 2008).

Por último, queremos señalar que los efectos del divorcio sobre los hijos adolescentes no están nada claros. Se han encontrado efectos negativos como el aumento del riesgo de trastornos emocionales y de conductas problemáticas, pero también que el divorcio no es una experiencia necesariamente negativa para los adolescentes si les aporta mayor tranquilidad, autonomía y responsabilidad en la familia. De hecho la mayoría de los adolescentes muestran un buen ajuste psicológico después de los dos primeros años de la separación de los padres. Aunque siempre sea una experiencia estresante, las reacciones diversas son temporales, especialmente entre los adolescentes que previamente estaban bien adaptados y eran capaces de mantener el contacto con ambos padres. Por lo tanto, se hacen necesarios más estudios longitudinales para valorar sus efectos ya que los perfiles evolutivos de los adolescentes pueden ser muy diferentes en función de múltiples variables tanto propias, como de los padres y del mismo proceso de separación (Coleman y Hendry, 2003; González y Triana, 1998; Kimmel y Weiner, 1998). El proceso de reconstitución familiar tampoco tiene necesariamente un efecto negativo sobre los adolescentes, de hecho es posible que se encuentren mejor en comparación con los padres divorciados que no se vuelven a casar.

Si profundizamos en el funcionamiento y en el clima familiar, cabe destacar la importancia de la comunicación y sus repercusiones sobre los procesos de interrelación y conflictos familiares.

El *funcionamiento familiar* son los rasgos que caracterizan a la familia como sistema y que explican las regularidades encontradas en su forma de actuar (McCubbin y Thompson, 1987). El concepto hace referencia al papel de los padres como agentes socializadores y, por lo tanto, como transmisores de actitudes, habilidades y conductas necesarias para la integración del adolescente en la sociedad. Los mecanismos utilizados en este proceso son: la interacción familiar -mediante las relaciones afectivas y el modelado-, y las actuaciones disciplinarias -aspectos de supervisión y control- (Saldaña, 2001).

Por otra parte, el *clima familiar*, se define como “la percepción de padres e hijos sobre sus relaciones familiares a nivel global, es decir, sobre aspectos comunicativos, afectivos, organizativos y de reciprocidad” (Megías y cols., 2002, p. 25), la conjunción de los cuales indica el nivel de cohesión del sistema familiar, además de su patrón de organización, o nivel de funcionamiento.

La calidad de las relaciones familiares es determinante para valorar la competencia y confianza con la que el individuo afronta el período adolescente, puesto que influye en cómo los jóvenes negocian las principales tareas de la adolescencia, en el nivel de implicación de éstos en problemas de comportamiento propios de este período y en la habilidad para establecer relaciones íntimas significativas y duraderas (Megías y cols., 2002). Los aspectos de la familia que parecen particularmente importantes son: el fomento de la autonomía y la independencia de los hijos, el grado de control deseado por los padres, la cantidad y tipo de conflicto entre los miembros, la medida en que los lazos familiares son más o menos estrechos, y el apoyo disponible a los adolescentes (Musitu y cols., 2001).

Seidman y colaboradores (1999), llevaron a cabo una investigación en la que clasificaban a las familias de acuerdo con tres variables: dificultades estresantes, apoyo, y grado de implicación. Obtuvieron seis clusters. Los resultados revelan que los adolescentes, cuyas familias se clasificaban como “disfuncionales”, es decir, caracterizadas por numerosas dificultades en la familia, bajo apoyo entre sus miembros y grado de implicación bajo, presentaban los niveles más elevados de depresión y conducta antisocial; mientras que aquellos adolescentes, cuyas familias se clasificaron como “funcionales” -puntuaciones bajas en dificultades y elevadas en apoyo-, tuvieron las puntuaciones más bajas en las medidas de depresión y conducta antisocial.

En España, el “clima educativo familiar” (VV.AA., 1991) o el “ambiente familiar” ha sido identificado como una de las variables clave en el desarrollo académico. Los hogares con un ambiente cultural alto, con bajo conflicto y donde se ayuda en las tareas escolares al hijo, se relacionan con rendimientos positivos. Otros autores (García Fernández y Peralbo, 1994) destacan como variables: el grado de cohesión y la vinculación emocional entre los miembros de la familia.

Dentro del funcionamiento familiar, influyen también las actividades sociales de los padres. Recientes investigaciones (Büchel y Duncan, 1998) muestran que un mayor número de actividades de los padres (asistir a acontecimientos culturales, deportes, asociaciones de voluntarios, etc.) beneficia al rendimiento escolar de los hijos, especialmente para los varones y en familias con bajos ingresos (Ruiz Becerril, 1999).

Shulman (1993) por su parte, observó cuatro tipos de clima familiar y mostró que cada uno de ellos se relacionaba con el uso de diferentes estilos de afrontamiento. En la tabla 3 se describen las relaciones entre el clima familiar y los estilos de afrontamiento (Shuman, 1993). Los adolescentes de familias no estructuradas y con alto nivel de conflictividad, reflejaban malas destrezas de

afrontamiento, en especial pasividad y aislamiento. Los jóvenes que se habían criado en familias muy estructuradas tenían estilos dependientes de afrontamiento. Los hogares donde predominan la independencia o la expresión abierta de sentimientos favorecían en los jóvenes, destrezas de afrontamiento como: la planificación y el recurrir a otras personas para obtener apoyo social.

CLIMA FAMILIAR	CONDUCTAS DE AFRONTAMIENTO
<i>No estructurado orientado al conflicto.</i> Por ej.: Alto nivel de interacción conflictiva, falta de apoyo dentro de la familia; falta de apoyo para el crecimiento personal.	Grado elevado de afrontamiento disfuncional, caracterizado por la retirada y la pasividad.
<i>Orientado al control.</i> Por ej.: Actividades familiares estructuradas; reglas familiares explícitas; énfasis en el logro; la familia apoya pero no expresa emociones.	Dependencia de decisiones familiares; tiende a ser pasivo
<i>No estructurado, orientado a la expresión y la independencia.</i> Por ej.: Cohesivo y unificado; expresa sentimientos; apoya la independencia del individuo; no hay presión para el logro.	Recorre a otros para el consejo e información; los adolescentes planifican el curso de la acción.
<i>Estructurado, orientado a la expresión y la independencia.</i> Por ej.: Énfasis en las relaciones familiares; se estimula la independencia; reglas claras.	Recorre a otros para el consejo e información; los adolescentes planifican el curso de la acción.

Tabla 3: Relaciones entre clima familiar y conducta de afrontamiento (Shulman, 1993)

Fuente: tomado de Coleman y Hendry (2003).

El conflicto marital y la calidad de las relaciones entre padres e hijos tienen una influencia decisiva sobre las dificultades de comportamiento (Buehler y cols., 1998; Kline, Johnston y Tschann, 1991). Según Buehler y cols. (1998) el conflicto explica el 20% de la varianza en los problemas de conducta, siendo más determinante la hostilidad que la frecuencia de los conflictos. Igualmente influyen las buenas relaciones con los padres, puesto que reducen significativamente los comportamientos negativos (Peterson y Zill, 1986; Ruiz Becerril, 1999).

A este respecto, una reciente investigación llevada a cabo por Megías y colaboradores (2002, pp. 23-24) permitió establecer una clasificación de modelos de relación familiar y la presencia relativa de cada uno de éstos en el seno de la sociedad española. Las categorías -basadas en la organización y el reparto de funciones- que estos autores proponen son las siguientes:

- Familia *familista-endogámica*: es un tipo de familia centrada en sí misma; distante de lo que ocurre fuera. Sus miembros buscan estar juntos el mayor tiempo posible, las relaciones entre padres e hijos

son buenas y el clima es cálido. Las responsabilidades están claras y se valora la moral, ganar dinero y tener una buena capacitación profesional.

- Familia *conflictiva*: elevada conflictividad entre padres e hijos. Existe mala comunicación y los padres, además de ser algo rígidos, se sienten desbordados.

- Familia *nominal*: coexistencia pacífica pero no participativa entre padres e hijos; se caracteriza por la evitación de conflictos. Padres desimplicados en la resolución de necesidades de los hijos.

- Familia *adaptativa*: es una familia con buena comunicación y capacidad para transmitir opiniones y creencias. Familia abierta al exterior pero valorando las necesidades familiares, como por ejemplo: las opiniones de los hijos, y dando resolución a los conflictos mediante la adaptación a la situación y el reajuste de los roles.

El modelo de relación familiar más común en España es el *nominal*; a continuación aparece el denominado *familista-endogámica*; le sigue la familia *adaptativa* y con un porcentaje menor de presencia, la familia *conflictiva*. Este hecho viene a confirmar la opinión de algunos expertos acerca de la creciente actitud de los padres a actuar como gestores y/o administradores de la educación de sus hijos, apoyándose en otras instituciones e inhibiéndose en alguno de los aspectos del rol activo de ser padres (Megías y cols., 2002).

Como se ha comentado, la calidad de las relaciones familiares es un factor crucial para el afrontamiento adolescente porque incide en cómo los jóvenes negocian las principales tareas, en su nivel de implicación cuando hay problemas de comportamiento propios de este período y en su habilidad de establecer relaciones íntimas significativas y duraderas.

Si analizamos las relaciones familiares y sus conflictos más frecuentes, el conflicto durante la adolescencia sigue siendo un proceso dentro del propio desarrollo durante dicha etapa, a pesar de que en sí misma, la adolescencia haya dejado de tener sentido de conflicto absoluto y permanente, y de que, por otra parte, las relaciones con los padres sean más una muestra de armonía que de problema. De manera que, el conflicto se entiende como una consecuencia asociada a la búsqueda de una mayor libertad del adolescente para tomar sus propias decisiones, junto con la percepción de que esta libertad está amenazada por los padres (Musitu y cols., 2001).

La visión de Goñi Grandmontagne (2000) acerca de los conflictos padres-hijos es que su incremento se produce por una forma diferente de entender las reglas, expectativas familiares e incluso el propio sistema familiar. Al tiempo que los adolescentes demandan más autonomía, los padres se ven con el deber de exigir respeto a determinadas normas básicas para el adecuado funcionamiento de la familia.

El significado funcional de los conflictos durante la adolescencia depende, entre otras cosas, de la calidad de las relaciones entre padres e hijos; por ello Motrico, Fuentes y Bersabé (2001) consideran que hay que analizarlos teniendo en cuenta aspectos como el grado de intimidad, afecto y

comunicación en dicha relación. Por tanto, un nivel de conflicto normativo en las familias no tiene por qué minar la calidad de las relaciones de apego entre padres e hijos adolescentes cuando suceden en un contexto de continuidad relacional.

Existen numerosas investigaciones que muestran que la existencia de conflictos durante esta etapa no está relacionada con valores de fondo o cuestiones morales, políticas o religiosas, sino que se dan fundamentalmente en temas de menor relevancia, tales como el modo de vestirse, las tareas domésticas, la actividad en el tiempo libre o la hora de llegada a casa por la noche. Los adolescentes perciben un acuerdo sustancial entre ellos y sus propios padres en valores relacionados con la educación, las creencias religiosas y, en menor medida, con las opiniones políticas. El desacuerdo aparece con mayor frecuencia a propósito de cómo gastar el propio dinero y de qué cosas están permitidas en una relación sentimental (Herrero, 1992). Al mismo tiempo, las discrepancias que surgen no se consideran en términos de contraposición, sino como diversidad que no perjudica a la relación intrafamiliar (Musitu y cols., 2001).

Existe una especificidad en el conflicto por lo que respecta a los temas, a la interacción con cada padre y la edad del adolescente. Así por ejemplo, los adolescentes tienen más conflictos con la madre que con el padre, pero al mismo tiempo declaran tener con ella interacciones más positivas, (Jackson y cols., 1998; Megías y cols., 2002; Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001 y Noller y Callan, 1991). Esta característica parece estar relacionada con el hecho de tener comunicaciones más frecuentes y significativas con la madre.

Por otra parte, parece que hay un tipo específico de conflicto con cada uno de los progenitores: el conflicto con la madre se relaciona con las buenas maneras o buena educación, la elección de los amigos y la ropa. Sin embargo, con el padre los adolescentes tienen problemas relativos a la paga, al uso del tiempo libre y las actitudes hacia la vida escolar. Por último, existen temas importantes donde pueden aparecer grandes divergencias. En estos casos no existen fuertes conflictos entre padres e hijos, ya que se suele optar por no hablar del tema (por ejemplo: sexualidad). En cuanto a la edad, este factor también parece influir en los modos de respuesta ante situaciones de conflicto; así, la utilización del castigo físico y de la supervisión disminuye conforme aumenta la edad de los hijos (Loeber y cols., 2000; Musitu y cols., 2001).

Centrándonos en los temas de conflicto más frecuente en la adolescencia, cabe destacar el relacionado con las perspectivas de padres e hijos acerca de la cantidad y grado de control que los padres deberían tener sobre distintos aspectos de la vida de los adolescentes. Esto últimos reivindican un número creciente de áreas, que anteriormente se consideraban bajo el control de los padres. Así, por ejemplo, los adolescentes están menos dispuestos a aceptar la tentativa de los padres de influir en la elección de los amigos o el estilo de vestir. En esta línea, Smetana (1989) ha confrontado las ideas de padres y adolescentes a propósito de las áreas que deberían estar bajo el control de los padres -

problemas de naturaleza: moral, personal y relativos a las convenciones sociales-. Durante la adolescencia, el joven comienza a considerar que ciertas cuestiones dependen de una toma de decisiones personal, visión que no siempre es compartida por los padres. De este modo, el conflicto surge cuando los padres quieren controlar áreas más personales, como las relativas a la vida en el hogar, la apariencia física, la higiene personal, la elección de los amigos y el trabajo escolar.

En general, los estudios sobre comunicación entre padres y adolescentes tienden a coincidir en que los conflictos se centran en torno a los siguientes temas: salidas (por la noche y hora de regreso a casa); vacaciones (ir de vacaciones con o sin la familia); el colegio (comportamiento en la escuela, progreso y calificaciones); vocabulario (forma de hablar); compañías (elección de amigos); paga (cantidad de dinero que se le da y su uso); ideas personales y vida personal (estilo de vida y su ideología); profesión (elección y preparación para el trabajo futuro); pareja (relaciones afectivas) y; entretenimiento (tiempo libre: ocio y tipo de actividades), (Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001; Musitu y cols., 2001).

No obstante, la existencia del conflicto no es sinónimo de problemas y disfunciones familiares. En realidad, cierto grado de conflicto puede ser saludable, en la medida en que ayuda al joven a lograr cambios relevantes en los roles y relaciones en el hogar. El conflicto es funcional dependiendo del contexto donde ocurra y de los comportamientos de ambas partes. La forma en que los miembros de la familia dan a conocer sus puntos de vista parece predecir la capacidad de adaptación y la habilidad de relación de los hijos adolescentes. Cuando el conflicto es positivo, los hijos pueden escuchar, tomar en consideración e integrar diversos puntos de vista. Además, las decisiones se toman a través de las negociaciones y no por imposiciones unilaterales por parte de uno de los padres o de la aparente despreocupación de éstos. Todo ello evidencia la co-ocurrencia de conflicto y cohesión. Por el contrario, cuando el conflicto familiar es hostil, incoherente y con una escalada de intensidad, los hijos se sienten abandonados y evitan la interacción con los padres (Musitu y cols., 2001).

Por otra parte, dado que el conflicto entre los padres y el adolescente puede considerarse como un proceso que puede llegar a ser productivo o perjudicial, existen una serie de cuestiones relacionadas con el mismo que resultan centrales a la hora de clarificar la función que desempeña el conflicto en los procesos de negociación y re-definición que tienen lugar durante la adolescencia. Estas cuestiones han sido examinadas por Jackson, Cicognani y Charman (1996), quienes realizaron un estudio transcultural con el objeto de investigar la percepción de padres y adolescentes acerca de la adolescencia, analizar los procesos de toma de decisiones en el entorno familiar, la relación entre satisfacción y comunicación familiar, y por último analizar el grado en el que la existencia de conflictos/desacuerdos entre padres e hijos se asocia con la pretensión de una mayor autonomía e independencia de estos últimos. La tabla 4 describe las relaciones entre el grado de autonomía familiar y las estrategias de manejo del conflicto. Los resultados de este estudio aportan información relevante en torno a áreas en las que surge el conflicto y formas de manejar el mismo.

GRADO DE AUTONOMÍA	ESTRATEGIAS DE MANEJO DE CONFLICTO
Menos autonomía. Los padres intentan mantener el control y consideran a los hijos como dependientes.	Imposición. Los padres tienden a imponer sus decisiones. Cuando la imposición no funciona, suelen utilizar la amenaza y el castigo. Las discusiones pueden llegar a tener un carácter emocional/agresivo, dependiendo de las características individuales de los miembros familiares implicados.
Más autonomía. Los padres empiezan a permitir una mayor autonomía.	Negociación. En estas situaciones se recurre a procesos de negociación que suelen finalizar en el compromiso. Esta es una fase intermedia entre una relación completamente asimétrica donde únicamente deciden los padres una relación simétrica, donde el adolescente es libre de decidir por sí mismo.
Total autonomía. En temas como el ocio, los gustos personales, la comida y la apariencia personal.	Libertad. En este tipo de temas, los padres suelen dejar completa libertad de elección, aunque esto no significa que no puedan criticarlos.

Tabla 4: Estrategias de manejo de conflicto en función del tipo de desacuerdo.
(Jackson, Cicognani y Charman, 1996)

En cuanto al proceso de negociación de roles y relaciones en la familia, se identificaron tres situaciones prototípicas: 1) desacuerdos que surgen debido a que los padres esperan una mayor autonomía por parte del adolescente (en cuestiones tales como: mantener la habitación ordenada, hacer los deberes, etc.); 2) desacuerdos que tienen lugar debido a que los padres piensan que no es adecuado que el adolescente decida por sí mismo (acerca de cuestiones que los padres consideran importantes porque pueden afectar al futuro y al bienestar del hijo/a) y; 3) desacuerdos producto de diferencias en gustos y preferencias personales (tales como la elección de la ropa, música, TV, etc.).

Del mismo modo, estos autores también encontraron discrepancias en la forma en que se maneja el conflicto. Estas diferencias dependen del grado de control que los padres quieren mantener sobre las decisiones y del grado de autonomía que están dispuestos a permitir a los adolescentes.

En términos generales, los resultados de Jackson, Cicognani y Charman (1996) muestran que las estrategias utilizadas por los padres, así como la efectividad de las mismas varían en función de la edad. Así, los padres informaron que los adolescentes de 13 años podían ser convencidos más fácilmente con una explicación de las razones de sus decisiones, mientras que los adolescentes de 15 años presentaban una mayor oposición. El comportamiento de los padres también variaba conforme lo hacía la edad de los adolescentes. A este respecto, en el caso de adolescentes de 13 años, los padres trataban de explicar sus decisiones y proporcionaban razones adecuadas de forma calmada, con una especial atención en lo que se decía y en cómo se decía; mientras que con los adolescentes de 15 años

esta estrategia a menudo fracasaba. Los adolescentes de este grupo de edad tendían a argumentar en contra y a cuestionar las razones y justificaciones de las decisiones de los padres. Este hecho implica que los padres se vieran forzados a proporcionar razones más convincentes o a cortar a discusión e imponer su decisión apelando a su autoridad. Estos hechos parecen sugerir que los quince años es un momento particularmente difícil para las relaciones padres-adolescentes. Los padres sienten que no tienen otros recursos -aparte del uso de la autoridad- para mantener el control con sus hijos adolescentes.

Los adolescentes de mayor edad que parecían haber alcanzado una relación más simétrica con sus padres -al menos en lo relativo al acercamiento a la toma de decisiones- reconocían y tenían en cuenta los motivos de sus padres para aceptar sus decisiones. Tanto estos jóvenes como sus padres hacían hincapié en que las decisiones eran tomadas conjuntamente y que se tenía en cuenta la opinión de los demás. En tales casos, los adolescentes declararon que aceptaban las decisiones de sus padres, y las razones para hacerlo incluían el reconocimiento de los motivos y explicaciones de los padres. Aquí, la dimensión relacional parecía ser menos crítica, en la medida en que el adolescente sentía que los padres habían comenzado a tratarles como un igual.

Por lo que respecta a la situación española acerca del conflicto entre padres-adolescentes, Musitu (1998) obtuvo una serie de resultados interesantes, tanto en las situaciones más conflictivas para padres e hijos, como en las reacciones de ambos ante el conflicto. En cuanto a las situaciones más difíciles en la relación padres-hijos parecen ser los estudios, el tipo de amistades, los problemas de comunicación o desavenencias y los aspectos relacionados con la distribución de las tareas del hogar. Este resultado es común tanto en los padres como en hijos; sin embargo, ambos grupos difieren en la prioridad dada a cada uno de los temas.

Las preocupaciones y las respuestas de padres e hijos ante situaciones de conflicto, según Musitu (1998) son: preocupaciones de padres e hijos adolescentes

Preocupaciones de los padres

El padre reconoce estar fundamentalmente preocupado por los estudios, los gastos de los hijos y los problemas de comunicación con ellos, como áreas prioritarias. Otras áreas de conflictos comunes a padres y madres, pero que preocupan especialmente a éstos es la relativa a la calidad de las relaciones con los hijos, sobre todo la ausencia de comunicación y las desavenencias familiares.

La madre indica que las tareas del hogar son las que generan un mayor conflicto, aspecto en el que coinciden tanto la madre como los hijos, aunque la importancia dada a este tema es mucho mayor en el caso de la madre. La madre también concede una gran importancia a los gastos y los estudios. Otras áreas de conflicto comunes a padres y madres, pero que preocupan especialmente a éstas son: el aprovechamiento del ocio y el tiempo libre, fundamentalmente los horarios de llegada a casa y las

amistades y los temas referidos a las relaciones sexuales preocupan de manera más marcada a las madres que a los padres.

Preocupaciones de los hijos

Los chicos encuentran el mayor grado de conflicto en lo relacionado con el rendimiento escolar, las peleas entre hermanos y los problemas derivados de la elección de amistades.

Las chicas otorgan una gran relevancia a los temas relacionados con la sexualidad y con los horarios de vuelta a casa los fines de semana.

Por otro lado, si bien los problemas de comunicación no es una de las áreas de conflicto más importante para los hijos, las chicas se quejan en mayor medida de la incomprensión de los padres hacia ellas, mientras que los chicos critican los comportamientos intransigentes de los padres.

Las respuestas de padres e hijos ante situaciones conflictivas no registran tanto consenso como el tipo de situaciones que se consideran conflictivas. Algunas de estas soluciones -como es el caso del diálogo, la discusión, el enfado y la resignación- son utilizadas tanto por padres como por hijos, mientras que otras estrategias -como mentir, buscar consejo en la madre e indiferencia-son más características de los hijos y no se encuentran en los padres. Estas diferencias reflejan las distintas posiciones de poder entre padres e hijos, lo que en ocasiones condiciona el tipo de respuestas que se dan a las situaciones.

Respuestas de padres e hijos ante situaciones de conflicto

Respuestas de los padres

Tanto el padre como la madre reconocen que en gran parte de las situaciones lo que intentan es dialogar con los hijos. Cuando esto no funciona, se abre un abanico de posibilidades que va desde el enfado a la indiferencia y que presenta diferencias en función del sexo de los progenitores.

La *madre* parece enfadarse más con los hijos y hablar más con ellos.

El *padre* opta con mayor frecuencia por inhibirse del tema y no hablar. También admite resignarse ante la actitud de los hijos con mayor frecuencia lo que se relaciona con su estrategia de evitar hablar de los problemas.

Respuestas de los hijos

Tanto los chicos como las chicas coinciden en señalar que el diálogo es la respuesta más frecuente aplicada a las situaciones conflictivas y, al igual que los padres, cuando esto no funciona la resignación y el enfado son las principales estrategias utilizadas, aunque el uso de una u otra estrategia es diferente según el sexo de los adolescentes.

Los *chicos* muestran una mayor resignación ante los problemas familiares, mayor indiferencia y “pasotismo” en la dinámica familiar, así como un mayor uso de la mentira.

Las *chicas* muestran una mayor tendencia al enfado y a acudir a las madres en caso de conflicto. Este uso diferencial de las estrategias en función del sexo, parece reflejar una consonancia en función del género.

Por último, padres e hijos también presentan diferencias en las propuestas que tanto unos como otros hacen para mejorar su relación. Las propuestas que realizan los padres se centran sobre todo en el contenido, por ello consideran que una mayor información ayudaría a solventar los conflictos. Esa demanda de comprensión se concreta en un mayor reconocimiento de los proyectos de futuro de los hijos, su evolución en los estudios, las salidas nocturnas, las amistades y las relaciones de pareja. Al mismo tiempo, consideran necesaria una mayor comprensión por parte de los hijos. Esta propuesta se da en mayor medida en el caso de las madres.

Sin embargo, para los hijos lo importante para reducir el conflicto no es tanto el contenido de la comunicación, sino la actitud ante ellos. Esta perspectiva diferente en el análisis perpetúa el conflicto, ya que mientras los padres demandan más información, los hijos requieren una actitud caracterizada por una mayor comprensión, más diálogo, respeto por la autonomía y reducción del castigo (Musitu, 1998).

Finalmente, cabe destacar la importante repercusión que tienen las relaciones familiares en el ajuste del adolescente. El apoyo mutuo en la familia y la existencia de una comunicación fluida entre sus miembros se relaciona con el ajuste, el bienestar y la autoestima del adolescente (Jackson y cols., 1998). En este sentido, Wills, Mariani y Filer (1996) han constatado que, en relación con el consumo de sustancias adictivas, aquellos adolescentes que perciben poco apoyo de sus padres son más vulnerables a la presión del grupo de iguales. Igualmente, la existencia de problemas de conducta en la adolescencia se relaciona con un contexto familiar caracterizado por una baja cohesión y un elevado grado de conflicto (Timko y Moos, 1996). En este sentido, la calidad de estas relaciones puede potenciar los recursos personales y sociales de sus miembros y, en consecuencia, su adaptación y calidad de vida.

En resumen, a pesar de que en épocas anteriores la existencia de conflictos paterno-filiales era considerada como un índice de disfunción familiar, actualmente se ha comprobado que cumple un rol adaptativo en el desarrollo del adolescente y en el funcionamiento familiar general; en este sentido, contribuye a que los miembros de la familia toleren mejor las diferencias de opinión y a que aprendan un conjunto de habilidades para resolver los conflictos manteniendo una buena relación (Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001). Parece ser que en las relaciones más íntimas generalmente aparecen también más conflictos pero, al mismo tiempo, suelen ser menos disruptivos. En general, los padres y

adolescentes pueden percibir y aceptar los conflictos como algo normal en su vida cotidiana y que no necesariamente tienen efectos negativos a largo plazo (Laursen, 1993).

En cuanto a los efectos del estilo parental sobre los problemas de comportamiento y ajuste descritos, también se han llevado a cabo numerosas investigaciones. Los problemas externalizantes se caracterizan por ser conductas perturbadoras, como la agresividad, la hiperactividad o la delincuencia, que alteran las actividades de sus compañeros y de los adultos. Este tipo de niños suelen ser menos obedientes y con reacciones más problemáticas que el resto de iguales (Reynolds y Kamphaus, 2004).

Son varias las perspectivas teóricas que tratan de relacionar los problemas externalizantes con ciertas características paternas, como por ejemplo: las prácticas de crianza y sus estilos parentales.

Una de las dimensiones clásicas de estudio del estilo parental es la establecida por Baumrind (1991) o Maccoby y Martin (1983); estos autores establecían las cuatro tipologías de padres anteriormente descritas. Basándose en este modelo, un estudio reciente de Steinberg y cols. (2006) relaciona las dimensiones que dan lugar a los cuatro estilos de padres con cuatro indicadores de la exteriorización de problemas relacionados con las agresiones, robos o consumo de sustancias. En la investigación se estableció la siguiente relación: el estilo autoritativo es el que mejor previene los problemas externalizantes por parte de los adolescentes. El estilo autoritario muestra resultados algo peores que el autoritativo, pero mejores que los demás. Frente a ellos son los estilos negligente e indulgente los que presentan una relación más directa con los problemas externalizantes.

Hay otros estudios que han encontrado una relación inversa entre el afecto y apoyo parental y estos problemas. En este sentido, la expresión de emociones positivas en el hogar por parte de los padres y en presencia del hijo (aunque no necesariamente dirigidas al hijo) han sido relacionadas con bajos niveles de problemas externalizantes (Eisenberg y cols., 2001). Posteriormente, Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Faber y Liew (2005) han sugerido que la expresión de las emociones positivas en el seno familiar es un factor de protección puesto que influye sobre los estados anímicos y comportamentales regulando su expresión y manejo. Así, los padres afectuosos crían hijos más adaptados y menos propensos a experimentar ira o frustración y a manifestar problemas como la agresión.

Según la teoría de la Coerción de Patterson (1982, 2002), el primer mecanismo para el desarrollo de un comportamiento antisocial en el niño es la percepción de un estilo parental coercitivo en el sentido de que proporciona las oportunidades para aprender y desarrollar comportamientos antisociales, en lugar de aprender y poner en práctica habilidades sociales. De hecho, este autor postulaba que las prácticas de crianza de la familia eran el principal determinante del comportamiento antisocial en el niño, basadas en un mecanismo denominado “condicionamiento de escape”, según el cual el niño aprende a responder de forma aversiva para dar fin a los comportamientos agresivos de sus padres o hermanos. Esta disciplina ineficaz que da lugar a interacciones familiares coercitivas en

las que el niño aprende un repertorio de conductas aversivas, implica un déficit en el aprendizaje de habilidades sociales, aunque muy eficiente en conductas inadaptadas. Por lo tanto, cuando un niño se incorpora a un nuevo grupo de iguales, carece de las habilidades necesarias para una interacción adecuada pero hace uso de este tipo de conductas inadaptadas aprendidas en el entorno familiar para conseguir sus objetivos.

Los trabajos posteriores en esta línea avalan los resultados. En un trabajo llevado a cabo por Prinzie, Onghena, Hellinckx, Grietens, Ghesquière y Colpin (2004), se concluyó que las prácticas parentales disfuncionales caracterizadas por la coerción y las reacciones disciplinarias desmesuradas estaban relacionadas con los problemas externalizantes en los hijos.

Además de los trabajos clásicos revisados hasta ahora, otros muchos investigadores han tratado de describir aspectos de los estilos y prácticas parentales relacionados con el comportamiento antisocial y los problemas externalizantes en los hijos. Según la revisión llevada a cabo por Eisenberg y Valiente (2002), los más importantes son:

- Supervisión: indica el conocimiento que tienen los padres sobre qué está haciendo y con quién está su hijo. Los niños poco supervisados tienden a llevar a cabo más conductas antisociales o agresivas.
- Consistencia de la disciplina: el fomento de la agresividad y de la delincuencia se ven fomentados por una disciplina inconsistente ya que refuerza la desobediencia del niño.
- Estilo parental coercitivo: por su importancia en el modelado de conductas del niño.
- Afecto y negatividad: la combinación de bajos niveles de afecto y altos niveles de ira y hostilidad distinguen a los padres de hijos agresivos y con problemas de conducta.
- Castigo físico: gracias al modelado los hijos aprenden el mismo método para modificar la conducta de los demás.
- Factores contextuales: algunos, como por ejemplo el estatus socioeconómico, se han relacionado con la violencia y la agresividad a través de los estilos y prácticas parentales.
- Conflicto interparental: asociado a los problemas externalizantes como factor mediador sobre la seguridad emocional del niño.

Las últimas investigaciones realizadas sobre estilos de socialización parental y ajuste de los hijos concluyen que los hijos de familias indulgentes muestran un mejor uso de estrategias de aprendizaje y mayor logro académico (Cerezo, Casanova, de la Torre y Carpio, 2011), menos problemas de conducta y de consumo de sustancias (Calafat, García, Juan, Becoña y Fernández-Hermida, 2014; Gracia y cols., 2012; Martínez, Fuentes, García y Madrid, 2013).

Entre los problemas externalizantes, se encuentran entre otros: los problemas de rendimiento, la conducta violenta, el bullying, la conducta antisocial/delictiva, y el consumo de sustancias. Se tratarán con mayor detalle a continuación.

2.1.2. Relaciones en la adolescencia y ajuste.

La vida de un adolescente “normal” transcurre en el seno de una familia, asistiendo a su escuela, rodeado de un grupo de amigos y conectado al mundo de hoy a través de los medios masivos de comunicación. La normalidad absoluta es una utopía, un constructo teórico. El desarrollo lleva a diversos desenlaces según el camino escogido. La mayoría de ellos pueden considerarse normales, como lo ha demostrado Offer (1994). Sin embargo, el desarrollo del adolescente puede verse perturbado por acciones del propio joven, voluntarias o no, que pueden llevar a consecuencias nocivas para su salud, asociados fundamentalmente a factores tanto internos como externos. De hecho, muchos de los principales problemas sanitarios del adolescente son consecuencia de comportamientos de riesgo. En ello tienen un papel fundamental tanto los factores de riesgo como los factores protectores de la salud del adolescente.

Es importante señalar desde la promoción de la salud el concepto de resiliencia, como factor protector o inmunizador ante las conductas de riesgo y sus consecuencias. Si observamos la situación de nuestros adolescentes hoy, es difícil esperar que no entren nunca en contacto con drogas, pero si podemos pensar que tengan destrezas para rechazarlas. El concepto de resiliencia surge justamente de la observación de niños provenientes de ambientes altamente carenciados, sea por motivos socio-económicos o familiares, y que sin embargo presentan un desarrollo plenamente satisfactorio, es decir presentan patrones específicos que ejercen un mecanismo de rebote ante la adversidad.

El término fue incorporado en las ciencias sociales a partir de los años 60 y caracteriza la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente sanos y exitosos a pesar de vivir en contextos de alto riesgo, como entornos de pobreza y familias multi-problemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. Se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o colectivos que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente, de recuperarse tras haber sufrido experiencias notablemente traumáticas, en especial, guerras civiles y campos de concentración (Rutter, 1993; Werner, 2003).

La resiliencia no está en seres excepcionales sino en las personas normales y en las variables naturales del entorno inmediato. Por eso se entiende que es una cualidad humana universal presente en todo tipo de situaciones difíciles y contextos desfavorecidos, guerra, violencia, desastres, maltratos, explotaciones, abusos, etc., y sirve para hacerles frente y salir fortalecido e incluso transformado de la experiencia (Vanistaendel, 2002).

Se puede aceptar que la resiliencia forma parte del proceso evolutivo de los individuos, pero no está claro que sea una cualidad innata ni tampoco estrictamente adquirida, sino como una capacidad que se construye en el proceso de interacción sujeto-contexto, que incluye tanto las relaciones sociales como los procesos intrapsíquicos (motivos, representaciones, ajuste), y que en conjunto permiten tener una vida “normal” en un contexto patógeno. De este modo, la idea de proceso y de interacción nos remite a la dimensión temporal y al cambio evolutivo por un lado, y, por el otro, a las distintas combinaciones entre las características del entorno familiar, escolar, social o cultural, al discurso entre lo que un niño necesita, hace y siente y la cantidad y calidad con que el medio le atiende.

Hablando de factores de riesgo, Dryfoos (1990) conceptualiza el término *riesgo* hablando de factores antecedentes, ligados a características socio-demográficas (por lo tanto, no modificables) y factores personales, familiares, comunitarios y del contexto socio-cultural amplio. La conducta de alto riesgo es definida como la mayor probabilidad (riesgo) de que se produzcan consecuencias negativas para la salud. En cuanto a conductas de riesgo, de entre el amplio conjunto existente, se podrían focalizar las siguientes: el consumo de sustancias, la conducta sexual temprana, el abandono escolar prematuro, la delincuencia y otras conductas violentas, como el bullying.

Las consecuencias de las conductas anteriores en términos de salud han sido estudiadas por la medicina de la adolescencia y por diversas especialidades clínicas. Entre ellas cabe mencionar, las alteraciones neuropsiquiátricas producto del consumo prolongado o masivo de sustancias químicas, las complicaciones obstétricas de los embarazos tempranos, así como la mayor frecuencia de enfermedades de transmisión sexual, entre ellos el SIDA, las menores oportunidades laborales de los niños que rinden poco o que desertan tempranamente del sistema escolar, y las consecuencias familiares y sociales de las conductas delincuentes. Estas consecuencias tienen un elevado coste para las personas, los países y sus sistemas judiciales y sanitarios, que deben dar respuesta a los problemas planteados. De ahí, la importancia de la prevención.

En cuanto al tema de factores protectores definidos como aquellos recursos personales, sociales, institucionales que promueven el desarrollo exitoso del adolescente o que disminuyen el riesgo de que surja un desarrollo alterado, nos remontamos a conceptos psicoanalíticos como la fuerza del Yo, o capacidad interna para afrontar situaciones estresantes. En la misma línea, William Hollister, ya en la década de los 50, habló del concepto de *strens* (antónimo de *stress*) para referirse a las experiencias que promovían el crecimiento y desarrollo personales. Sin embargo, el estudio sistemático del tema comienza con los estudios de E. James Anthony (1968); este autor inició un estudio longitudinal de 141 niños que tenían padres con psicosis funcionales: esquizofrenia o enfermedad maníaco depresiva (trastorno bipolar). La conclusión fue que era fácilmente identificable a los niños altamente vulnerables porque se identificaban e involucraban con el padre enfermo, con tendencia a personalidad sugestionable y sumisa, que incorporaba la realidad distorsionada del progenitor, en contraposición a los niños poco vulnerables, que tendían a mantenerse alejados del padre enfermo, y a defenderse de

adoptar la visión del mundo de éste. Al evaluar el nivel de ajuste posterior de estos niños, encontró que el 62% de los que eran poco vulnerables se adaptaban bien, en comparación a solo el 10% de los vulnerables.

Posteriormente, Norman Garmezy desarrolló sus estudios acerca de niños competentes, descritos como “niños sanos que viven en ambientes enfermos”, y fueron descritos como poseedores de destrezas sociales, amistosos y con aplomo social lo que les permitiría relacionarse sin dificultad, con una auto-imagen positiva (no se autodescalifican), conscientes de sus atributos positivos, con capacidad de influir sobre los sucesos del mundo que les rodea, capaces intelectualmente, con buen control impulsivo y actitudes reflexivas y con motivación para rendir y esforzarse. Sus familias podían estar alteradas, puede faltar el padre, pero en general eran hogares organizados tanto a nivel de espacios como de rutinas temporales.

Michel Rutter, epidemiólogo y psiquiatra inglés, estudió los factores mediadores entre las situaciones contextuales y la respuesta del niño. Al estudiar hijos de hogares monoparentales por separación conyugal, encontró que el contar con una buena relación con uno de los padres era un factor positivo que fomentaba la resiliencia así como el pasar de una situación de disputas constantes a un hogar más plácido y menos beligerante después de la separación. Encontró también que en general los adolescentes varones son más susceptibles al roce interpersonal que las niñas, y que los factores temperamentales eran importantes: los niños más irregulares para dormir o para alimentarse, tendían a estar más afectados por el estrés intrafamiliar que los más plácidos y sistemáticos en sus hábitos.

Otro estudio importante fue el desarrollado en la comunidad de la isla Kauai, en Hawaii por Werner y Smith. Estas autoras introdujeron el concepto de resiliencia en la psicología durante los años 80. Werner evaluó, en 1955, a 698 recién nacidos. Llevó un seguimiento de 201, durante casi tres décadas. Eran jóvenes que habían sido expuestos en su niñez a factores importantes de riesgo, tales como pobreza, madres poco educadas, complicaciones perinatales a veces severas, desarrollo irregular, anomalías congénitas o psicopatología parental. Después del seguimiento descubrió que 72 de estos 201 sujetos de riesgo, llevaban una vida adaptada y normal, a pesar de no haber contado con ningún tipo de atención especial y de ser considerados como sujetos con un futuro desarrollo psicosocial negativo. Werner y Smith los denominaron *resistentes al destino* y a la característica común a todos ellos *resiliencia*. La resiliencia actuó según estas autoras porque actuaron una serie de circunstancias: recibieron una educación formal, procedían de familias poco numerosas, con nacimientos espaciados, habían sido atendidos por alguna persona afectuosa que les aceptó incondicionalmente y les hizo sentirse valiosos, podían encontrar sentido a su vida, poseían un locus de control interno, tenían una profunda fe religiosa, etc. Por lo tanto, los niños invencibles de Kauai fueron capaces de transformarse en jóvenes autónomos y competentes que trabajaban, jugaban y amaban bien, además de tener esperanza en el futuro.

Como ya se ha mencionado anteriormente, resiliencia forma parte del proceso evolutivo de los individuos, pero no está claro que sea una cualidad innata ni tampoco estrictamente adquirida (Grotberg, 1995). Al parecer se trata de una capacidad que construye en el proceso interactivo constante entre sujeto-contexto (Rutter, 1993), por lo que incluye: tanto las relaciones sociales como los procesos personales intrapsíquicos, de cuya interacción se permite llevar a cabo una vida “normal” en un contexto patógeno. De modo que, la resiliencia implica una idea de proceso, de dinamismo y de interacción. El ser humano evoluciona a lo largo de la vida, según la etapa que esté atravesando, la edad, el entorno en el que se halla inmerso, las características psicológicas, las posibilidades que le ofrece el contexto, etc., Por lo tanto, se trataría de un debate entre lo que el niño necesita, hace y siente y la cantidad y calidad con que el medio le atiende. Según B. Cyrulnick (2004) todos estamos modelados por la mirada de los demás y depende de esas miradas que uno se construya como resiliente o derive en un inadaptado social.

El concepto de *resiliencia*, definido por Vanistendael (1995) consiste en la capacidad de una persona o de un sistema social de vivir bien y desarrollarse positivamente a pesar de las condiciones de vida difíciles, además de hacerlo de forma socialmente aceptable y correcta. Dentro del concepto se distinguen dos tipos de componentes, que son: la *resistencia* frente a la posibilidad de destrucción, o sea la capacidad de proteger la propia identidad bajo presión (es decir, la capacidad de permanecer íntegro frente al golpe); y la *capacidad de construir* un estilo de vida positivo pese a circunstancias difíciles.

Pierre-André Michaud (1996, citado en S. Tomkiewicz, 2004) describe cuatro ámbitos de aplicación de la resiliencia:

- **Ámbito biológico:** cuando a pesar de las desventajas somáticas congénitas o adquiridas como consecuencia de accidentes o enfermedades, los sujetos han sido capaces de llevar una vida digna y creativa.
- **Ámbito familiar:** desarrollo exitoso de niños procedentes de familias desestructuradas, conflictivas, víctimas de abusos, abandonos y maltrato.
- **Ámbito microsocioal:** cuando los supervivientes se desenvuelven en barrios o pueblos determinados por la miseria, el paro, el chabolismo, la ausencia de servicios, la peligrosidad social y todas aquellas carencias y circunstancias que obligan a los individuos a vivir en estado “agresión social “ continuada.
- **Ámbito macrosocioal, histórico o público.** La supervivencia a situaciones de catástrofes naturales, guerras, terrorismo, deportaciones, etc.

En las sociedades desarrolladas el microcontexto escolar es de gran relevancia en el desarrollo del niño y del adolescente. La vida escolar está muy determinada por el contexto familiar y social, pero posee también un alto grado de autonomía y es un entorno de socialización muy importante para el niño. La escuela se convierte en un ámbito de resiliencia cuando sobrepasa la mera función

cognoscitiva de enseñar y aprender y se convierte en un espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los niños para tener vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas en otros ámbitos.

Como conclusión, la resiliencia incluye la capacidad de establecer vínculos interpersonales adecuados, la capacidad de trabajar, disfrutar y de mantener un nivel subjetivo de bienestar psicológico así como la capacidad de tener metas de realización personal y social, todo ello a pesar de los inevitables problemas y dificultades pasados o futuros. Desde este punto de vista, ser resiliente equivale a ser una persona normal y a poseer una buena salud mental, por oposición a los que no siendo resilientes padecen de diferentes trastornos psicológicos.

Los cinco ámbitos interrelacionados que permiten promover la resiliencia son los siguientes:

1. Redes sociales de apoyo social que acepten incondicionalmente al niño en cuanto a persona. Tanto dentro como fuera de la familia, el contar con adultos interesados en el niño es de vital importancia. Es crucial el hecho de ser aceptado incondicionalmente, no por sus logros académicos, deportivos o por su aspecto físico. Los grupos informales de amigos ofrecen generalmente a los adolescentes esta experiencia, lo que explica el poder tanto para bien como para mal que estos grupos tienen sobre él. La familia que funciona bien proporciona a sus miembros esa sensación de apoyo incondicional y aceptación. Sin embargo, cuando la familia no muestra preocupación por el niño, la carencia emocional puede llevar a múltiples desarrollos patológicos en la vida adulta. La red social más cercana al niño/adolescente es la familia.
2. Sentido de la vida. La capacidad para averiguar el significado de la vida, en estrecha relación con la vida espiritual y la fe religiosa. Esta pregunta es especialmente acuciante durante la adolescencia. Por lo tanto, uno de los roles más importantes que pueden jugar la familia, la escuela y el mundo adulto, es proporcionar caminos para responder a preguntas tales como: ¿para qué estamos aquí? Dado que la búsqueda de modelos, orden y belleza es al fin y al cabo una de las tareas centrales del sujeto a lo largo de la vida. La fe religiosa es una manera de enfrentar y contestar este tipo de preguntas, así como la adopción de una actitud científica e inquisitiva. La búsqueda de sentido es uno de los temas más importantes para sostener a las personas en momentos difíciles.
3. El desarrollo de aptitudes sociales y destrezas en la resolución de problemas personales, laborales e interpersonales. Cada cultura tiene distintos modos de enfrentar la relación entre las personas y la adecuación del adolescente a nivel académico, familiar, sentimental, etc. La importancia de tener un locus de control interno, esto es, contar con la sensación de que se puede iniciar el cambio y tener una actitud proactiva (no reactiva) a la hora de enfrentar situaciones difíciles. La entrega progresiva de responsabilidades a los adolescentes, así como el que reconozcan y acepten normas y valores externos a ellos, son modos de desarrollar un sentido ético y moral que nuevamente, ayuda a enfrentar mejor los obstáculos.

4. La auto-estima es una de los temas más estudiados en relación con las conductas de riesgo. La actitud positiva de los padres evitando críticas destructivas y fomentando la práctica de habilidades de interacción positiva es de vital importancia frente a comportamientos del niño o del adolescente a corregir. Así, principios simples como el rechazar la conducta, pero aceptar al adolescente como persona o buscar las cualidades positivas detrás del hecho, para luego señalar los problemas y mantener un respeto por el joven, ayudan mucho a corregir comportamientos adolescentes inadecuados.

5. El sentido del humor es un elemento crucial para recuperarse de muchos problemas y fracasos. El poder distanciarse de los problemas y reírse de ellos, es necesario para aceptarlos de forma madura, junto a la empatía y al desarrollo de una sabiduría de vida.

La importancia de la familia como *factor protector general* ante cualquier conducta de riesgo, lo es entre otras cuestiones por la calidad de sus interacciones, las cuales influyen sobre el rendimiento escolar, la competencia social y las relaciones interpersonales de niños y adolescentes. Los problemas conductuales en el período pre-escolar, parecen variar proporcionalmente al grado de disponibilidad emocional de los padres en relación a las necesidades de sus hijos. Los padres adecuados son generalmente sensibles a las claves conductuales emitidas por sus hijos (Rutter, 1989). Emde (1989) ha sugerido que esta sensibilidad incluye una integración de los padres con los sistemas de regulación tanto fisiológicos como psicológicos del niño. La capacidad de empatía de los padres facilita al niño el mostrar sus emociones y la aparición de conductas sociales positivas. Otra función reguladora de los padres es el ejercicio del control y la disciplina sobre sus hijos. Los padres eficaces promueven el auto-control de sus hijos a través de regular la expresión de sentimientos por parte de estos. Bowlby ha elaborado el mismo concepto a través de sus estudios acerca de como el tipo de vínculo y apego entre padres e hijos es central en el funcionamiento social y emocional del niño. Teniendo especial relevancia la relación desarrollada entre padres e hijos durante los cinco primeros años de vida, periodo en el que se adquieren y se consolidan las relaciones interpersonales primarias. Los niños que no pueden cristalizarlas serán mucho más vulnerables en el futuro. Por lo tanto, queda demostrado el rol central de la familia, de sus interacciones y estilos familiares, como uno de los elementos protectores de las conductas de riesgo en el adolescente.

A continuación se describen las funciones de protección familiar en el desarrollo adolescente, Alvy (1988):

1. Satisfacer las necesidades básicas del adolescente. Proporcionar los recursos necesarios de alimentación, techo, educación y salud está en función del nivel de ingresos y educación de los padres. El crecimiento de los adolescentes depende de la prioridad que le den éstos a cumplir esta función, cuando no lo hacen, los jóvenes deben de forma prematura procurar su propia subsistencia.
2. Función protectora. A nivel físico, psicológico, espiritual y cultural, los padres alejan a sus hijos de todo amenaza externa, provenga del medio natural, de grupos o de instituciones que representan

peligro. Progresivamente, los jóvenes van asumiendo estas funciones de auto-cuidado, eso sí, monitorizadas por los padres, quienes ejercen unas tareas de supervisión y ejercicio de límites, para la que se deba buscar un equilibrio por sus riesgos de parecer intrusiva y controladora para el adolescente.

3. Apoyo y guía para el crecimiento y desarrollo. La familia es una pieza clave para la promoción de todos los aspectos del desarrollo infantil, a saber: cognitivos, sociales, emocionales, morales, espirituales. Sexuales, culturales y educacionales. En este proceso están implicados mecanismos de transmisión de información, establecimiento de límites, mantenimiento de sistemas de recompensa y castigos, comunicación verbal y no verbal, transmisión y modelado de valores. Entre las competencias necesarias para ejercitar esta función, Alvy menciona la capacidad del padre de hacerlo de forma afectuosa colocando exigencias lo suficientemente elevadas pero no imposibles de cumplir, con una aproximación participativa, con una capacidad adecuada de comunicación, modelando roles positivos para el joven y transmitiendo una actitud de resolución de problemas adecuada. Es decir, los estilos educativos permiten mantener una actitud de apego cariñoso y al mismo tiempo generan unas expectativas claras de las conductas maduras del adolescente, siendo crucial en cómo comportarse no sólo qué se dice sino cómo se dice y que el niño/adolescente va aprendiendo a través de la observación en distintas circunstancias. El estilo indulgente, se ha demostrado como el más adecuado en la población española para generar un buen ajuste personal, escolar y social.

4. Función de apoyo con el entorno. La capacidad del padre para conectar al hijo con expertos, grupos o instituciones que también pueden ayudar en su desarrollo es otro modo de ayudarlos. Apoyarlo en la implementación de sus planes es del todo efectivo para mejorar la capacidad de autoestima de los adolescentes.

Como conclusión, entre los factores protectores encontrados por múltiples estudios empíricos, se encuentran:

- Una relación emocional estable por lo menos con un padre o con otro adulto significativo.
- Redes sociales existentes tanto dentro como fuera de la familia: parientes, vecinos, profesores, religiosos, pares...
- Clima educativo abierto, positivo, orientador, con normas y valores claros.
- Modelos sociales que valoren el enfrentamiento positivo de los problemas, representados por los padres, hermanos, profesores o amigos.
- Balance adecuado entre responsabilidades sociales y expectativas de logro (por ejemplo, en el cuidado de parientes enfermos, de rendimiento escolar).
- Competencias cognitivas (nivel intelectual promedio, destrezas de comunicación, empatía, capacidades de planificación realista)

- Características temperamentales que favorezcan el enfrentamiento efectivo (flexibilidad, orientación optimista a los problemas, capacidad de reflexionar y controlar los impulsos, capacidades verbales adecuadas para comunicarse).
- Experiencias de autoeficacia, con locus de control interno, confianza en sí mismo, y autoconcepto positivo
- Actitud proactiva ante situaciones estresantes.
- Experiencia de sentido y significado a la propia vida (fe, religión, ideología, coherencia de valores).

2.1.3. Implicaciones de falta de ajuste adolescente: Conflictividad. Conducta violenta. Consumo de sustancias. Bullying.

¿Qué significa el concepto: *conducta agresiva*? ¿Se entiende de forma diferente según el profesor y/o según los alumnos? Una misma situación, ¿provoca la misma reacción de rechazo en unos y en otros? ¿Por qué somos violentos? El concepto de violencia suele aparecer vinculado al término de la “agresividad humana”, que se puede manifestar en distintos ámbitos incluido el escolar. Así, remontándonos a Berkowitz, citado por Cerezo, '97, la agresión se definiría como “cualquier conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien” y que provoca disgusto o rechazo, por lo que resulta censurable. Esto implica que el comportamiento agresivo se pueda dar en diferentes contextos: en el hogar, en la escuela o en la comunidad, dando origen a un deterioro bastante significativo de la actividad social, académica o laboral.

Sin embargo, la violencia implica un comportamiento de agresividad gratuita y cruel que denigra tanto al agresor como a la víctima y que supone un uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello, tal como señala Fernández I. (Fer98b). Más aún cuando aquello que se trata de comprender es una agresividad sin ningún sentido: ni biológico, ni social; una agresividad injustificada y cruel, que Rojas Marcos (Roj95) denomina “agresividad maligna”.

Un aprendizaje adecuado del dominio de la propia agresividad y de la de los demás resulta necesario para alcanzar un buen desarrollo social. Hablando de adolescentes de 12 a 14 años, hay que señalar que la racionalidad y el auto-control cobran cada vez mayor importancia, y que son típicas las conductas y actitudes relacionadas, véanse la sublimación, la sustitución y la competencia a la hora de hacer frente este tipo de situaciones estresantes; es así como ya en la adolescencia se van resolviendo o no este tipo de situaciones y se va configurando paulatinamente la agresividad mostrada en la edad adulta, la cual incluye, además, toda una gama de sentimientos.

Las distintas teorías que intentan explicar la agresividad van desde el contexto social (teorías reactivas, que ponen el origen de la agresión en el ambiente que rodea al individuo), hasta posiciones de corte biológico (teorías activas, basadas en los impulsos internos de las personas), y en un término medio aparecen aquellas que hablan de una interacción de ambos factores. Así, los estudios empíricos

sugieren que, existe cierto grado de estabilidad en la tendencia a mostrarse violento con independencia del lugar y del momento. Además de hallarse relacionado con el momento evolutivo del sujeto, e incluso con ciertos factores biológicos y de personalidad. Pero es evidente el papel del entorno social. En concreto, es primordial la importancia del modelo socializador ofrecido por la familia. En cuanto al grupo de iguales, influye de varios modos: por una parte es decisivo el apoyo o rechazo que experimenta el individuo con sus iguales; otro aspecto importante es la red de relaciones sociales en la que se encuentra inmerso, la cual incide, de forma directa, sobre su comportamiento.

Por lo tanto y como conclusión, el grupo ejerce una influencia tal que, en gran medida, favorece y refuerza todo tipo de conductas, entre ellas las violentas. Teniendo en cuenta que, las relaciones sociales durante la adolescencia acontecen en espacios no naturales, esto es, las escuelas, y si entendemos la dinámica agresión-intimidación como un tipo de relación social, la intervención debe iniciarse con el análisis de la situación grupal, esto es el grupo-clase- en los centros educativos, puesto que además de espacios físicos para las relaciones de enseñanza-aprendizaje, ofrecen el marco específico para las relaciones interpersonales.

La experiencia nos dice que la violencia interpersonal entre los escolares es un hecho constatado. Se encuentra integrada en el inconsciente colectivo y está considerada normal, en parte por su justificación social de comportamiento valorado y atractivo, remítanse al contenido de los videojuegos más vendidos, las películas más taquilleras o ciertos programas de televisión.

Las buenas maneras han dejado de ser un elemento de las relaciones interpersonales, especialmente entre los adolescentes. Así, es frecuente que conversando “de forma amistosa” los insultos y gestos violentos formen parte del contenido cotidiano del mensaje, además de exhibirse de forma generalizada en otros contextos como el hogar familiar y los centros educativos. Entre los profesores existe una queja generalizada por la falta de disciplina en clase y los problemas de auto-control del adolescente. Los datos del Ministerio de Educación son claros: alrededor del 80% del alumnado protagoniza estas situaciones de conflictividad.

Las relaciones de agresión-victimización entre escolares, son preocupantes porque no se dan de forma esporádica e intrascendente sino continuada y, lejos de poder ser calificadas como hechos aislados, se repiten en toda clase de centros y de países.

Si buscáramos explicaciones de porqué se da este fenómeno, habríamos de remitirnos a fundamentalmente una explicación holística del fenómeno violencia. Aunque centrando nuestro estudio, se ha considerado como el factor más importante el entorno, y en él, no sólo un cambio en la cultura de cómo formar personas (educar) sino en cómo hacerlo desde casa (estilos parentales) y desde el colegio (el papel del profesor).

De hecho, las exigencias actuales de la sociedad hacia la escuela son cada vez mayores, y hay una delegación de responsabilidades en la institución escolar que antes corrían a cargo de la familia

principalmente: “Cuanto menos padres quieren ser los padres, más paternalista se exige que sea el Estado” tal como señala Savater en su libro “El valor de educar”, por lo que cada vez se hace más difícil el papel del profesor ante un cúmulo de exigencias que acaban por desbordar al docente. Así, cuando analizamos su actuación en el aula para enfrentarse a los problemas de disciplina, hecho que ha ocurrido siempre, y que en las sociedades actuales más desarrolladas y liberales parece darse cada vez en mayor grado sorprende que, por lo general, el profesorado no haya recibido una formación al respecto para superar con éxito cualquier situación de agresividad, indisciplina, conducta disruptiva, etc. Por lo que, la intuición o el espíritu de supervivencia, son los que en muchas ocasiones han sustentado la actuación docente, que ha considerado la disciplina una de las piezas socializadoras fundamentales debido a su gran valor funcional.

Sería por lo tanto conveniente que cada docente tuviera una formación previa, además de los conocimientos científicos y técnicos sobre la materia a impartir, en contenidos psicológicos acerca del comportamiento humano como también sobre el marco legal y administrativo a nivel escolar en cada comunidad autónoma de su país.

Pese a ello y como se ha comentado anteriormente, el peso educativo recae sobre las familias como agente socializador primario, por lo que no se puede negar la influencia de los diferentes estilos educativos paternos a la hora de generar sujetos con un perfil determinado que, independientemente de factores biológicos o escolares, van a tener una capacidad distinta de ajuste personal e integración social, en función de la transmisión de valores y normas en casa.

Investigaciones recientes sugieren que el apoyo parental contribuye al aprendizaje de habilidades sociales y al desarrollo de la competencia social del adolescente, aspectos que a su vez se asocian con la aceptación por el grupo de iguales (Matza y cols., 2001; Rubin y cols., 2004). En este sentido los adolescentes rechazados, en especial los agresivos, presentan una menor competencia social que los no rechazados, de modo que es posible que estas dificultades para interaccionar con sus iguales puedan estar relacionadas con el bajo apoyo que estos adolescentes perciben de sus padres (Estévez y cols., 2006).

El maltrato entre iguales se considera como una forma de desajuste social -en el ámbito escolar- como ejemplo de conducta desviada (asocial) y, como tal, con repercusiones negativas para el sujeto que no sigue las normas cívicas y de respeto socialmente establecidas, traduciéndose por lo tanto en una forma de conducta antisocial. Además de, en muchos casos, tener una relación directa con el fracaso escolar, esto es, un bajo rendimiento escolar. El riesgo de exclusión social es evidente, un alumno bully tendrá problemas de relación interpersonal, de acatamiento de las normas, de rebeldía contra el sistema, de fracaso educativo, de falta de formación y, consecuentemente, de falta de integración social.

Según Ortega (2009), en la adolescencia existe un correlato entre la violencia escolar y la violencia en la pareja. Los datos de violencia sexual entre iguales y en la pareja son similares y además ambos fenómenos se encuentran relacionados, en especial las subescalas de agresor/a y víctima en la pareja. Ello podría deberse a la posible transmisión de la violencia entre contextos (Capaldi y Patterson, 1994; Menesini y Nocentini, 2010; Ortega y Mora-Merchan, 2010). Por lo que los datos podrían estar apoyando un esquema de dominio-sumisión que tendría una relevancia muy importante en las interacciones sociales de los y las adolescentes. Este esquema no sólo se transmitiría a diferentes contextos de interacción sino también a las diversas manifestaciones violentas (Ortega, 1994, 2000). Además dentro de la violencia sexual en la pareja, se encuentra un alto porcentaje de adolescentes que presentan un doble rol, siendo agresores/as y víctimas al mismo tiempo (Capaldi, Kim y Shortt, 2004; Fernández-Fuertes y Pulido, 2006) lo cual podría conllevar el establecimiento de una dinámica estructural violenta entre los miembros de la pareja, con una mayor facilidad para perpetuarse en el tiempo.

La conducta antisocial se define como una pauta de conducta estable que comprende dos tipos de comportamiento: a) agresor, tanto de bienes y propiedades (destrucción, piromanía), como de seres vivos (agresión verbal, agresión física) y b) transgresor de normas familiares, escolares, sociales y legales (Espada y Méndez, 2003, p. 28). Berkowitz (1996) por su parte, define el término *agresión* como “cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien”.

Si analizamos los modelos generales explicativos de la conducta antisocial adolescente encontramos que tienen en cuenta -como criterio básico- la cronicidad o transitoriedad de la misma (Musitu, 2002). Aspecto que trataremos a continuación.

¿Cuáles son los principales modelos explicativos de la conducta antisocial? En las investigaciones realizadas a lo largo de la historia sobre agresividad humana, encontramos los primeros textos al respecto en la rama de la psicología social, pero su estudio sistemático de la agresividad no se produce hasta la publicación del libro de Dollard y colaboradores (1939), *Frustración y Agresión*. Posteriormente, a principios de los 70, aparece una gran producción escrita sobre la agresión, ligada desde entonces a los libros de psicología social (Ovejero, 1998).

Por franja de edad, ¿qué ocurre con los adolescentes? La juventud española que delinque se caracteriza por cometer conductas antisociales consideradas como leves (pintadas, destrozos de teléfonos públicos, alumbrado, etc.) y por el consumo de sustancias legales. El número de jóvenes que se implican en comportamientos más graves o en el uso de drogas ilegales, afortunadamente es bajo (Díaz y Báguena, 1989; Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2002).

¿Cómo se puede interpretar una conducta agresiva y/o violenta? En la literatura científica relacionada con este ámbito de estudio, se podrían considerar dos grandes marcos interpretativos claramente diferenciados en el estudio de las conductas violentas y disruptivas en la adolescencia. El

primero postula que los comportamientos disruptivos y violentos que se producen durante dicho periodo forman parte de una *trayectoria transitoria*; es decir, que son en gran parte expresiones de una búsqueda y consolidación de autonomía que constituyen tareas evolutivas normativas en este periodo del ciclo vital. El segundo acercamiento parte del supuesto de que la expresión de las conductas delictivas y violentas en la adolescencia es resultado de un proceso previo y parte de una *trayectoria persistente*, en la cual están implicados de forma acumulativa procesos de socialización negativos, fracaso escolar, etc. (Kazdin, 1988; Musitu, 2002).

En el marco de la *trayectoria transitoria*, la adolescencia es concebida como un periodo crítico en el inicio y experimentación de conductas de riesgo y representa además, una etapa que pone a prueba la capacidad de toda la organización familiar para adaptarse a los cambios que demandan los hijos durante la fase adolescente (Musitu, 2002). Varios autores (Cernovich y Giordano, 1979; Conger, Patterson y Ge, 1995; Eccles y cols., 1993; Popper y Steingard, 1996) sugieren que algunos factores próximos, como un clima inadecuado en casa o en la escuela, pueden explicar el incremento de los problemas conductuales en la adolescencia. Su investigación revela que conforme aumenta la edad y el nivel educativo, el adolescente desea más participación en la toma de decisiones en los entornos familiar y escolar, pero este deseo choca con las pocas oportunidades que se le brindan, por lo que dichos autores apuntan que el comportamiento desviado puede provenir del fracaso de la familia y la escuela en asumir las necesidades crecientes de autonomía y control del adolescente. Asimismo, Popper y Steingard (1996) han sugerido que un pobre ajuste persona-entorno para el adolescente -en casa o en la escuela-, puede explicar el aumento de este tipo de comportamientos en dicha etapa de la vida.

La reflexión teórica relacionada con las conductas delictivas en la adolescencia, de amplio impacto en los países anglosajones e integrada en la *trayectoria transitoria*, tiene sus orígenes en los trabajos de Emler (1984). Este autor observó que la delincuencia y la comisión de delitos en la escuela son dos aspectos de la misma relación, la del sujeto con el sistema de regulación social. Las características diferenciales de este sistema incluyen un conjunto de normas y regulaciones claramente definidas que se aplican de modo impersonal e imparcial; una estructura jerárquica de autoridad en la que los individuos ocupan puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas; y un ámbito o jurisdicción de autoridad formalmente definido que está asociado a estos puestos.

Los trabajos de Emler, Ohama y Dickinson (1990) y Emler y Reicher (1995) van en esta línea. Según estos autores, la escuela supone el primer contacto del adolescente con el sistema de regulación social, proporcionando a éste un modelo de institución formal. Las conductas disruptivas, en este sentido, son consideradas como reflejo del tipo de acomodación que el adolescente hace a la autoridad formal en una etapa de la vida en que adquirir una determinada orientación hacia los sistemas institucionales, es un componente importante de este periodo evolutivo (Emler y Reicher, 1995; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999).

Segond (1992, 1999) comenta, en este sentido, que la mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo en el Reino Unido y Suecia durante los años sesenta, demuestran que la conducta delictiva es más una característica propia de la adolescencia que un comportamiento patológico. Así, más del 80% de los adolescentes de una misma cohorte han cometido uno o más delitos de diversa gravedad sin ser etiquetados como delincuentes, ya que ni han sido descubiertos ni han mostrado reincidencia. Es decir, la característica más destacable de estos actos en la adolescencia es su carácter transitorio. Desde este punto de vista y según este autor, para la mayoría de los adolescentes, tanto el consumo de sustancias como la implicación en conductas disruptivas disminuye de forma importante al coincidir con la adquisición de los roles sociales adultos, una vez pasan la fase de reafirmación personal y conformación de la identidad.

Moffitt (1993) sugiere que para muchos adolescentes la disrupción no es solamente normativa, sino que también es adaptativa, en el sentido de que sirve como expresión y afianzamiento de la autonomía del adolescente. Esta autora plantea que los actos delictivos son el resultado de la incongruencia que supone en la adolescencia alcanzar la madurez biológica, sin que de forma simultánea se conceda o reconozca al adolescente el estatus de adulto. Por lo tanto, la delincuencia para esta autora es un intento adaptativo del adolescente para salvar las diferencias entre las cambiantes autopercepciones y los roles sociales circunscritos.

Sin embargo, la frecuencia y aparente normalidad de estas conductas no debe ocultar su gravedad. Los delitos que comenten algunos adolescentes a menudo son graves y pueden tener consecuencias negativas para el propio adolescente, su entorno y la sociedad (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995).

Por otro lado, también es verdad que numerosos adolescentes -más los chicos que las chicas- manifiestan ya conductas delictivas en un momento más temprano de la vida, agravándose estas conductas en la adolescencia y en la edad adulta (Farrington, Loeber y Van Kammen, 1990). Este modelo se centra en los factores biológicos, psicológicos y sociales que influyen de forma temprana y crónica en el desarrollo de una personalidad o estilo conductual agresivo y antisocial en la adolescencia. Desde esta perspectiva, los criterios diagnósticos de un trastorno de conducta se tornan necesarios para explicar los actos delictivos (Musitu y cols., 2001). En esta línea, son numerosos los investigadores que señalan que la violencia es una característica profundamente persistente y crónica de determinados individuos de todas las edades (Farrington, Loeber y Van Kammen, 1990; Smetana y Bitz, 1996), y que una vez desarrollada, los individuos continúan seleccionando entornos que favorecen y sostienen los actos violentos, creando una disposición duradera al comportamiento antisocial (Caspi, Elder y Bem, 1990), de modo que estas conductas se tornan reiterativas con el consecuente deterioro del ajuste personal e interpersonal del individuo (Garrido y Martínez, 1998).

En el marco de la *trayectoria persistente* hay una gran coincidencia entre los investigadores sociales preocupados por la delincuencia juvenil, en la idea de que la raíz de las conductas delictivas se encuentra fundamentalmente en los entornos más cercanos al individuo: familia, pares y escuela. Posiblemente la teoría que mejor nos ayude a comprender la influencia de la familia en la conducta delictiva del adolescente sea la Teoría Social Cognitiva (King y cols., 1995; Muuss, 1998). Este acercamiento enfatiza la importancia del aprendizaje mediante el modelado e imitación en el desarrollo psicosocial de los seres humanos. Desde esta teoría se considera que los adolescentes aprenden diferentes conductas identificándose con otros significativos tales como padres, iguales y profesores.

Si se tienen en cuenta estas dos reflexiones teóricas, la transitoria y la persistente, tenemos que asumir que las conductas disruptivas en la adolescencia son, o bien parte integrante de la búsqueda de consolidación de la identidad y autonomía del adolescente, o bien el resultado de un proceso previo centrado básicamente en las relaciones con otros significativos como los padres, los educadores y la interacción entre éstos. Estas dos orientaciones, sin embargo, no son irreconciliables en la explicación de la conducta disruptiva en la adolescencia (Musitu, 2002). Pero supone un esfuerzo ofrecer una perspectiva teórica que integre varios elementos explicativos de los problemas de conducta.

Si nos movemos a otro tipo de consideraciones sobre la conducta violenta, una de las teorías quizá mejor acabadas de una explicación de la conducta agresiva es la Teoría del Aprendizaje Social propuesta por Bandura (1973). Jiménez (1991, pp. 231-232), sintetiza algunas de las ideas básicas de esta teoría:

- Los hábitos agresivos se adquieren a través del refuerzo directo de respuestas agresivas.
- Las diferencias entre razas y clases sociales en cuanto a agresión manifiesta parecen ser, en parte, una función del grado de refuerzo social otorgado a la agresión por los miembros de esas categorías sociales.
- El refuerzo positivo, mediante aprobación o recompensas materiales aumenta la frecuencia y mantenimiento de respuestas agresivas en los niños.
- Una conducta agresiva recompensada en una determinada situación puede transferirse a situaciones sociales nuevas.
- No cabe establecer conclusiones inequívocas sobre los efectos del castigo sobre la agresión sin tener en cuenta la “historia del refuerzo” del individuo, tipo y naturaleza del castigo, y el estatus del agente que castiga y del objeto de la agresión. Es posible elicitarse fuerte agresividad en un niño exponiéndole a modelos agresivos con éxito y recompensándole intermitentemente una conducta agresiva.

Por su parte, Jessor (1993), en su Teoría de la Conducta Problemática, propone que el comportamiento de riesgo es un estilo de vida creado a partir de la interacción de las características biológicas del individuo, el entorno social, el entorno percibido, la personalidad y la conducta. Este

modelo se encuentra avalado por los estudios empíricos que muestran que cada uno de estos factores cuando son considerados independientemente o en combinación con otros, predicen resultados de conductas antisociales (Farrington, Loeber y Van Kammen, 1990) como el consumo de drogas y la delincuencia juvenil (Brooks y cols., 1996; Stacy y Newcombe, 1995) y el bullying (Ahmad y Smith, 1990; Besag, 1989; Cerezo y Esteban, 1992; Floyd, 1989; Laslett, 1980; Lowenstein, 1977; y Olweus, 1978).

La evidencia empírica sugiere la existencia de un vínculo entre la agresión en la adolescencia, el consumo de drogas y la posterior implicación en conductas delictivas (Brooks y cols., 1996; Stacy y Newcombe, 1995). Así, Brooks y cols. (1996) concluyen en su estudio que el consumo de drogas en la adolescencia temprana, tienen un impacto en la participación en conductas disruptivas tanto en la adolescencia tardía como en la adultez. Otros autores también han constatado esta relación para el caso de la agresión en la escuela. Por ejemplo, McCoy, Messiah y Yu (2001), observaron que aquellos escolares que cometen actos violentos, vandálicos o se implican en comportamientos de bullying, tienen una mayor probabilidad de consumir drogas ilícitas de modo estable, en comparación con aquellos adolescentes que no participan en este tipo de conductas.

¿Qué papel juegan los estilos de socialización familiar? Existe un alto consenso respecto a que un clima familiar tenso, con repetidas situaciones conflictivas, una escasa comunicación e incluso inexistente y el uso de pautas disciplinarias erráticas, caracteriza a las familias de los adolescentes que presentan comportamientos desviados (Secades y Fernández Hermida, 2003). Estos resultados, según Saldaña (2001), permiten confirmar que frente a las variables estructurales, son las variables de funcionamiento familiar las que han cobrado una importante relevancia en la explicación de la desviación de los adolescentes.

Dentro del espacio de socialización familiar, se ha observado que algunas dimensiones que afectan al inicio y consumo progresivo de drogas y que mejor explican el inicio de actos delictivos son el estilo educativo o disciplinario y los modelos de conducta parentales. En este sentido, tanto el estilo parental autoritario como el permisivo, se asocian con el consumo de sustancias y la delincuencia en los adolescentes, ya que éstos perciben una falta de control y aceptación por parte de sus progenitores (Kumpfer y cols., 1998; Merikangas, Dierker y Fenton, 1998; Muñoz-Rivas y Graña, 2001; Musitu y cols., 2001; Otero-López, 2001). De hecho, se observan diferencias entre los jóvenes que consumen drogas y los que no, respecto a la medida en que éstos se sienten amados, estimados y protegidos por la familia. La percepción de apoyo social es mayor en el primer grupo (López, Martín y Martín, 1998).

Goleman (1995), por su parte, apunta tres estilos parentales emocionalmente inadecuados para el adecuado desarrollo y ajuste de los hijos: 1) El estilo *laissez-faire*, en el que los problemas emocionales de los hijos son considerados como molestos o banales y por ello rara vez los padres les ofrecen respuestas emocionales alternativas: 2) El estilo negligente: ignorar completamente los

sentimientos de sus hijos. En este caso, a diferencia del anterior, los padres nunca atienden los sentimientos de sus hijos, por lo que éstos no encuentran en sus progenitores el apoyo necesario para desarrollar la competencia emocional; y 3) Estilo autoritario: despreciar y no respetar los sentimientos del niño. Este estilo se caracteriza por una conducta muy desaprobadora y excesivamente dura de los padres, tanto en lo que concierne a las críticas como a los castigos.

Existe una fuerte aceptación de que una disciplina negligente y basada en el maltrato -físico o emocional- puede originar un comportamiento antisocial, violento y delincuente, o ser un factor de alto riesgo para que esto suceda (Dierker y Fenton, 1998; Garrido y López, 1995). La opinión de Garrido y López (1995) al respecto es que, si bien es cierto que muchos niños que han sido víctimas de abusos no se convierten en delincuentes, un gran número de éstos- en especial los más violentos-, han sido gravemente maltratados en su infancia y adolescencia.

Otro factor familiar que afecta a la aparición o ausencia de conductas antisociales es el nivel de armonía/discrepancia del sistema de valores en relación con la educación de los hijos. En aquellas familias donde lo que predomina es la falta de cohesión y coherencia de puntos de vista acerca de la disciplina de los adolescentes, donde los hijos perciben una baja implicación, un control débil y una falta de autoridad, existe una probabilidad mayor de que éstos se involucren en comportamientos de riesgo.

Lo mismo sucede con el tema de la comunicación. Las investigaciones muestran que los adolescentes que más fuman y toman drogas -tanto lícitas como ilícitas- manifestaron tener peor comunicación -escasa o negativa- y un mayor número de conflictos familiares -que la mayoría de las veces se resuelven mediante imposiciones autoritarias de los padres-, que los que no lo hacen o las consumen en menor medida (Fernández y Hermida, 2003; Kumpfer y cols., 1998; López, Martín y Martín, 1998; Merikangas, Dierker y Fenton, 1998; Muñoz-Rivas, Graña y Cruzado, 2000).

¿Qué otros factores inciden en la conducta desviada del adolescente? La existencia de alguno de estos factores mencionados no tiene porqué determinar que el joven se convierta en un delincuente, consumidor de drogas, etc., pero la existencia de varios de estos factores combinados, aumenta mucho las probabilidades de que esto suceda.

En general, el adolescente que muestra un comportamiento disruptivo lo manifiesta con conductas violentas -verbales o físicas-, burlas, provocaciones, peleas, discusiones sobre conflictos ya resueltos, falta de cooperación con sus compañeros, fracaso a la hora de demostrar sus habilidades sociales, lo que le incapacita para una interacción positiva con sus iguales o superiores. Violación de los derechos de los demás, consumo de sustancias, robos, etc. Es importante tener en cuenta una serie de parámetros como la frecuencia, la magnitud de los hechos, así como la edad en que se comenten, ya que esto servirá para predecir las consecuencias en la vida adulta (Gómez y cols., 1998).

Según Hirschi (1969) cuanto mayor es el apego, el compromiso, la participación y las creencias de los adolescentes que les unen a los contextos familiar, escolar, de amigos y de pautas de acción convencionales, menor será la probabilidad de que se involucren en acciones delictivas.

Asimismo, el modelo de Desarrollo Social de Hawkins, Catalano y Miller (1992) considera que los adolescentes más vulnerables a conductas de alto riesgo tienen problemas en diferentes ámbitos (personal, familiar, amistades o comunidad) y suelen pertenecer a redes sociales que potencian y refuerzan dichas conductas. Por ello, a mayor exposición a factores de riesgo, mayor probabilidad de que los adolescentes se conviertan en delincuentes juveniles crónicos o en consumidores de drogas.

Entre los factores de riesgo asociados a la conducta delictiva (Hawkins, Catalano y Miller, 1992) y al consumo de sustancias, se encuentran los siguientes:

- Individuo: factores biológicos y cognitivos, rebeldía frente a las actitudes y a los valores normativos de la sociedad, ausencia de habilidades para el afrontamiento de los problemas, inicio precoz en conductas desviadas.
- Contexto familiar: organización familiar, prácticas de control familiar inadecuadas, conflicto familiar, actitudes parentales de rechazo, maltrato y antecedentes delictivos en los padres.
- Grupo de iguales: rechazo o indiferencia de los iguales en la escuela primaria, actitudes favorables de los iguales a la delincuencia, conducta delictiva por parte de los iguales.
- Contexto escolar: ejecución académica caracterizada por la presencia en la enseñanza elemental de conductas agresivas y antisociales tempranas persistentes, absentismo recurrente y fracaso escolar en la pre-adolescencia.
- Comunidad: deprivación económica, falta de apoyo, de sentimiento de pertenencia e integración en el vecindario, movilidad, disponibilidad de las sustancias.

Siguiendo con el problema de la violencia en la adolescencia, en otras investigaciones como la realizada por Carles (2001), además de los factores familiares y sociales, se analizan los factores de riesgo personales que pueden influir en el hecho de que un adolescente se torne violento. Entre los personales, el hecho de haber sido víctima de abusos físicos o sexuales en la infancia, el consumo de drogas, mostrar conductas agresivas desde la infancia, sentirse poco conectado con la escuela, fracaso escolar, baja autoestima, falta de modelos o referentes adecuados, falta de sentimiento de pertenencia y relación con un grupo de pares violentos o delincuentes. Dentro de los factores familiares destaca el consumo de drogas en el entorno familiar, problemas económicos, conflictos familiares frecuentes, violencia doméstica, estilos educativos inconsistentes y escasa o nula relación afectiva entre padres e hijos. Por último como factores de riesgo sociales, incluye vivir en una zona donde el grado de violencia es alto, con consumo y tráfico de drogas, con presencia de bandas o con una tasa elevada de paro.

Por otro lado, en algunas investigaciones se ha encontrado que la probabilidad de que aparezcan conductas antisociales es mayor en los hijos intermedios que en los únicos, los primogénitos o los más pequeños (Glueck y Glueck, 1968; Kazdin, 1988). A su vez, una familia más numerosa aumenta el riesgo de delincuencia juvenil, pero el origen parece asociarse más a factores como los conflictos familiares y la crianza ineficaz (aspectos relacionados con el funcionamiento familiar) que a las familias grandes en sí mismas (es decir, características estructurales) (Glueck y Glueck, 1968; Mayor y Urra, 1987; Otero-López, 2001; Rutter, Giller y Hagell, 2000;). A este respecto, es interesante señalar que el riesgo se ha asociado con el número de hermanos y no con el de hermanas (Offord, 1982).

Con respecto al consumo de sustancias, que es considerado como un problema externalizante más que se da en edades más avanzadas del chico, se considera que, en muchos casos, es una continuación de problemas de relación familiar ya existentes en la primera infancia.

El consumo de sustancias por parte de los chicos podría estar relacionado con la calidad de las relaciones padres-hijo puesto que la forma en que los padres se conectan y comunican con sus hijos durante el proceso de socialización y el modo en que crean una atmósfera de respeto y confianza en sus relaciones tienen efectos de gran relevancia sobre el desarrollo de las conductas del hijo, dentro de las que se incluye el consumo de sustancias (Baumrind, 1991b).

En relación con el consumo de tabaco y alcohol, las revisiones de la literatura sobre la socialización familiar, muestran que ambos estudios se centran en las dos dimensiones principales del estilo parental, como son el afecto y el control (Maccoby y Martin, 1983). En estas investigaciones se muestra que un bajo nivel de apoyo junto con un control laxo por parte de los padres está relacionado con un mayor consumo de estas sustancias. Otros estudios más recientes también dan apoyo a estos hallazgos, indicando que altos niveles de cohesión familiar y una adecuada supervisión parental están asociadas a un menor consumo de sustancias por parte de los chicos (Adalbjarnardottir y Hafsteinsson, 2001).

En el modelo de Patterson, DeBaryshe y Ramsey (1989) se relaciona el desarrollo de la conducta adictiva con un patrón educativo inadecuado. Se parte de que un estilo parental caracterizado por una escasa disciplina y control sobre la conducta del niño en las primeras edades acaba desembocando en determinados problemas de conducta, que durante la infancia media, provocan rechazo por parte del grupo de iguales y fracaso en distintos entornos como el escolar, que a su vez provocan la aparición de conductas desviadas. La consecuencia en la infancia tardía y la adolescencia es que, el niño que se ve envuelto en una espiral de inadaptación y rechazo, se relaciona con los iguales que presentan los mismos problemas de adaptación social, siendo el consumo de drogas una de las más frecuentes conductas inadaptadas que pueden darse en este entorno.

En lo referente al estatus socioeconómico sobre el consumo de sustancias, tradicionalmente se ha pensado que las familias menos pudientes, debido a sus bajos niveles de bienestar físico y la poca preparación a nivel social y profesional, propiciaban el desarrollo de conductas inadaptadas y, entre ellas, el consumo de determinadas sustancias. Sin embargo, los padres con un estatus medio y alto, en su afán de conseguir el éxito social y profesional de los hijos, pueden infravalorar otros aspectos igualmente importantes en la formación de sus hijos como son el desarrollo personal y afectivo, y enfrentarlos a niveles de exigencia excesivos, arrojándolos de forma inconsciente al fracaso y a la aparición de conductas inadecuadas como el consumo de sustancias (Triana y Rodrigo, 1998).

Desde 1994, el Plan Nacional sobre Drogas realiza, cada dos años, una Encuesta Nacional sobre el Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias de 14 a 18 años de toda España (ESTUDES). El objetivo es conocer la situación y las tendencias de los consumos de drogas, los patrones de consumo y los factores, opiniones y actitudes ante las drogas de los estudiantes de Enseñanzas Secundarias de 14 a 18 años. Durante el 2013, la muestra analizada fue de 27.503 estudiantes de 747 centros educativos públicos y privados. Las principales conclusiones del estudio fueron:

Con respecto al Alcohol.

- Aumenta el consumo de alcohol, a expensas, especialmente, de los más jóvenes (14 y 15 años).
- El consumo intensivo, borracheras y binge drinking, es muy frecuente y se asocia a un mayor uso de drogas ilegales (policonsumo), el 35% consume más de una sustancia.
- Más de la mitad de los jóvenes (14-18 años) han hecho “botellón” en el último mes. A los 14 años, 1 de cada 4.
- Los menores obtienen alcohol con mucha facilidad y su percepción de riesgo es muy baja. El dato aportado por la encuesta revela que las sustancias percibidas como más fácilmente disponibles por los estudiantes de 14 a 18 años son el alcohol (>90%) y el cannabis (69,4%), seguidas de los hipnosedantes (53,4%), teniendo mayor consumo las mujeres en estos últimos.

Con respecto al Cannabis.

- El cannabis mantiene una alta prevalencia de consumo entre los jóvenes.
- Aumenta el porcentaje de consumidores problemáticos. El 16% de los jóvenes que han fumado cannabis en el último año, presenta un consumo de riesgo. Esto tiene repercusión en los indicadores de problemas asociados al consumo de drogas, observándose un mayor protagonismo del cannabis en los servicios de tratamiento por drogas y en las urgencias hospitalarias.
- En la actualidad, se dispone de una evidencia cada vez mayor sobre las consecuencias físicas, psicológicas y sociales del consumo del cannabis. Sin embargo los jóvenes tienen una baja percepción del riesgo asociado a su consumo. El dato es que el cannabis se considera menos peligroso que el tabaco; siendo el alcohol la sustancia que se percibe como la menos peligrosa.

- El consumo de cannabis se asocia a peor rendimiento escolar. El 44% de los jóvenes que consumen cannabis ha repetido curso, frente a un 27.9% de repetidores entre los no consumidores. El % de buenas notas (notable/sobresaliente) es mayor entre los estudiantes que no consumen cannabis (41,3 frente a 26%).

Otros autores se han centrado en señalar factores de riesgo que anteceden al consumo de sustancias durante la adolescencia. De entre todos esos factores, hemos considerado importante reseñar las leyes y normas sociales que favorecen el consumo, disponibilidad de sustancias, rebeldía, privación económica externa, desestructuración del entorno social, diferentes factores fisiológicos, actitudes y conductas familiares, poco apego familiar, problemas comportamentales precoces y persistentes, fracaso escolar, bajo compromiso con la institución familiar, rechazo de los iguales al inicio de la escolaridad, relación con compañeros con problemas de conducta y consumidores de drogas, actitudes favorables al consumo de drogas, experimentación con drogas antes de los 15 años de edad, la ausencia de una red social de apoyo familiar y las dificultades de adecuación de la familia a las normas culturales en las que se desenvuelve (Carles, 2001; Hermida, 2001; Saldaña, 2001; Suelves y Sánchez-Turet, 2001).

Por todo esto, podemos afirmar que la familia es uno de los órganos más influyentes en el comportamiento de los adolescentes (Hirschi, 1969; Secades y Fernández Hermida, 2003). La influencia de la familia resulta ser la variable que más se plantea en los estudios referidos a factores de riesgo (Berjano y cols., 1002). “Además, la intensidad de las emociones negativas experimentadas en la familia tiende a ser mayor que las experimentadas en otros contextos” (Musitu y cols., 2001, p. 75) Todos los estudios acerca de la conducta antisocial han puesto de manifiesto que, tanto los factores de riesgo personales como los familiares, se aplican más intensamente a los sujetos reincidentes en su actividad delictiva que a los infractores puntuales (Rutter, Giller y Hagell, 2000).

En definitiva, existe un amplio consenso respecto a que un clima familiar tenso, con repetidas situaciones conflictivas, una escasa comunicación e incluso inexistente y el uso de pautas disciplinarias erráticas, caracteriza a las familias de los adolescentes que presentan comportamientos desviados (Secades y Fernández Hermida, 2003). Estos resultados, según Saldaña (2001), permiten confirmar que frente a las variables estructurales, son las variables de funcionamiento familiar las que han cobrado una importante relevancia en la explicación de la desviación de los adolescentes. Así, algunas de las dimensiones que mejor explican el inicio de actos delictivos son el estilo educativo o disciplinario y los modelos de conducta parentales, En este sentido, tanto el estilo parental autoritario como el permisivo, se asocian con el consumo de sustancias y la delincuencia en los adolescentes, ya que éstos perciben una falta de control y aceptación por parte de sus progenitores (Kumpfer y cols., 1998; Merikangas, Dierker y Fenton, 1998; Muñoz-Rivas y Graña, 2001; Musitu y cols., 2001; Otero-López, 2001).

En la literatura al respecto, es Goleman (1995) quien apunta la existencia de tres estilos parentales emocionalmente inadecuados para el desarrollo y ajuste de los hijos: 1) el estilo *laissez-faire*, en el que los problemas emocionales de los hijos son considerados como molestos o banales y por ello rara vez los padres les ofrecen repuestas emocionales alternativas; 2) el negligente, donde se ignoran completamente los sentimientos de sus hijos, con lo cual éstos no encuentran el apoyo necesario para desarrollar la competencia emocional; 3) el autoritario en el que se desprecian y no se respetan los sentimientos de los hijos y que se caracteriza por una conducta desaprobadora y dura en exceso por parte de los padres, tanto en las críticas como en los castigos.

Entendemos que, dentro de los comportamientos desviados del adolescente el bullying aparece como una manifestación de las malas relaciones socio-afectivas entre los miembros de un grupo de iguales. Al igual que los fenómenos más graves de victimización tiende a acontecer en el marco de redes de relaciones interpersonales fuertemente apoyadas en vínculos afectivos intensos, tanto de signo positivo (apego y atracción emocional intensa, amistad íntima, amor) como negativos (odio, rechazo, exclusión desamor y celos). Actualmente los problemas de comportamiento de la escuela se presentan como una preocupación en aumento en nuestra sociedad. Las causas de dicho comportamiento parecen ser múltiples, como ya se ha analizado en los párrafos anteriores y, por tanto, se presenta como necesario analizar distintos aspectos que pueden explicar, en cierta medida, el origen y mantenimiento de la conducta violenta y el desajuste emocional en la adolescencia. En este sentido, para la comprensión de los problemas de comportamiento de los adolescentes, debemos atender a las características propias de los implicados, entre las que se han trabajado la empatía y la actitud hacia la autoridad, y la percepción que tienen los adolescentes de la familia y la escuela, como principales contextos sociales en los que se desarrollan.

Así, dentro del contexto familiar, y retomando la información ya apuntada anteriormente, hay diversos autores subrayan la importancia del clima de la familia en correcto desarrollo del adolescente. Un buen clima familiar fomenta la afectividad entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar abierta y empática. Por el contrario un clima familiar conflictivo, caracterizado por problemas de comunicación entre padres e hijos, así como por la carencia de afecto y apoyo, se ha asociado en el desarrollo de problemas de comportamiento en adolescentes, dificultando el desarrollo de habilidades sociales, tales como la capacidad de identificar y poner en práctica soluciones no violentas a distintos problemas y la capacidad empática o comprensión del estado emocional de otra persona, como señalan Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu (2009).

Por lo tanto, el clima familiar es uno de los referentes esenciales en el adecuado ajuste del adolescente en la escuela, a través de su influencia directa en el desarrollo de otras características, como la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la escuela, que además contribuyen a determinar las relaciones con los compañeros y con el profesorado, y como

consecuencia la percepción del clima del aula que tiene el adolescente (Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009).

Sin embargo, otras investigaciones se han centrado en la importancia de qué estilo parental, combinado (autorizativo vs. indulgente) está asociado a un mejor ajuste entre los adolescentes españoles, concluyendo que los adolescentes de familias indulgentes puntúan igual o incluso mejor en varios indicadores de ajuste psicológico que los adolescentes de hogares autorizativos. Los estilos autoritario y negligente se encuentran asociados, en cambio, con el peor ajuste. Los datos sugieren que el estilo parental indulgente es el estilo óptimo en nuestro país, al igual que el afecto, la aceptación y la responsividad son los elementos clave para el ajuste óptimo, mientras que el control y firmeza no están necesariamente asociados a este ajuste óptimo (Gracia, Lila y García, 2008).

Por lo tanto, es innegable la influencia de los estilos educativos familiares sobre ciertos aspectos psicológicos (autoconcepto) y conductuales. Los trabajos de investigación anteriores se han centrado en analizar la relación entre los estilos parentales y el ajuste psicosocial de los hijos. Dicha relación se basa en un modelo de cuatro tipologías de estilos de socialización familiar. Como alternativa al modelo tripartito de Baumrind (1967, 1971) caracterizado por los estilos parentales: autoritativo, autoritario y permisivo, Maccoby y Martin (1983) propusieron un modelo bidimensional de socialización parental en el que las dimensiones *exigencia (demandingness)* y *responsividad (responsiveness)* como señalan Darling y Steinberg, (1993) y Smetana (1995) tenían significados similares a las dimensiones tradicionales *control y afecto* o a otras más recientes tales como *coerción/imposición y aceptación/implicación* (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994). Así, resultan 4 tipologías: padres autorizativos (alta coerción y mucho afecto), padres negligentes (baja coerción y poco afecto), padres autoritarios (alta coerción y poco afecto) y padres indulgentes (baja coerción y mucho afecto). En las investigaciones realizadas se ha hallado que los beneficios en el autoconcepto de los hijos de la socialización autorizativa, en la cultura española, son iguales o menores que los de la socialización indulgente. Con lo cual también se ha cuestionado la idea de que los tipos de socialización parental sean directamente generalizables a otras culturas. (Musitu y García, 2004).

Como ya se ha señalado anteriormente, las investigaciones centradas en analizar el binomio: estilo parental-mejor ajuste, entre los adolescentes españoles, concluyen que los hijos de familias indulgentes puntúan igual o incluso mejor en varios indicadores de ajuste psicológico que los hijos de hogares autorizativos. Por otra parte, los estilos autoritario y negligente se encuentran asociados, en cambio, con el peor ajuste. Los resultados muestran que la socialización parental indulgente es el estilo educativo familiar óptimo en nuestro país, al igual que el afecto, la aceptación y la responsividad son los elementos clave para el mejor ajuste, mientras que el control y firmeza no están necesariamente asociados a este ajuste óptimo, según las investigaciones de: Fuentes, García Gracia y Alarcón (2015), y Gracia, Lila y García (2008).

Con el objetivo de ahondar en la comprensión de la relación entre estos factores de influencia en el comportamiento adolescente, se pretende replicar las investigaciones realizadas hasta ahora, incluyendo el uso de variables sociales (estilos educativos de la familia) y la introducción de variables no consideradas hasta el día de hoy, a saber: los celos y la relación con la hostilidad, la ansiedad, y la victimización.

La finalidad más operativa es que indagar en el conocimiento de los estilos educativos y sus repercusiones emocionales y comportamentales del adolescente en diferentes contextos y en relaciones en los que está inmerso, puede traducirse en un beneficio para el diseño de estrategias preventivas frente al desarrollo de problemas de conducta en la escuela, así como las dirigidas a mejorar el clima del aula, y la convivencia en los centros educativos.

En la presente investigación se analizan cuáles son los estilos educativos que, produciendo celos, se puedan relacionar con la falta de ajuste en el adolescente en conductas y emociones, como: la victimización, la ansiedad y la hostilidad.

2.2. Problemáticas específicas de la adolescencia. Desajuste conductual y emocional

2.2.1. Factores relacionados con la inadaptación del adolescente.

Como ya se ha comentado en varias ocasiones a lo largo de nuestra exposición, la trayectoria de los adolescentes hacia la vida adulta supone atravesar por una serie de cambios, transformaciones y dificultades propias de dicha etapa. Para muchos de estos jóvenes, no es muy complicado superar esos momentos, pero para otros esta transición puede conllevar un agravamiento de esas circunstancias, convirtiéndose su crecimiento en una situación francamente difícil y tormentosa, ya que están en riesgo de conducta criminal, alcoholismo, afectación psiquiátrica, y una diversidad de problemas sociales y personales tales como un trabajo y una adaptación conyugal deficientes (Kazdin, 1988).

En muchas ocasiones el motivo de un crecimiento conflictivo y desadaptativo se debe, entre otros factores, a un clima familiar inadecuado, con una escasa comunicación, continuos conflictos familiares y una pobre educación positiva. También podemos considerar como otro factor la vulnerabilidad en el temperamento, así como los problemas en el contexto en el que se mueven los adolescentes, especialmente, su círculo de amigos y la institución escolar. Entre los problemas más graves que pueden aparecer y que por desgracia cada vez están aumentando más, es el consumo de drogas y la delincuencia entre los adolescentes (Nardone, Giannoti y Rocchi, 2003; Otero-López, 2001), además del bullying, caracterizado por situaciones de violencia y victimización entre adolescentes en el ambiente educativo.

Por lo tanto, los jóvenes se ven afectados por el contexto que los circunda. La familia, la escuela, los amigos, los acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales son aspectos que afectan a su vida. El adolescente, dadas las características de su etapa de desarrollo y los cambios por

los que pasa, resulta ser especialmente vulnerable, según su temperamento, a factores que ponen en riesgo su ajuste psicosocial. La especial sensibilidad para percibir los eventos de la vida como amenazantes y poco seguros, provoca que el adolescente las interprete de múltiples formas; las ansiedades que derivan de estas interpretaciones influyen en su mundo emocional y, en ocasiones son manejadas inadecuadamente, afectando su vida personal, familiar, de relaciones sociales y escolar. La constante y recíproca interacción entre el adolescente y su entorno hace que desarrolle un estilo de afrontamiento específico ante las constantes demandas y retos planteados.

Dependiendo del estilo de afrontamiento y de la influencia de dichos factores, el alumno se ve afectado emocionalmente, por lo que desarrolla conductas de riesgo y/o factores de protección que le permiten adaptarse a las diversos retos presentados (Cosío Torres, 2005). Esta forma de adaptación se ve reflejada en los distintos contextos, y por lo tanto, en la escuela.

Lo cierto es que todos los adolescentes se exponen, de algún modo, a un nivel de estrés genérico propio de esta etapa de la vida (como los cambios biológicos, el paso de una escuela a otra o las discusiones con los amigos). Sin embargo, podemos hablar de diferentes niveles de estrés. Según Compas (1995), entre las formas de estrés agudo grave, estarían: la muerte de uno de los padres o un ser querido, una lesión o accidente, etc. Respecto al estrés crónico, como ejemplos: dificultades económicas, la pobreza, el racismo, trastornos mentales en uno o en ambos padres y otros factores generadores de estrés de larga duración. El planteamiento principal es que según sea ese estrés, así será su efecto diferencial sobre la salud mental de los adolescentes.

Sin embargo, los factores que pueden desarrollar alteraciones en la salud mental de los adolescentes son muchos y muy diversos, pero en las investigaciones sobre este tema se han hallado algunos que, sistemáticamente producen estados de estrés, ansiedad y depresión. Entre ellos, la depresión en alguno de los padres (especialmente en la madre), el aburrimiento, la soledad (forzosa más que voluntaria), las dificultades con los amigos, los conflictos familiares, la falta de apoyo de las personas significativas (Coleman y Hendry, 2003) y el uso y abuso de alcohol y otras drogas (Canals, 1990).

Además, Steinberg (2000) observó que, entre los predictores más potentes de problemas psiquiátricos entre los adolescentes están las relaciones familiares escasas y poco afectivas. Aquellos jóvenes con problemas mentales por este motivo, están en riesgo de desarrollar patrones de conductas antisociales y violentas. En cambio, un buen apego y una adecuada y positiva relación entre padres e hijos, forman una de las contribuciones más importantes para el correcto desarrollo psicológico de los hijos.

Por último, el apoyo social, tal y como plantean Timko y Moos (1996) y Barrera y Li (1996), también se vincula con la existencia de problemas de conducta. Se ha constatado la relación entre bajo apoyo familiar y problemas de internalización (entre ellas la depresión) y de externalización

(problemas de conducta). Asimismo, el apoyo social proveniente del grupo de iguales se asocia con un mayor bienestar (Hartup, 1996) mientras que el rechazo se vincula a la conducta antisocial (Kupersmidt y Coie, 1990). Por otra parte, Jackson y Warren (2000) encontraron que niveles elevados de apoyo social se asociaban con la existencia de una conducta adaptativa, incluso cuando el número de eventos vitales estresantes era elevado.

Por lo tanto, el interés hacia la adolescencia y sus manifestaciones se centra en la función y no en la estructura familiar ya que ésta no influye en el funcionamiento interno percibido por el adolescente (Pérez y Milena, 2007), en cambio, el apoyo familiar es fundamental para que el adolescente consiga un soporte social satisfactorio (Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Pichardo, Fernández y Azmecua, 2002); la disfunción familiar intensa o moderada en adolescentes se asocia con un mayor número de síntomas depresivos, conductas antisociales y un mayor consumo de alcohol y posiblemente de otras drogas (Pons y Bejarano, 1997) y los factores familiares y escolares se relacionan entre sí y contribuyen conjuntamente a la predicción del malestar adolescente (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

Teniendo en cuenta todas estas variables y su capacidad para provocar alteraciones emocionales o conductuales en el adolescente, estos síntomas de enfermedades pueden poner en riesgo la capacidad de afrontamiento adolescente. Aunque muchos de estos síntomas sean transitorios debido a que algunos de ellos forman parte del proceso evolutivo normal de la adolescencia, lo que comúnmente se conoce como crisis de la adolescencia, síndrome del adolescente normal (en Florenzano, s.f. Y Florenzano y cols., 2008). Sin embargo, algunos síntomas se instalan y entran a formar parte de un incipiente proceso de enfermedad, razón por la que es necesario estar alerta ante dichas reacciones y síntomas puesto que pueden ser el inicio de alguna enfermedad.

La Organización Mundial de la Salud, OMS (2004 y 2011) y el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia; UNICEF (2011) mencionan que entre los cuadros más frecuentes en el grupo adolescente se encuentran aquellos relacionados con cuadros esquizofrénicos, los síntomas depresivos, las alteraciones conductuales, el suicidio y los desórdenes relacionados con la identidad sexual.

Según las estadísticas, el *cuadro esquizofrénico* es más frecuente entre los 18 y los 24 años de edad, en donde generalmente el rendimiento laboral o académico se deteriora a niveles muy por debajo de los logros previos del individuo, o no sigue el curso ascendente que traía desde la niñez; en otros casos el cuadro no es tan evidente y aparecen síntomas vagos o confusos: depresión, falta de concentración, desgana, con desinterés para personas y actividades que lleva a un retraimiento y aislamiento social progresivo.

Otras veces surge *ideación suicida o actividades sociopáticas*, con problemas en el colegio y en la familia, uso de drogas o alcohol y promiscuidad sexual. Sin embargo, de hecho, algunos trastornos

como el trastorno de personalidad esquizoide puede pasar inadvertida, ya que comienza en la preadolescencia, pero de manera que uno no se da cuenta, pues al adolescente solo se le considera retraído y tímido, así como con pocos amigos y desadaptaciones escolares, pero estos síntomas pueden estar relacionados con cuadros de trastorno emocional (Florenzano, s.f.).

Con respecto a los cuadros de *depresión*, las emociones de angustia y tristeza aparecen muy marcadas durante la adolescencia; así un adolescente puede parecer deprimido pero esto forma parte de su proceso de individuación, que indica que se está separando de su niñez y de su familia. Sin embargo, el deprimirse no es sano ni normal, implica una falta de concentración o un involucramiento excesivo en actividades tales como el deporte, el estudio o la socialización excesiva (Ginger, 2005).

Según los criterios DSM-V (2013), la *personalidad antisocial* incluye al menos tres de los siguientes criterios: incumplimiento de las normas sociales respecto a los comportamientos legales, que se manifiesta por actuaciones repetidas que son motivo de detención. Engaño, que se manifiesta por mentiras repetidas, utilización de alias o estafa para provecho o placer personal. Impulsividad o fracaso para planear con antelación. Irritabilidad y agresividad, que se manifiesta por peleas o agresiones físicas repetidas. Desatención imprudente de la seguridad propia o de los demás. Irresponsabilidad constante que se manifiesta por la incapacidad repetida de mantener un comportamiento laboral coherente o cumplir con las obligaciones económicas. Ausencia de remordimiento que se manifiesta con indiferencia o racionalización del hecho de haber herido, maltratado o robado a alguien. Estos síntomas comienzan aproximadamente a los 15 años y son mucho más frecuentes en hombres que en mujeres.

Los desórdenes relacionados con la *identidad sexual*, no son frecuentes, pero sí conllevan cuadros asociados como obsesiones, compulsiones, hipocondriasis, adicciones, trastornos de alimentación, esquizofrénicos, del estado de ánimo, etc. Por lo tanto, cuando una persona teme ser homosexual desarrolla inseguridad, problemas de autoimagen y de asertividad; cuando se asume como homosexual, el ambiente juega un papel muy importante en su adaptación y salud mental, porque en general provoca rechazo y discriminación, lo cual puede provocarle angustia, preocupación excesiva, etc. (Castañeda, 1999; Power y Ellis, 1999).

Si no existe una adecuada salud psicológica en el joven, se reflejará en la convivencia con sus familiares y amigos, con sus compañeros y profesores de la escuela, en sus trabajos y desempeño en sus actividades (Pérez, Ponce, Hernández y Márquez, 2010).

Además de la sintomatología citada anteriormente, encontramos los problemas de ajuste a nivel individual (o internalizantes) definidos como una dimensión global que incluye aspectos como la *ansiedad, la depresión o la somatización*, que son difícilmente apreciables en la conducta observable (Reynolds y Kamphaus, 2004). Esta dimensión también ha sido denominada como “conducta excesivamente controlada” (Achenbach y Edelbrock, 1978). Según Reynolds y Kamphaus (2004), al

contrario que ocurre con los chicos con elevados problemas externalizantes, los chicos con problemas internalizantes se caracterizan por no alterar la actividad de otros, tienen tendencia a ser muy autocontrolados y sumisos, con lo cual sus problemas suelen pasar desapercibidos.

Varios estudios destacan cierta relación entre las características del estilo parental, como por ejemplo: la excesiva controlabilidad y sobreprotección, y problemas de tipo internalizante como los trastornos de ansiedad por parte del niño (Taboada, Ezpeleta y de la Osa, 1998). En un estudio de laboratorio llevado a cabo por Krohne y Hock (1991) se pretendía comprobar si las conductas restrictivas de la madre (limitar autonomía del hijo, adelantarse en la respuesta a problemas, etc.) podrían predecir la ansiedad en los hijos. Se encontró que, únicamente en las niñas, existía una relación entre el estilo restrictivo de la madre y la ansiedad de la hija.

En otros trabajos se ha llegado a la conclusión de que los chicos que han sido criados en hogares autoritativos, caracterizados por alto grado de afecto y firmeza, son menos propensos a manifestar trastornos de tipo internalizante que sus iguales criados en entornos autoritarios, indulgentes o negligentes (Steinberg, 2001). No obstante, en una replicación de estos estudios se comprobó que los resultados no fueron concluyentes en chicos de familias autoritativas que habían cometido algún delito; si bien es cierto que los chicos de padres autoritativos o autoritarios mostraron menor nivel de ansiedad que los chicos de padres negligentes (Steinberg y cols., 2006).

Por la naturaleza interna de este tipo de problemas, a veces es complicado que los estudios no aporten datos tan evidentes como en el caso de la exteriorización de problemas. En este sentido, estudios como el de Aunola y Nurmi (2005) han encontrado una mayor interiorización de problemas en chicos cuyos padres se caracterizaban por un alto nivel de control psicológico (transmitir desacuerdo o inferir culpabilidad) y un alto nivel de cariño. Ello podría ser explicado porque una combinación de control y cariño se podría traducir en cierta dependencia del hijo y en cierta identificación con el clima emocional de su familia, en detrimento de sus propios sentimientos y emociones, y a cierta ansiedad debido al menor control percibido sobre su propia conducta.

Por otro lado respecto a la relación entre la personalidad de los padres y los estilos de crianza, se puede hablar de cierta relación entre estos estilos y determinados aspectos de la personalidad de los hijos como la identificación con el patrón de conducta tipo A, las estrategias de coping, el autocontrol y otra serie de aspectos de la competencia psicosocial.

Por último, respecto a los estudios que han analizado la relación entre los estilos autoritativo, autoritario, negligente y permisivo y los problemas personales, se puede afirmar que el estilo autoritativo es el que mejor pronóstico presenta de cara a la prevención de problemas escolares, de tipo internalizante y externalizante, aunque se han observado diferencias en función del origen o el grupo étnico de pertenencia.

Así, haciendo un recorrido por las investigaciones sobre el tema, se desprende que de los muchos y diversos estudios se han centrado el análisis de los factores que se relacionan con un ajuste psicosocial óptimo en la adolescencia (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sainz, 2012; Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa y Ruiz, 2012) ha sido la familia -como principal agente socializador- el factor que ha recibido una atención más importante. En concreto, variables familiares como estructura familiar, cohesión y presencia de conflictos han sido ampliamente estudiadas en el ajuste psicológico de los hijos (Gavazzi, 2013; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011) concluyendo que el buen funcionamiento familiar se relaciona con un buen ajuste de los hijos, mientras que la baja cohesión entre los miembros y la conflictividad conyugal están a la base de un peor desarrollo psicológico y emocional de los hijos (Cosgaya, Nolte, Martínez-Plambiega, Sanz e Iraugo, 2008; Manso, García Baamonde, Alonso, y Barona, 2011).

Como ya se ha comentado, en el estudio sobre la relación de los diferentes estilos educativos de los padres sobre el proceso de socialización y ajuste psicosocial de los hijos, la investigación tradicional se ha basado tradicionalmente en el modelo teórico de dos grandes dimensiones teóricamente independientes (Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martin, 1983), aceptación/implicación y severidad/imposición, para definir la actuación parental. La primera dimensión hace referencia al grado en que los padres se implican de manera afectiva en la socialización de los hijos con cariño, apoyo y comunicación, haciendo uso de la razón cuando no se comportan de forma adecuada. La dimensión coerción/imposición se refiere al grado en que los padres actúan de forma estricta e impositiva para establecer los límites en su conducta e imponer su autoridad. De la combinación de las dimensiones ortogonales nacen cuatro tipologías de actuación parental (autorizativo: alta aceptación/implicación y alta severidad/imposición; indulgente: alta aceptación/implicación y baja severidad/imposición; autoritario: baja aceptación/implicación y alta severidad/imposición; y, negligente: baja aceptación/implicación y baja severidad/imposición) para representar todas las distinciones teóricas que ofrece el modelo (Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994).

Un elevado número de investigaciones, sobre la socialización y el autoconcepto, han puesto de manifiesto la influencia de los estilos de socialización parental sobre el autoconcepto (Machargo, 1994; Musitu y García, 2004). En este sentido, se encuentran diferencias significativas partiendo de las variables familiares de apoyo y control. Por lo que, los estilos basados en el apoyo, refuerzan el autoconcepto, mientras que los estilos basados en el control tienen claramente una repercusión negativa sobre el mismo (Bond, 1998; Openshaw y cols. 1983), además de tener en cuenta que las diferencias culturales pueden mediatizar esta influencia (Barber y cols., 1992; Dornbusch y cols., 1987; Martínez, Musitu, García y Camino, 2003; Steingerg y cols., 1991).

En líneas generales, la investigación en torno a las distintas consecuencias de estos estilos de disciplina en los adolescentes indica que el estilo *authoritative* -al menos en las culturas occidentales-

es el que se encuentra más relacionado con los siguientes correlatos: *ajuste* (Steinberg y cols., 1991; Beyers y Goossens, 1999), *madurez psicosocial* (Lamborn y cols., 1991; Oliva y Palacios, 1998), *autoestima* (Bartle, Anderson y Sabatelli, 1989; Johnson, Shulman y Collins, 1991, Noller y Callan, 1991); y, *éxito académico* (Dornbusch y cols., 1987; Oliva y Palacios, 1998; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989). En palabras de Luján (2002) “el estilo democrático -o *authoritative*- promueve en el joven el desarrollo de la autoestima, el autocontrol, la madurez personal, la adaptación escolar y social, los valores prosociales y el sentido de seguridad y competencia”. Más específicamente, Steinberg (1990) ha encontrado que cuando faltan uno o más de los componentes del estilo *authoritative*, comienzan a hacerse evidentes algunos resultados adversos.

A pesar de ello, en las últimas investigaciones sobre el tema se han encontrado hallazgos que ponen de manifiesto contradicciones. Lo cierto es que, a nivel empírico las investigaciones realizadas teniendo en cuenta los cuatro estilos y las variables demográficas, como edad y sexo de los padres o de los hijos, no tienen relación con el ajuste psicosocial (Aunola, Statin y Nurmi, 2000; Gracia, Fuentes, García y Lila, 2012; Martínez, García, Camino y Camino, 2011; Martínez, García, Musitu y Yubero, 2012). Sin embargo, en la literatura científica sí se aprecian ciertas inconsistencias relacionadas con la forma de educar y el ajuste y el bienestar de los hijos (Becoña y cols., 2012; García y Gracia, 2014; White y Schnurr, 2012). Esta inconsistencia se basa en que en ciertos estudios han concluido que, la actuación de los padres se basa fundamentalmente en el afecto (alta aceptación/implicación) se relaciona con un ajuste psicológico óptimo (Alegre, Benson y Pérez-Escoda, 2013; Bastaits, Ponnet y Mortelmans, 2012), sin embargo, en otros se ha constatado que los estilos educativos paternos más estrictos (severidad/imposición) no arrojan datos positivos en el bienestar de los hijos, sobretodo dependiendo del entorno cultural en que se estudie (Baumrind, 1991; Dwairy, 2008; Linares, Rusillo, Cruz, Fernández y Arias, 2011). En este punto cabe decir que en los contextos culturales anglosajones el estilo autoritativo (alta aceptación/alta imposición) se relaciona con el mejor ajuste psicológico y social de los hijos (Baumrind, 1991; Lamborn y cols., 1991; Steinberg y cols., 1994). En este sentido, Kritzas y Grobler (2005) concluyeron que los hijos de familias autoritativas mostraron una mayor capacidad de afrontamiento y de superar los eventos vitales adversos y estresantes manteniendo conductas adaptativas. De la misma forma, Aunola y cols. (2000) encontraron que estos estilos promovían un mejor uso de estrategias adaptativas en los hijos. Además, diversas investigaciones han concluido que el rendimiento académico es más alto (Im-Bolter, Zadeh y Ling, 2013) y que los adolescentes tienen menos problemas de conducta y de consumo de sustancias (Bahr y Hoffman, 2010; Becoña y cols., 2013).

Pese a estas investigaciones, existe evidencia empírica que sugiere que esta combinación de afecto e imposición no siempre se asocia a los mejores resultados en el bienestar psicológico y social de los hijos. Existen estudios que sugieren la adecuación del estilo autoritario (bajo afecto/alta imposición) en contextos diferentes al anglosajón (Dwairy y Achoui, 2006; Dwairy y Menshar, 2006),

en grupos minoritarios étnicos (Chao, 2001; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991) e incluso en familias con un nivel sociocultural bajo (Hoff, Laursen y Tardif, 2002). Por ejemplo, Baumrind (1972) encontró que los adolescentes afroamericanos de familias autoritarias mostraron mejores puntuaciones en asertividad e independencia. Dwairy (2008) también que dicho estilo no afectaba a la salud mental de los adolescentes árabes.

Otros estudios concluyen que es estilo indulgente (alta aceptación/implicación y baja severidad/imposición) se relaciona con el mejor ajuste y bienestar de los hijos (Brasil, Martínez y García, 2008; Portugal, Rodrigues, Veiga, Fuentes y García, 2013; Italia, Di Maggio y Zappulla, 2014). Aquí se sitúa la creciente investigación realizada en España (Alonso-Geta, 2012; García y Gracia, 2009, 2010; Gracia, Fuentes y García, 2010). Por ejemplo, Garaigordobil y Aliri (2012) encontraron que estos padres promovían menos actitudes sexistas en los hijos. Otros autores concluyen que los hijos de familias indulgentes mostraban un mejor uso de estrategias de aprendizaje y mayor logro académico (Cerezo, Casanova, de la Torre y Carpio, 2011), menos problemas de conducta y de consumo de sustancias (Calafat, García, Juan, Becoña y Fernández-Hermida, 2014; Gracia y cols., 2012; Martínez, Fuentes, García y Madrid, 2013). Por lo tanto, estos resultados sugieren que en España el estilo educativo que se relaciona con los mejores resultados en el ajuste psicosocial de los hijos es aquel basado en el afecto y la no imposición (estilo indulgente).

En la presente investigación se quiere comprobar la relación existente entre las prácticas parentales y la incidencia de la emoción de celos, interpretando esta última como el disparador de dificultades de ajuste personal, tales como: bullying, elevado nivel de ansiedad y de hostilidad; aspectos que, de no corregirse, podrían tener repercusiones importantes sobre el entorno y la propia salud mental del adolescente, definida esta última como la capacidad de adaptación y de madurez de las respuestas que da la persona a lo largo de su desarrollo y de su interacción con su entorno (Fernández-Ríos y Buela-Casal, 1997; Ware, Davies-Avery, Brook, 1980; Ware y cols., 1987).

2.2.2. Tipos de desajuste durante la adolescencia: desajuste emocional y conductual. Problemas de rendimiento, bullying, ansiedad, hostilidad y celos.

Partiendo de los estilos educativos paternos y de su influencia sobre la capacidad en la generación de ajuste, en esta investigación se analizan las principales dificultades encontradas en los adolescentes en el medio escolar; es decir, en sus interacciones con los demás; véanse: procesos de victimización entre iguales, hostilidad; y ansiedad. A continuación se describen los estudios relacionados.

2.2.2.1. *Rendimiento*

Los problemas de rendimiento son uno de los ejemplos más notables de las numerosas dificultades que aparecen durante la adolescencia. Los problemas de la adolescencia se definen como una dificultad en el ajuste del funcionamiento del adolescente en un área específica debido a presiones de la cultura, la

situación de vida y que representa un problema social importante (Butcher, Cabiya, Lucio y Garrido, 2009).

Definir el rendimiento escolar es complicado. Según Edel Navarro (2003) y Jiménez Hernández (1994) el nivel de conocimiento demostrado en un área específica es en el que el estudiante es comparado con normas de edad y nivel académico. Vélez y Roa (2005) lo delimitan al cumplimiento de metas u objetivos de una determinada asignatura.

Otros autores lo definen en términos mercantilistas, esto es, la cantidad de estudiantes en los que se ha invertido un capital (material y humano) egresan como profesionales y se incorporan al mercado laboral (Coombs, 1971 en Camarena, Chávez y Gómez). Por otra parte al rendimiento también se lo ha conceptualizado como una serie de factores interactivos en el estudiante y desde el estudiante (Apodaca y Lobato, 1997).

Hoy en día se reconoce la *multicausalidad* del rendimiento escolar y como el resultado de la influencia e interacción de factores de diversa índole, tales como: creencias individuales, expectativas de logro, habilidades objetivas, factores genéticos, variables contextuales de tipo social, económico y cultural, así como factores relacionados con la institución educativa en donde estudia el alumno (Pérez, Cupani y Ayllón, 2005).

Al reconocer la multicausalidad del rendimiento escolar, es posible emplear diversos indicadores para operacionalizarlo; aún con todo, a menudo, la definición más utilizada en la investigación educativa es la calificación o promedio global del alumno al finalizar un ciclo escolar. Le Gall (1972, citado por Mafokozi, 1991) afirma que la combinación de la incomprensión social, familiar y escolar es la causa fundamental de fracaso escolar; considera que existen causas intrínsecas al alumno o personales (físicas, afectivas, de lenguaje, intelectuales, motivacionales y sensoriales), y causas extrínsecas o ambientales (sociales, culturales, familiares y escolares).

Las propuestas actuales para explicar el rendimiento académico giran en torno a dos grandes núcleos: la sociedad y el individuo, y sus interacciones. Algunos estudios utilizan modelos predictivos para el rendimiento mediante la observación de tendencias o mediante la asociación uni o multidimensional de variables el éxito o el fracaso del alumno.

Entre los modelos utilizados para explicar el rendimiento y el fracaso escolar se encuentran aquellos centrados en el alumno, centrados en el contexto, los pedagógico-didácticos, los psicosociales y los eclécticos (De la Orden, Oliveros, y González, 2001; López, Márquez, y Martínez, 1985).

En los modelos centrados en el alumno, se intentan también identificar las repercusiones de las variables somáticas (embarazo y factores perinatales), fisiológicas (fragilidad fisiológica), las características dinámicas (motivación, actitudes, intereses) vinculadas estrechamente con el contexto y el rendimiento escolar del alumno.

En los modelos centrados en el contexto se incorporan factores sociales tanto de tipo estático (procedencia sociocultural y económica) como dinámico (fuerzas sociales, institucionales y culturales).

En los modelos pedagógico-didácticos, se intenta identificar (a) las principales variables asociadas al rendimiento a través de opiniones y valoraciones de alumnos y profesores, (b) las características del contexto institucional próximo (clima de aula e interacciones personales) y (c) analizar las variables metodológicas en mutua interacción con las aptitudes de los estudiantes.

En los modelos psico-sociales se trata de analizar el efecto psicológico producido en el alumno por las variables relacionadas con el ambiente familiar, por las relaciones dentro del aula, por el auto-concepto y por la autoestima.

Por último, en los modelos eclécticos, se introducen diversos tipos de variables que interactúan, considerando que los resultados escolares están determinados por amplias redes de relaciones de diversa índole.

Se puede concluir que existe un amplio abanico de factores interactivos a la hora de explicar el éxito/fracaso escolar de un alumno.

De entre los factores que intervienen en el rendimiento escolar, Carroll (1993; en Valero Rodríguez, 2007) considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una construcción de significados. Por lo tanto, el elemento central del mismo es el estudiante, pues es él quien se compromete o no consigo mismo. En este sentido, su éxito académico dependerá de las características generales del adolescente en una época determinada (v.gr, la actualidad), de sus variables cognitivas (capacidad intelectual y conocimientos previos), conativas (estilos cognoscitivos y de aprendizaje) y afectivas (motivación y personalidad) (Carroll, 1993; Selmes, 1986, 1988; Tobías, 1986; en Lozano González y García Cueto, 2000).

Además cabe tener en cuenta la incidencia de factores externos al adolescente, como la familia, el conocimiento del desarrollo por parte de los adultos cercanos, el sistema educativo, las demandas escolares, etc.

En cuanto al efecto del estilo parental sobre la competencia académica, los estudios se han centrado tanto en el entorno escolar como en el familiar. Con respecto a la influencia de los padres sobre el rendimiento académico, existen dos líneas de investigación, una centrada en las prácticas concretas que usan los padres para ayudar a un mejor desarrollo de sus hijos y la otra ha puesto el énfasis en la adecuación de unos estilos frente a otros para promover buenos resultados académicos.

Por último, otros estudios han tratado de fusionar las dos tendencias (Spera, 2005).

Si analizamos la primera línea de investigación, aquella centrada en las prácticas parentales, los aspectos más estudiados según Spera (2005) han sido los siguientes:

- La implicación de los padres: implica actividades como entrevistarse con el tutor, ayudar al hijo en los deberes para casa, implicarse en los órganos de la escuela (AMPA, consejo escolar, etc.) y participar en actividades extraescolares.
- La supervisión de las tareas: implica prácticas como supervisar la elaboración de los deberes en su casa, revisarlos, preguntar sobre el ritmo académico de los hijos, etc. Muller y Kerbow (1993) concluyen que esta supervisión está relacionada con la buena elaboración de las tareas supervisadas y, por lo tanto, con el éxito académico.
- Las metas, valores y expectativas de los padres respecto al hijo: las metas y aspiraciones son aquello que desean los padres sobre los hijos y que por tanto influyen en su comportamiento. Los valores, en cambio hacen referencia a la importancia que se les da a los resultados académicos. Se ha demostrado que las aspiraciones, las metas y los valores de los padres se relacionan con las metas de los hijos, la persistencia en la escuela, la matriculación y asistencia y los logros académicos (Aston y McLanahan, 1991).

En cuanto a la influencia de los padres a través de sus prácticas, puede tener también una influencia indirecta a través del profesor, porque en sus valoraciones sobre el alumnado tienden a integrar la información de la familia con la del alumno en concreto (García y Rosel, 1999).

Por otra parte, respecto a las investigaciones centradas en el análisis de los *estilos parentales* sobre la competencia académica de los hijos, uno de los primeros estudios comparaba un estilo centrado en el amor (love-oriented) frente a otro centrado en la permisividad/rectitud (object-oriented). En este trabajo, Sears y cols. (1957) concluyeron que los niños educados mediante disciplina y amor entendían e interiorizaban mejor las metas y valores de sus padres.

En el estudio longitudinal realizado por Baumrind en 1967 con chicos desde la edad preescolar hasta la adolescencia, encontró que en preescolar, los niños de padres autorizativos eran más maduros, independientes, prosociales, activos y obtenían mejores resultados académicos que los niños de padres no autorizativos, mientras que los hijos de padres permisivos apuntaban más bajo en autoconfianza, autocontrol y competencia. Estos resultados se confirmaron en la adolescencia, y los mejores resultados académicos correspondían a los hijos de padres autorizativos.

En un estudio posterior, también se confirmó que los escolares con mejores resultados académicos pertenecían a padres con un estilo autorizativo, caracterizado por la transmisión de afecto, autonomía y demandas de madurez a sus hijos (Steinberger y cols., 1989).

Estudios más actuales apoyan también la idea de que determinados estilos parentales fomentan la competencia académica de los hijos. Según el estudio de Aunola, Stattin y Nurmi (2000) en Finlandia, para analizar las estrategias de logro académico de los estudiantes y su relación con el estilo educativo de sus padres, encontraron las siguientes diferencias:

- Los chicos de familias negligentes mostraban las estrategias menos adaptativas en situaciones académicas, mostraban altos niveles de pasividad y conductas poco útiles y baja autoestima.
- Los chicos de familias autorizativas aplicaban estrategias más adaptativas, tenían bajos niveles de expectativas de fracaso, conductas poco útiles y pasividad y un alto nivel de autoestima.
- Los chicos de familias autoritarias eran muy similares a los de las familias negligentes en cuanto a sus estrategias de aprendizaje.
- En cuanto a los chicos de familias permisivas, aplicaban estrategias muy parecidas a los de las familias autorizativas.

Con el objetivo de relacionar la competencia académica de los adolescentes con el estilo educativo de sus padres, el estudio realizado en España por Pelegrina, García y Casanova (2002), concluye que el rendimiento académico de padres autorizativos y permisivos era mejor que el de padres autoritarios y negligentes. Sus hijos se consideraban además más competentes a nivel cognitivo y con mayor motivación intrínseca.

Por lo tanto, el estilo autorizativo está relacionado con los mejores resultados académicos según Durkin (1995) porque estos padres proporcionan mayores niveles de seguridad emocional, dan más explicaciones sobre lo que hacen y mantienen una comunicación bidireccional con sus hijos.

También es verdad que en función del *grupo étnico*, existen diferencias significativas. Por ejemplo, un estudio realizado por Chao (2001) encontró que las diferencias que se daban entre los hijos de padres autorizativos y autoritarios en la competencia académica en una muestra americana de ascendencia europea, no se encontraba cuando la muestra era de ascendencia china. Por otra parte, Pittman y Chase-Lansdale (2001) encontraron que los beneficios del estudio autorizativo con respecto a los resultados académicos no se cumplían con una muestra de chicas afroamericanas de nivel socioeconómico bajo.

Los padres autoritarios en La India consiguen efectos beneficiosos sobre el rendimiento escolar, como los autorizativos canadienses (Garg, Levin, Urajnik y Kauppi, 2005).

Según Spera (2005) estas diferencias étnicas pueden explicarse porque los padres de diferentes etnias difieren en expectativas, valores y metas, y por lo tanto, usan prácticas y estrategias diferentes; y también porque el estatus socioeconómico regula la relación entre las metas de socialización y sus prácticas educativas.

Además también hay que tener en cuenta que los profesores tienen unos estilos educativos particulares que pueden mostrar ciertas diferencias en función de aspectos como el grupo étnico al que pertenecen sus alumnos, con lo cual determinan en cierto modo el logro académico de los alumnos.

Así pues, es necesario reconocer que los estudiantes son de una gran diversidad cultural, étnica, ideológica (política, existencia, religión), de prácticas sexuales y orientación de género, de capacidades y habilidades, estratos socio-económicos, edades y clases sociales, ritmos y estilos de aprendizaje, etc. Este bagaje sociocultural se ve reflejado en su lenguaje, vestimenta, costumbres, conducta y actitudes. Por lo tanto, la combinación de esta diversidad con dificultades asociadas a discapacidad, al desarrollo y al ambiente tiene un impacto en el bienestar tanto físico como emocional del estudiante, que puede afectar su habilidad para relacionarse con su entorno social de manera efectiva y con ello su desempeño y rendimiento escolar.

Se espera que las personas adultas (padres y profesores) cercanas al adolescente, conozcan cuáles son los aspectos que se esperan en su desarrollo físico, cognitivo, emocional, social-cultural y de la personalidad. En este sentido, los padres y profesores saben que las conductas como rendimiento bajo y pobre desempeño, son pasajeras, normales o que sólo son una forma exagerada de llamar la atención y que carecen de importancia.

De hecho, estudios realizados en el campo de la psicopatología del desarrollo han mostrado que algunos problemas y trastornos emocionales se inician en la infancia o en la adolescencia y persisten hasta la edad adulta, pero que muchas veces no son detectados en las escuelas ni en sus respectivas familias, por lo que esto influye de manera determinante en su paso por la escuela y en su desarrollo escolar, en el éxito o fracaso académico (Caraveo y Anduaga, 2006; Coleman y Hendry, 2003).

Es entendible que profesores y maestros no conozcan aspectos del desarrollo adolescente, pero, si tenemos en cuenta lo anterior, ambos tienden a seguir patrones sociales y culturales heredados de figuras de autoridad, los cuales se toman como referencia para educar a hijo y a alumnos, sin considerar la singularidad y el contexto en el que bien los jóvenes actualmente. La lógica de la idea es: “si a mi me educaron así y no me pasó nada, entonces ha de funcionar con él o ella”. Por lo tanto, se hace patente la influencia del estilo educativo familiar/instruccional sobre el comportamiento adolescente en general, y sobre el rendimiento escolar en particular.

También es cierto que las familias han sufrido una gran transformación en los últimos años. Sin embargo, en esencia, la familia sigue siendo la unidad básica de la sociedad, con una responsabilidad evidente en el desarrollo personal de sus miembros, en la socialización de los hijos y en suministrar el apoyo emocional tan necesario para todos los miembros de la familia.

De forma general, se puede señalar que las variables familiares, sobretudo el conflicto conyugal y el estilo educativo de los padres, tienen un gran impacto en el bienestar psicológico, sobre todo, y en el rendimiento escolar.

El conflicto familiar acentúa la separación y la distancia entre los miembros, y aumenta la hostilidad. Los padres agotados por su propio conflicto se pueden mostrar menos sensibles a las necesidades emocionales de los hijos y se muestran menos afectuosos. Los hijos, por su parte, pueden

entenderlo como rechazo y amenaza de desintegración familiar. Como consecuencia, se desarrolla un estilo de disciplina más negativo, inconsistente, sin acuerdo entre los padres, con normas poco claras. Tanto la disminución de una disciplina consistente y eficaz como un exceso de disciplina centrada en imperativos se vinculan con un mayor riesgo de conducta antisocial y poco controlada del adolescente. Además un ambiente negativo (hostilidad, ansiedad, agresión...) procura unos modelos nefastos que pueden ser reproducidos por los adolescentes.

En resumen, los conflictos familiares afectan a las relaciones afectivas con los padres y cuando esto ocurre los hijos lo sufren y lo manifiestan a través de diversas reacciones, entre ellas su rendimiento académico o los comportamientos problemáticos. Ello influye también en otras esferas personales como por ejemplo las emociones y por lo tanto la capacidad de ajuste ante las demandas ambientales.

En los estudios empíricos sobre la agresividad y los factores de riesgo en la adolescencia, junto con variables de personalidad y contextuales, se ponen de manifiesto las diferencias sexo/género. En este sentido, las diferencias de género constatan una mayor disposición empática en la mujer (Eisenberg y Lennon, 1983), que guarda relación con niveles más bajos de agresividad (Carlo, Raffaelli, y cols., 1999; Singh-Manoux, 2000). Por el contrario, los varones puntúan más alto que las mujeres en agresividad y estas diferencias están moduladas por los estilos de crianza de los padres (Carlo, Raffaelli, y cols., 1999).

Recientemente se ha analizado en nuestra población adolescente la fuerza de las variables predictoras (personales y familiares) para discriminar entre los criterios establecidos: agresividad alta/baja en varones y mujeres adolescentes y descubrir los mejores patrones predictores para cada uno de estos grupos (Mestre, Samper, Frías y Nácher, 2004). Se concluye que en la adolescencia las variables relacionadas con la impulsividad y la falta de autocontrol de las emociones son las que alcanzan un mayor poder predictor de la conducta agresiva. Tanto en los varones como en las mujeres, por el contrario la emocionalidad controlada y los sentimientos “orientados al otro”, junto con la conducta prosocial, actúan como factores de protección que amortiguan la tendencia a reaccionar agresivamente, especialmente en los varones. En ambos grupos se constata que las relaciones familiares caracterizadas por la hostilidad, irritabilidad y rechazo, guardan una relación positiva con la conducta agresiva, mientras que convivir con el afecto, apoyo emocional y estimulación hacia la autonomía personal guarda una relación negativa con dicha conducta (Kilgore, Snyder y Lentz, 2000).

Las investigaciones han puesto de manifiesto la *relación existente entre maltrato entre iguales y bajo rendimiento escolar*, imprimiendo modelos explicativos a partir de variables mediadoras (Wienke, 2006) y mostrando perfiles de víctimas y de agresores en relación a este (Avilés, 2006; Olweus, 1998).

Los científicos Nakamoto y Schwartz (2010) encontraron que las experiencias de victimización en niños y adolescentes se asociaban negativamente con la ejecución académica, mientras que otros investigadores (Briggs-Gowan y Carter, 2008; Preddy y Fite, 2012) relacionaron comportamientos escolares problemáticos como la agresión con resultados negativos a largo plazo en forma de fracaso escolar. Así mismo, Plamen, Vermande, Dekovic y Van Aken (2011) indicaban que la capacidad de tener amistades positivas se asociaba a una mejor experiencia académica, convirtiéndose en muchas ocasiones en un factor protector contra el efecto negativo que provocan sobre la competencia académica las situaciones de victimización en la escuela.

Por otra parte, Rodríguez, Martínez Díaz-Aguado y Morentín (2008) estudiaron en una población escolar los comportamientos de agresores, víctimas y del grupo general, en relación al éxito escolar, encontrando que los primeros presentaban un rendimiento académico y una motivación intrínseca menor no solo con respecto al resto de sus compañeros sino también al grupo de víctimas y además, lo hacían en un determinado grupo de materias relacionadas con el área de ciencias sociales y humanidades (Lenguaje, Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales). Además, algunos de los trabajos relacionaban la exhibición de conductas pro-sociales de los escolares y en clase como predictivas del logro académico (Freeman, Samdal, Klinger, Dur, Griebler, Currie y Rasmussen, 2009).

Por otra parte, Zellman y Waterman (1998, citados en Berk 2004) concluyen que el involucramiento de los padres en la escuela, afecta la naturaleza de la interacción padre-hijo y se relaciona con el grado en el que el niño se adapta positivamente a la influencia de los padres.

Licht (Citado en Sosa, 2002) menciona que las creencias del adolescente acerca de sus habilidades para realizar tareas o actividades académicas complejas, pueden ser influenciadas por la forma como los padres reaccionan o se expresan ante el comportamiento de sus hijos en situaciones escolares, familiares o sociales.

En general, estas investigaciones señalan que los estudiantes que están mejor adaptados a la escuela, tienen padres que apoyan su desarrollo cognoscitivo y promueven su autonomía. También sugieren el hecho de que si el ambiente familiar apoya en cuanto a promoción y estimulación del desarrollo de sus capacidades, es probable que superen las dificultades escolares.

Otra variable empleada en el estudio familia-rendimiento académico hace referencia al grado en que el *entorno familiar apoya* al estudiante es importante para el rendimiento escolar. Johnson, en 1992, propone que las familias que motivan a sus adolescentes hacen que tengan valores educacionales altos y por esa razón se debe entrenar a las familias para motivar a los jóvenes hacia su desempeño escolar. La repercusión es clara porque aumenta la motivación de los estudiantes, sin la cual sería impensable el éxito escolar. De hecho si los estudiantes se perciben con una auto-eficacia positiva tienen más probabilidad de desempeñarse mejor. Del mismo modo el grado en que los

estudiantes se comprometen con el entorno escolar repercute en su desempeño escolar: aceptan y siguen las reglas impuestas por la escuela, participan en actividades académicas e intervienen en aspectos extracurriculares (Leiva Plaza y cols., 2001).

La *calidad positiva* de las relaciones familiares potencia un aprendizaje de habilidades sociales que se relacionan con mayores recursos de apoyo social y a su vez con la autoestima social y escolar (Jiménez y cols., 1999). La cohesión familiar, el establecimiento de control y organización en los asuntos y relaciones familiares y el fomento de la autonomía de los miembros de la familia, en especial del adolescente, potencian un rendimiento escolar aceptable y probablemente se refleje en las materias consideradas como difíciles (Galicia Moyeda y cols., 2009).

Con respecto a los *estilos de socialización parental*, las últimas investigaciones realizadas concluyen que los hijos de familias indulgentes muestran un mejor uso de estrategias de aprendizaje y mayor logro académico (Cerezo, Casanova, de la Torre y Carpio, 2011), menos problemas de conducta y de consumo de sustancias (Calafat, García, Juan, Becoña y Fernández-Hermida, 2014; Gracia y cols., 2012; Martínez, Fuentes, García y Madrid, 2013).

Se puede concluir que el rendimiento es una variable multifactorial. Es interminable la lista de factores asociados no citados hasta ahora, como: personalidad, estilos de afrontamiento, entorno socio-económico, estrategias de estudio, auto-estima, la propia escuela, diversas problemáticas de los jóvenes, niveles de ansiedad, percepción del profesor, actitudes del profesor, actitudes hacia cierta asignatura, etc.; sin embargo, la variable base y más relevante que modula los resultados entre el adolescente y su rendimiento es la familia.

2.2.2.2. *Bullying*

La violencia escolar es un fenómeno universal al que actualmente, la sociedad en general, y la escuela en particular, muestran una mayor preocupación y sensibilidad. Uno de los fenómenos de violencia escolar que ha recibido mayor atención es el maltrato entre iguales (o *bullying*) que afecta a la propia institución escolar y que desarrolla en los alumnos un daño moral, psicológico y educativo (Avilés Martínez, 2006).

La violencia escolar es un tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento (conducta hostil con el único propósito de provocar un daño), aunque con la particularidad de que los actores son niños y adolescentes, y de que tiene lugar en escuelas e institutos, es decir, en escenarios donde los protagonistas permanecen juntos varias horas al día y durante varios años (Estévez, Jiménez y Musitu, 2008). Por lo tanto, un alumno violento en la escuela es aquél cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás que implican agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas.

Además en los últimos años, junto a las formas tradicionales de acoso entre iguales, ha ido surgiendo y aumentando una nueva modalidad de maltrato y de intimidación entre adolescentes. Se trata del acoso a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que supone el uso por parte de un individuo o grupo, de medios electrónicos, tales como teléfonos móviles, e-mails, redes sociales, blogs y páginas web, para acosar deliberada y reiteradamente a alguien, mediante ataques personales, difamaciones y otras formas.

De este modo, la invasión tecnológica, con su fácil acceso e inmediatez, proporciona nuevas vías para comunicarse, que algunos adolescentes utilizan para provocar daño y causar angustia en sus iguales (García-Pérez, 2011; Keith y Martin, 2005). Esta nueva forma de acoso digital ha sido denominada por la literatura científica principalmente como *ciberbullying* (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Capmbell, 2005; Genta, Brighi y Guarini, 2009; Katzer, Fetchenbauer y Belschak, 2009; Patchin y Hinduja, 2006; Smith y cols., 2008; Smith y Slonge, 2010; Vandebosch y Cleemput, 2009; Walrave, 2011; Willard, 2007), habiéndose utilizado también otros términos como *online bullying* (Nansel y cols., 2001) o *electronic bullying* (Raskauskas y Stoltz, 2007).

Este nuevo tipo de maltrato entre adolescentes ocurre en una sociedad en la cual las tecnologías tienen un papel cada vez más importante en las actividades cotidianas, y cuyos jóvenes son considerados como nativos digitales (Li, 2006; Oblinger y Oblinger, 2005; Rodríguez y cols., 2012; Tokunaga, 2010). Como apunta Walker (2010), el acoso entre iguales a través de medios tecnológicos se nos presenta como un “efecto tóxico secundario” del uso generalizado de la tecnología en nuestra sociedad.

La agresividad gratuita es una enfermedad social que, incide en la vida escolar como microescenario de la realidad social. Las malas relaciones y los abusos entre iguales provocan más de un fracaso no ya en el rendimiento académico sino en el desarrollo emocional de los alumnos.

Los estudios realizados con muestras aleatorias de centros públicos y privados del territorio español, con alumnos de educación primaria y secundaria, permiten concluir que la problemática bullying se da en todos los centros escolares estudiados, situando el nivel de incidencia actual en torno al 23%.

Para abordar comprensivamente el fenómeno cabría en primer lugar conceptualizar el término, tarea nada fácil. Históricamente, un miedo a dañar la idílica imagen de la inocencia infantil ha ocultado actitudes y comportamientos de unos chicos hacia otros que están más cerca de la crueldad que de los conflictos propios que de la inmadurez infantil. Esta falta de reconocimiento social hacia la existencia de problemas de agresión interpersonal en la escuela no ha beneficiado ni a los que padecen tal abuso, que se ven como agredidos y sin recursos para comunicar los sentimientos de inseguridad y confusión, ni a los violentos que, protegidos por el silencio, pueden actuar impunemente. Pero

tampoco beneficia a la cultura escolar que, al no tener información, no cuenta con recursos preventivos para actuar contra este fenómeno.

Por otra parte, el hecho de que no dispongamos de un vocablo concreto para hablar de este problema, como sí ocurre en otros países (véase el artículo de P.K. Smith, No sufráis en silencio en Cuadernos de Pedagogía, n°270, junio) implica, de alguna forma más o menos consciente la ocultación del mismo. Las diversas definiciones varían en función de la cultura lingüística y social de los países en los que se investiga el fenómeno y que ejemplifican la necesidad de connotar un término que sea fácilmente entendido por la sociedad en la que se encuentra. Algunas de estas etiquetas que designan el fenómeno en diferentes países son: *einshuchten* en Alemania, *prepotenza* y *bullismo* en Italia, *brutaliser* en Francia, *pallikaros* en Grecia, *treiteren* en Holanda, *vandalismo* en Portugal, *zorbalik* en Turquía, *ijime* en Japón y *wang-ta* en Corea (Calmaestra, 2011)

En nuestro país encontramos numerosos estudios que han traducido el término como victimización, acoso escolar, maltrato escolar, abuso entre escolares, intimidación o abuso de poder (Avilés, 2006; Benítez y Justicia, 2006; Díaz-Aguado, 2006; Informe del Defensor del Pueblo, 2007; Lucena, 2005; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001), siendo quizás el término *maltrato* el utilizado en primer lugar y *acoso* el más extendido. Aunque recientemente se emplea la propia palabra inglesa *bullying*; puesto que últimamente se ha llegado a un consenso internacional entre los investigadores del fenómeno, imponiendo la expresión inglesa como una de las más apropiadas para referirse a la violencia escolar entre iguales (Ortega, 2010).

Además de la terminología, existe una gran variedad de definiciones de bullying (del inglés: *bull* = matón). Consiste en un abuso de poder por parte de un alumno (matón) apoyado en un grupo, contra una víctima indefensa que no puede salir de esa situación por sí misma. Suele incluir conductas de diversa naturaleza, tales como amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático o insultos originando problemas que se repiten y se prolongan durante cierto tiempo, debiéndose su mantenimiento a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas, que les lleva a no intervenir directamente (Díaz-Aguado, 2004). Por lo tanto, lo que caracteriza de manera específica una situación de maltrato entre escolares es que se dé de manera repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos y con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa (Avilés, 2006).

Por lo tanto, esas situaciones de agresividad gratuita entre escolares se podrían definir como un comportamiento de prepotencia, abuso o agresión injustificada que unos chicos ejercen sobre otros. Cuando se repite en el tiempo termina causando un grave daño psicológico y moral tanto en la víctima como en el agresor. Las consecuencias son graves; por un lado, cuando un alumno o alumna se ve acosado por otro o por un grupo de ellos regularmente, sin que pueda hacer nada para evitarlo, sufre un deterioro de su autoconcepto y autoestima. Por otra parte, cuando un alumno se acostumbra a hacer

daño impunemente a otro, al que simplemente ve más débil o indefenso, insultándolo, llamándolo con motes, amenazándolo o burlándose de él y de sus cosas, sufre también un grave deterioro en su desarrollo social y moral. A su vez, el resto de escolares, convertidos en espectadores, ya que no participan directamente en los hechos, son víctimas de un clima relacional perverso que permite actitudes de prepotencia impunes. El problema del maltrato afecta también al clima social del centro y del aula, lo que perjudica el desempeño profesional de los educadores, que con frecuencia no acceden de forma directa a estas situaciones, eficazmente ocultas por víctimas y agresores por distintos motivos.

Sin embargo, no todas las situaciones de violencia escolar encierran el significado de bullying. Las investigaciones que se han realizado hasta el momento (Olweus, 1993; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Smith y Sharp, 1994, y Whitney y Smith, 1993) permiten diferenciar el problema de otro tipo de dificultades de convivencia y conflictos y de la cuestión de la disciplina escolar. De forma que, por una parte hay que distinguir entre abuso y conflicto entre iguales. Un conflicto es una situación de diferencia de criterio, de intereses o de posición personal ante una situación que afecta a más de un individuo. Las personas, cuando tienen un estatus social semejante y capacidad para enfrentarse a dicha situación, están en condiciones de afrontar conflictos y resolverlos adecuadamente. Los escolares tienen diferentes puntos de vista que deben aprender a gestionar y resolver utilizando el diálogo y la negociación. La educación obligatoria debería asumir el hecho de entrenar en su resolución para aportar estrategias de afrontamiento y favorecer el desarrollo social. El abuso, en cambio, no es en sí un conflicto entre iguales, el maltrato o agresividad gratuita exige dos papeles sociales: el del alumno que, actuando de forma despótica y prepotente, intenta dominar la voluntad de otro; y el de éste último que, acosado por una situación que lo desborda, se ve en la obligación de asumir el papel de víctima.

Tampoco hay que confundir el bullying con situaciones escolares de interacción brusca y con *situaciones perturbadoras de convivencia* (peleas, bromas, riñas esporádicas, vandalismo escolar, enfrentamientos entre bandas, etc.), o la diferenciación entre violencia y juego rudo. Durante la escolaridad primaria muy presente sobretodo en chicos, el juego de contacto físico o de simulación de peleas. Este tipo de juego muy estudiado por la etología del desarrollo, es un comportamiento que puede darse en pareja o en pequeños grupos; en él los jugadores se persiguen, se agarran, se tiran al suelo en medio de gritos y palabras en un juego lúdico. Son comportamientos, claramente de relación social, que en sí no son violentos en tanto implican una actitud alegre y de juego. Sin embargo, algunos profesores no parecen diferenciar, en la práctica, la simulación de peleas de la agresión real, lo que plantea una dificultad de comunicación entre los chicos y chicas y los adultos y genera desconfianza en estos últimos. Las bromas, si son divertidas y no incluyen desprecio, burla o sarcasmo, no tienen por qué ser consideradas abuso. Contar chistes, cuando no resultan desagradables para los oyentes, se convierte en una fuente de alegría que provoca risas y facilita las relaciones. El

problema aparece cuando la broma se hace pesada, su contenido es insultante o procaz, o está formulada con sarcasmo, lo que esconde mala intención y sentido de ridiculizar a otros. A veces los escolares que abusan verbal o físicamente de otro afirman que ha sido una broma; pero ni la víctima ni los espectadores estarían de acuerdo en considerarlo así.

La *indisciplina*, por último, no siempre implica violencia interpersonal, aunque sea un problema muy cercano a ella. Los asuntos de disciplina no se deben confundir con los malos tratos entre iguales ya que los primeros están basados en la necesidad de aprender reglas de relaciones entre iguales en general y habilidades para asumir las convenciones sociales, mientras que los segundos afectan a la moral individual en la convivencia. A veces existe una especial dificultad para integrarse en el sistema convencional debido al origen social diverso y específico de procedencia (p.ej., pertenencia a una determinada etnia) lo que puede dar lugar a fenómenos de conflictividad social que no tienen por qué implicar un comportamiento violento. También puede suceder que, cuando se ha aprendido la bravuconería y la insolencia como forma de tratar a los demás, se termine por tener dificultades en el seguimiento de las normas de convivencia establecidas.

Es decir, no hay que confundir las conductas agresivas que se encuentran en el bullying con las conductas perturbadoras que hacen referencia a conflicto, indisciplina, disrupción o desinterés académico que, si bien implican problemas en la convivencia escolar y el proceso de enseñanza/aprendizaje en el grupo-clase, no necesariamente implican agresión, focalización, recurrencia y victimización (Avilés, 2006).

Todo este tipo de violencia interpersonal coincide con el bullying en que ambos contienen imposición, intención, daño y perversión social, pero tienen diferentes matices en la recurrencia, el vínculo relacional, la focalización de los ataques y el desequilibrio de poder, más propios del bullying (Avilés, 2006). Por tanto, no todas las conductas violentas o agresivas constituyen un cuadro de bullying o acoso.

Por otra parte, en cuanto a las consecuencias del bullying; por una parte sobre la víctima: aparecería la creación de una indefensión social que le impediría escapar de esta situación y procuraría la falta de amigos, la pérdida de confianza y el descenso de la autoestima. De hecho, los escolares victimizados están más aislados y se sienten más infelices e inseguros (Slee, 1995); además presentan un autoconcepto global muy deficiente y una mala imagen de sí mismo, especialmente en relación con sus competencias académica, conducta y apariencia física. A medio plazo también aparecen síntomas clínicos -neurosis, histeria, depresión, así como el rechazo a la escuela y relaciones interpersonales problemáticas fuera del contexto escolar. Estas consecuencias suponen en algunos casos una exageración de los rasgos que los predisponen a sufrir nuevos ataques, lo cual origina un círculo vicioso del que sería muy difícil salir sin ayuda especializada. Quizá el mayor riesgo sea la continuidad y la complicación de los efectos con el paso de los años, originando trastornos en la vida

adulta (Olweus, 1979). Por otra parte los agresores también terminarían afectados por el fenómeno en el sentido de su creciente capacidad para extender su comportamiento a otros grupos y situaciones, su alejamiento de las tareas escolares y su progresivo deterioro en el desarrollo social. A largo plazo, cabría señalar, además del fracaso académico, la tendencia a implicarse en problemas de violencia juvenil callejera y terminar incorporándose a actividades delictivas en la primera juventud (Olweus, 1979). Asimismo también se apreciarían rasgos depresivos y problemas de adaptación social posterior. La literatura al respecto, también describe la inclinación por seguir construyendo vínculos basados en el dominio y la sumisión del otro, y, por tanto, a reproducir conductas de violencia interpersonal cuando son adultos, llevando a la vida familiar, en formato de violencia doméstica, el modelo de violencia escolar que experimentaron en la escuela.

Aunque toda la violencia es mala porque genera más violencia y destruye los vínculos afectivos y sociales, no todos los casos de malas relaciones entre iguales son igualmente graves. Entre los criterios para distinguir la gravedad de estos hechos hay que señalar: la prolongación temporal de la situación de victimización; el daño físico, moral y psicológico que siente la víctima, variable según su propia resistencia social; la presencia de espectadores que apoyen mayoritariamente al maltratador o no; la disponibilidad de amigos a quienes confiar el problema y en quienes apoyarse, en el caso de la víctima y los apoyos (adultos, familiares y docentes) que la víctima pueda encontrar.

Por otra parte, los tipos de abuso no afectan por igual: la violencia física, por ejemplo, deja una huella muy fuerte de humillación e impotencia; pero la burla, la amenaza o la marginación y el aislamiento social pueden llegar a afectar tanto o más que el maltrato físico. En cuanto al maltratador, no produce el mismo daño para el desarrollo el haber participado en una o dos ocasiones en ataques a otro como miembro de un grupo en que se ocupa un lugar secundario que ser el instigador de conductas violentas.

Es un reto para los investigadores de hoy en día el poder ofrecer datos sobre los factores que inciden en la aparición y el mantenimiento de las situaciones de violencia interpersonal, así como determinar la influencia más concreta de los diferentes contextos socioculturales en el surgimiento del proceso de victimización.

En un estudio epidemiológico realizado en 35 países, entre ellos España, por la Organización Mundial de la Salud entre 2000 y 2001 se observa que el problema del acoso en la escuela es un fenómeno universal (Lucas y Martínez, 2008)

En España, el Defensor del Pueblo ha llevado a cabo dos estudios epidemiológicos a escala nacional sobre la Violencia Escolar (2000 y 2007; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Fernández, 2003) con amplias muestras representativas de escolares de educación secundaria españoles. Estos trabajos han puesto de manifiesto que el maltrato entre iguales existe en todos los centros de secundaria españoles y que se produce todo tipo de maltrato, aunque en un nivel de incidencia muy

distinto y no todos en cada centro. Sin embargo, y en contra de la percepción social en este tema, la prevalencia e incidencia del maltrato en la enseñanza secundaria no ha crecido en la década del 2000, sino que se mantiene estable e incluso ha descendido ligeramente.

En cuanto a estadísticas, la *frecuencia* del maltrato reportado por los propios protagonistas es la siguiente, en orden decreciente: agresiones verbales (insultar, poner mote, hablar mal de alguien a sus espaldas) (entre el 32 y el 26%); exclusión social (ignorar, no dejar participar) (entre el 10 y el 33%); agresiones físicas indirectas (esconder, romper, robar cosas) (entre el 11 y el 6%); amenazas y chantajes (entre el 4 y el 6%); agresiones físicas directas (pegar) (entre el 4 y el 5%); acoso sexual con actos o comentarios (entre el 0,4 y el 0,9%). Finalmente, un 83% de los encuestados presenciaron algún tipo de acoso o agresión, con lo cual las cifras son lo suficientemente importantes para tomar conciencia del problema.

En general, se observa que a mayor *gravedad* del maltrato (acosar sexualmente, amenazar con armas y obligar a hacer cosas) menor frecuencia del mismo, aunque sus efectos muy nocivos. Por otra parte las conductas menos graves, tipo exclusión social, también pueden suponer daños psicológicos no solo en la etapa en la que ocurren, sino también a medio y largo plazo (Rigbi, 2000, Van der Meulen, Soriano, Granizo, del Barrio, Korn y Schäfer, 2003; Schäfer, Korn, Smith, Hunter, Van der Meulen, Mora-Merchán y Singer, 2004).

Los datos de prevalencia y las tendencias son similares entre España (Ortega y Mora Merchán, 2000; Serrano e Iborra, 2005) otros países (Smith y cols., 1999); sin embargo se observan diferencias con respecto a que el problema en conjunto parece ser menor en España que en otros países de nuestro entorno y EE.UU.; además, en España los escolares parecen tener mayor tendencia a la agresión verbal y la exclusión social, y menor a las agresiones físicas y, en general, a las conductas graves.

En uno de los estudios realizados en España, Cerezo (2009), se concluye también que la problemática bullying se da en general en todos los centros escolares, tanto de titularidad pública como privada, de Educación Primaria (EP) y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); siendo los últimos cursos de EP y los primeros de ESO los que registran mayor incidencia. En cuanto al sexo de los implicados, los alumnos varones están más implicados que las chicas, especialmente como agresores, mientras que las chicas suelen ser víctimas de las agresiones y en ocasiones víctimas-provocadoras. El rango de edad con más incidencia se sitúa en torno a los 10 años en EP y a los 13 en ESO. Los lugares donde ocurren con mayor frecuencia, difieren según la etapa educativa. De hecho en ESO los lugares más destacados son las aulas, el patio de recreo y el acceso al centro respectivamente; mientras que en la EP destacan el patio en primer lugar, seguido del aula y otros espacios en el centro (lavabos).

En cuanto a las *relaciones en el grupo de iguales*, la posición sociométrica refuerza los roles del agresor ya que recibe apoyos y, a la vez, la víctima queda aislada. Por otra parte la valoración del

grupo sobre el bullying ayuda en su mantenimiento puesto que concede escasa importancia a esos problemas y pone de manifiesto su carácter grupal y generalizado.

Una perspectiva interesante sobre el maltrato entre iguales es la que tiene el profesorado. Los profesores señalan ligeramente más casos de maltrato en el centro (84%) que los alumnos (82'9%) pero menos en su aula (68,3%), lo cual relativiza la idea de que éstos desconocen el problema. Sin embargo, no queda claro a qué se debe su alta percepción de maltrato, se puede deber a que tienen más información, o tal vez porque esa mayor toma de conciencia en los últimos años, haya derivado en la atribución de intencionalidad de hacer daño a conductas variadas, no necesariamente de acoso. Según su criterio el orden en la frecuencia del maltrato es: ignorar, agresión física indirecta, no dejar participar, obligar a hacer cosas, acosar sexualmente y amenazar con armas. En cuanto a su implicación, como agresores o víctimas, la forma más habitual en ambos casos es el insulto: 74,3% de agresiones a profesores y 43% de agresiones a alumnos. En conjunto, los profesores señalan recibir más agresiones de las que ellos infringen a los alumnos. En la cuestión de hacer correr rumores, las agresiones a profesores se sitúan en el 55, 3% mientras que las de alumnos están en un 8,3%. Las agresiones físicas a profesores se sitúan en un 14%, y las agresiones a alumnos en un 5%. En cambio, un 45,7% de los alumnos señalan que los profesores tienen *manía* a algunos alumnos, y un 51,7% que han visto a los profesores ridiculizar a los alumnos en alguna ocasión.

Otro dato relevante es que los profesores adjudican a causas externas a ellos, y por lo tanto, fuera de su control, los casos de maltrato entre iguales, para los que ponen el acento en problemas sociales y familiares o en problemas del alumno. También los estudios han puesto de manifiesto que la actitud del profesorado es importante en el comportamiento de sus alumnos, llegando a fomentar el desarrollo de problemas de conducta y agresividad en el aula, cuando hay poca implicación y respeto con sus alumnos (Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003). En cambio, un trato “justo” por parte del profesor aparece como un factor protector frente a la violencia y la conducta antisocial del adolescente.

Dentro del maltrato y del acoso entre escolares también se ha observado un aumento de los comportamientos de hostigamiento y de violencia racial o cultural, coincidiendo con la afluencia de matrículas de alumnado extranjero durante la década del 2000. Así, en un estudio realizado en España con estudiantes de Primaria y Secundaria, se constata que uno de cada cuatro estudiantes de origen emigrante ha sido objeto de exclusión social racista o xenófoba (Rodríguez y Ortega, 2008), en función del color de la piel, la pertenencia a otra religión, la procedencia de otro país, etc. Este maltrato asociado a factores raciales o étnicos puede favorecer la construcción de una identidad social devaluada y afectar al bienestar y ajuste psicosocial a largo plazo. Sin embargo, algunos trabajos indican que el nivel de maltrato que sufren es muy semejante al autóctono, esto es, de proporciones similares y con idéntico patrón y características (Bartolomé, Rechea, Blaya y Fernández-Pacheco, 2009). Además, los agresores no parecen atender especialmente a cuestiones de raza, etnia, cultura, religión o país de procedencia. En el trabajo de Bartolomé y cols., (2009), se constata que la clave está

en las dificultades con el idioma. Esta cuestión es clave en el manejo social y escolar del maltrato a menores pertenecientes a minorías.

Un problema añadido e la actualidad es el de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que han promovido sin proponérselo una nueva forma de intimidación y de acoso entre adolescentes conocida como ciberbullying (CB) -también denominado ciberacoso, acoso cibernético, electrónico, digital, entre iguales-. Esta nueva forma de maltrato entre iguales a través del móvil o de internet no conlleva confrontación física, es decir los protagonistas no comparten espacio físico. El patrón de incidencia en tanto a edad, sexo y tipo es totalmente distinto al patrón de bullying tradicional. Se trata de una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede hacer nada para defenderse (Smith y cols., 2008).

Los criterios que caracterizan este tipo de conducta violenta, son al igual que en las formas tradicionales de acoso escolar, la intencionalidad, la repetición de la conducta dañina y el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Kowalski y Limber, 2007; Olweus, 1993).

A pesar de ser considerado como un subtipo del bullying (Campbell, 2005), el uso de medios electrónicos implica unas características distintas. Como se ha apuntado anteriormente, la principal tiene que ver con el anonimato del agresor, puesto que no hay referente físico directo y además suele utilizar pseudónimos o nombres falsos para acosar a la víctima. Esta ocultación de la identidad facilita la impunidad del agresor y la indefensión de la víctima (Monks y cols., 2009; Smith, 2006) Además, las agresiones electrónicas pueden difundirse muy rápidamente a un gran número de personas que, a sus vez, pueden reproducirlas y enviarlas un número indefinido de veces (Bickham y Rich, 2009; Huesmann, 2007). Por lo tanto, al tener un carácter más público que las agresiones tradicionales aumenta, además, el sentimiento de vulnerabilidad de la víctima, que no se siente segura en ningún momento ni lugar (Kowalski y Limber, 2007). A cada instante puede recibir mensajes y llamadas no deseadas por el móvil. También puede ser víctima en la red (programas de mensajería instantánea, chat, páginas web) (McKenna, 2007)

Respecto al tipo de agresiones electrónicas, Willard (2006, 2007) establece una clasificación en función de la conducta del agresor. Las principales categorías son: hostigamiento (envío y difusión de mensajes ofensivos o vulgares), persecución (envío de mensajes amenazantes), denigración (difusión de rumores sobre la víctima), violación de la intimidad (difusión de secretos o imágenes de la víctima), exclusión social (exclusión deliberada de la víctima de grupos en la red) y suplantación de la identidad (envío de mensajes maliciosos haciéndose pasar por la víctima).

Otras clasificaciones en función de las acciones desarrolladas, establecen los siguientes tipos de ciberacoso:

- *Flaming*: cyberbullying que suele ocurrir en foros públicos en línea, donde la víctima es objeto de mensajes groseros que suelen pasar la barrera del instante, convirtiéndose en algo continuo hasta lo que algunos autores como Kowalski, Limber y Agatston (2008) y Willard (2006) llaman *flame war* (llama de guerra).
- *Online harrassment* (acoso en línea): también definido como *text war* (guerra de textos) (Willard, 2006; Kowalski y cols., 2008; Hinduja y Patchi, 2009) es descrito como el ataque repetido a través de e-mails o mensajes de texto.
- *Identity Theft* (robo de la personalidad): ocurre cuando el agresor suplanta a la víctima en el ciberespacio o a través del móvil con el objetivo de enviar información perjudicial para enfrentarlo con sus amigos o para dañar su reputación (Willard, 2006; Kowalski y cols., 2008;)
- *Outing* (violación de la intimidad): referido al envío de información personal que la víctima mantiene en secreto y que es filtrada a la red (Kowalski y cols., 2008).
- *Exclusion/ostracism* (exclusión): exclusión a alguien a través del bloqueo o eliminación de grupos online con un propósito cruel (Willard, 2006; Kowalski y cols., 2008).
- *Misinformation* (mal informados): difusión de rumores para dañar a la otra persona (Willard, 2006; Kowalski y cols., 2008;).
- *Happy Slapping*: implica vídeos degradantes tomados por un espectador mientras el agresor o un grupo golpea a su víctima, quien se encarga de difundirlos a través del móvil o de internet (Coyne y cols., 2009; Dooley, y cols., 2009; Spears y cols., 2009).
- *Sexting*: envío de vídeos (sin consentimiento) con contenido sexual de la víctima a un grupo de personas (Spears, Slee, Owens y Johnson, 2009).

El interés actual se centra en el estudio de la prevalencia del cyberbullying. En EEUU, Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000) concluyen en uno de los primeros trabajos realizados sobre esta cuestión, que el 6% de los adolescentes entre 11 y 17 años ha tenido alguna experiencia de acoso a través de Internet en el último año.

En Reino Unido, Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet (2006) diferencian entre cyberbullying moderado (menos de una agresión a la semana) y severo (más de una agresión a la semana) para analizar la incidencia del acoso tecnológico en los dos últimos meses. Encuentran un 15,6% de víctimas moderadas y un 6,6% de severas entre los estudiantes de Enseñanza Secundaria. También en el Reino Unido, el estudio de Noret y Rivers (2006) indica que el 7% de los escolares entre 11 y 15 años ha sido acosado en alguna ocasión durante el último año con mensajes amenazantes por el teléfono móvil.

En España, las investigaciones publicadas son escasas. El informe del Defensor del Pueblo (2007) concluye que, a partir de una pregunta general: “algunas de las situaciones anteriores me

sucedan a través del teléfono móvil o de Internet continuamente desde que empezó el curso”, que la prevalencia del ciberacoso es del 5,5% entre los escolares de Educación Secundaria.

En otro de los estudios, Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008), se concluye que el 2,9% de los estudiantes entre 12 y 18 años han sido acosados por el móvil de forma moderada en los últimos dos meses, y un 0,6% de forma severa. Los resultados de este estudio señalan también un 7,5% de víctimas moderadas por Internet y un 1,2% de víctimas severas.

Respecto a las diferencias de género, la literatura científica sobre la prevalencia del acoso tecnológico coincide en señalar que las chicas son más acosadas que los chicos (Burgess-Proctor, Patchin y Hinduja, 2009). Así, Kowalski y Limber (2007) encuentran notables diferencias de género en la victimización por Internet, tanto en el rol de víctimas (15% chicas, 7% chicos) como de agresores víctimas (10% chicas, 4% chicos).

En relación a la edad, los estudios destacan una relación curvilínea de la victimización, siendo la mayor incidencia en torno a los 13-15 años (Garaigordobil, 2011; Tokunaga, 2010). Por otro lado, Williams y Guerra (2007) constatan que la victimización a través de las nuevas tecnologías es más frecuente en la primera adolescencia, descendiendo su prevalencia durante la adolescencia.

Sin embargo, los datos hasta el momento parecen no ser consistentes; hay estudios en los que se concluye que existe un mayor nivel de prevalencia, para los roles de victimización y de agresión, en las etapas de primaria (Dehue, Bolman y Vollink, 2008), mientras que otros estudios muestran mayor cibervictimización en los grados siete y ocho de EE.UU. (equivale al primer ciclo de la ESO en España) y un posterior descenso (Tokunaga, 2010; Schneider, O'Donnell, Stueve y Coulter, 2012), otros muestran un aumento en relación con la edad (Mark y Ratliffe, 2011) y, finalmente, otros no encuentran relación (Hinduja y Patchin, 2008; Juvonen y Gross, 2008; Smith y cols., 2008).

Lo que sí parece estar claro es que la participación en el cyberbullying continúa hasta la vida adulta existiendo un descenso después de la adolescencia, etapa donde comienza a estabilizarse el fenómeno (Kowalski y Limber, 2007; Slonje y Smith, 2008; Stacey, 2009; Vandebosch y Van Cleemput, 2009).

Con respecto a los perfiles del maltrato, se pueden diferenciar tres tipos de participantes: los agresores, las víctimas y los espectadores. Si bien estos “perfiles” no dejan de ser un elemento para la aproximación al conocimiento de los sujetos implicados en bullying, y por tanto deben ser considerados como esquemas en sentido amplio. De manera que aunque estas características sean comunes en general, a los roles destacados, no siempre se cumplirán en todos los casos.

En cuanto a las *víctimas*, sobre las que recae una situación de acoso reiterada y mantenida en el tiempo, se pueden señalar características físicas y psicológicas que podrían precipitar y mantener el abuso. Suelen presentar rasgos físicos especiales (obesidad, color de pelo y piel, forma especial de

caminar, portador de lentes/corrector dental...) cuya lectura o percepción por parte del agresor es sinónimo de vulnerabilidad. De la misma forma sucede con los rasgos psicológicos; timidez, escaso temperamento, baja asertividad y autoestima, inseguridad, sensibilidad, cautela, tranquilidad e introversión, escasa competencia social, emocional y comunicativa, rasgos todos ellos sugestivos de vulnerabilidad para el agresor. El bravucón, se caracteriza por aspectos totalmente opuestos al agredido, es decir, tiene un temperamento fuerte, irritable, inquieto y conflictivo, además de ser altamente reactivo al ambiente e inestable.

En el desempeño de la víctima, se diferencian dos situaciones; la víctima típica (chica/o) que presenta un comportamiento pasivo, miedo a la violencia, altamente insegura y ansiosa, con una baja autoestima y cierta dependencia del adulto (suelen estar sobreprotegida por la familia) en oposición a la víctima activa -menos frecuente y clara-, socialmente aislada, impopular y rechazada por cuanto presenta una cierta disponibilidad a reaccionar con conductas agresivas, irritantes y provocadoras, pese a que es reactivo ante situaciones de maltrato, a veces presenta conductas agresivas, irritantes y provocadoras. Tiene un peor pronóstico que la víctima pasiva. Se da con mayor frecuencia en los chicos, y no disminuye con la edad.

En cuanto a la edad, ya se ha citado que la frecuencia en la escuela parece alcanzar su máximo nivel en la adolescencia temprana, en torno a los 11-13 años, ya que progresivamente desaparece, probablemente debido a la adquisición de habilidades de relación social y el descenso del uso de la agresión con la edad.

En los últimos estudios realizados se encuentra una disminución de la edad en las situaciones de acoso escolar, situándolo en edades comprendidas entre los 10-12 años. Se puede decir que se aprecia una “ampliación hacia los extremos”, lo que evidencia que el fenómeno se va generalizando a todas las edades escolares (Cerezo, 2005; Garaigordobil y Oñederra, 2008b); cabría confirmar si, como algunos estudios apuntan, se aprecia también en las etapas preescolares (Ortega y Monks, 2005).

Para las víctimas, las causas del maltrato son el simple hecho de molestar de los agresores. Sin embargo, para los espectadores, la agresión estaría justificada por la provocación de las víctimas. En función de las características familiares, tienen más posibilidades de sufrir maltrato los hijos de familias monoparentales o con ausencia de ambos padres, o hijos únicos.

En cuanto al perfil del *agresor*, se caracterizan por tener una mayor fortaleza física que sus compañeros, son impulsivos, disruptivos, extravertidos y con escasas habilidades sociales. Su capacidad de autocritica suele ser nula, suele inhibir su capacidad empática, presenta una baja tolerancia a la frustración, tiene dificultades en el cumplimiento de normas, sus relaciones interpersonales suelen ser negativas y su rendimiento académico es bajo. Son alumnos que usan la violencia y la intimidación como forma de resolución de problemas, son fácilmente provocables, agresivos y reactivos y necesitan dominar a los demás para detentar el poder dentro del grupo. El

agresor suele ser varón, si hay agresión física, mientras que el agresor moral (hacer correr falsos rumores) suele ser dominio exclusivo del sexo femenino.

Debido a que este tipo de violencia genera dominio y control del grupo, y debido a que la tendencia normal del adolescente es a relacionarse con personas similares, el agresor favorece el mantenimiento de su conducta porque le procura popularidad dentro del grupo de agresores. Además, justifica su reacción en respuesta a la provocación de la víctima. Y en general, tiende a interpretar las conductas ajenas como provocadoras, con lo cual reacciona de forma agresiva. Este estilo hostil de atribución juega un papel mediador importante en la agresión. De todas formas, no siempre es violento, en ocasiones también lo hace por gastar una broma o molestar.

Entre los antecedentes familiares que suelen tener los agresores cabe destacar la ausencia de relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, fuertes dificultades de éstos para enseñarle a respetar los límites, permisividad ante conductas antisociales y utilización, en muchos casos, del castigo físico. En cuanto a la estructura familiar, la probabilidad de ser agresor es mayor en los alumnos procedentes de familias monoparentales y cuando el número de hermanos es elevado (tres o más).

Cabe decir que, los agresores tienden a ser víctimas, por lo que están constantemente expuestos a diversas formas de agresión. Además señalan que sus actos normalmente pasan desapercibidos o sin respuesta social, pero cuando sí la hay es de rechazo y de refuerzo a partes iguales. Todo ello afecta a su desarrollo cognitivo y afectivo, y dificulta el abandono de este tipo de conducta.

Por último, y en ese triángulo interactivo de la victimización, encontramos la figura del *espectador*. Son chicos o chicas que no participan directamente de la situación pero que juegan un papel importante en el origen y mantenimiento de los episodios de malos tratos, favoreciendo o terminando el problema. Cuando se les pregunta por la causa del problema suelen señalar a las víctimas como los principales causantes y a los agresores como alumnos más corpulentos, por lo tanto, se fijan en características externas. El círculo del maltrato se mantiene mediante el siguiente proceso: la impopularidad de las víctimas, como condición para ser elegidas y la prohibición de sentir simpatía hacia ellas, como norma para mantener ese maltrato. En el grupo se genera una opinión contagiada de que es algo normal e inevitable, por cuanto no se hace nada, o se mira hacia otro lado por la creencia de restar importancia a los hechos, pensar que la víctima se lo merece o bien sentir miedo a convertirse en el blanco de agresiones.

Sin embargo, no todos los espectadores reaccionan de igual forma: el testigo indiferente no muestra reacción alguna; el culpabilizado siente miedo del agresor y no actúa por miedo a ser el próximo pero al mismo tiempo se siente mal ante una situación injusta; por último, el testigo amoral, no apoya los actos del agresor pero reconoce que son inevitables y normales, siente que no hay nada que pueda hacer para cambiar la situación.

Estos testigos son diferentes a los participantes secundarios, aquéllos que apoyan al agresor o a la víctima y que concurren el bullying participando activamente a favor de uno o de otro. En todo caso, las investigaciones dejan claro que el acoso es, en gran medida, un fenómeno grupal y que, por tanto, parte de las intervenciones tienen que ir dirigidas al grupo y su funcionamiento (Salmivalli y Voeten, 2004).

Lucas y Martínez (2008), en un estudio con 2010 niños entre 8 y 13 años de la Comunidad de Madrid, encontraron cuatro roles entre aquellos que participan en peleas: agresor, víctima, defensor y outsider (observador pasivo). Al parecer los rechazos en el aula obtuvieron significativamente las mayores puntuaciones en los papeles de agresor y víctima, así como las menores en los roles de defensor y observador pasivo. Por lo tanto, agresor y víctima ostentan estatus de exclusión y rechazo social entre sus iguales. Además, los niños populares fueron los que obtuvieron las menores puntuaciones en el papel de víctima y las mayores en el papel de defensor.

En otro orden de cosas, el género y la edad son dos variables que condicionan el perfil de la víctima, el agresor y el espectador.

Respecto al *género*, las investigaciones concluyen mayoritariamente que los hombres usan la violencia con más frecuencia y de forma más grave que las mujeres. Los chicos, además, tienden a usar más la intimidación directa y la agresión física. Mientras que las chicas utilizan más la violencia indirecta y la agresión relacional (amenazar con retirar la amistad, la exclusión social, los rumores como forma de aislar a alguien...).

En el *rol* de víctima no se aprecian grandes diferencias entre géneros si no se atiende al tipo de agresión del que son víctimas. Así, los chicos suelen ser más víctimas de agresión directa mientras las chicas suelen serlo de agresiones indirectas y verbales.

En cuanto a los espectadores, las chicas están menos implicadas en el maltrato y, por lo tanto, más probabilidad de pertenecer al grupo de espectadores. Los chicos espectadores aceptan más que ellas los episodios de maltrato, si bien en ambos sexos existe rechazo ante el problema, actuando ellos de forma directa (cortando la situación personalmente) y las chicas de forma indirecta (avisando a otros para pararlo).

Respecto a la *edad*, la mayor parte de las investigaciones indican que se produce un cierto descenso de agresores con la edad, aunque los cambios que se producen en las formas de ejercer la intimidación son hacia tipos más elaborados.

Como ya se ha apuntado en muchos estudios, las repercusiones personales y sociales del maltrato escolar afectan a la salud, a la calidad de vida, al bienestar y al correcto desarrollo de la persona.

El daño emocional como consecuencia del CB es muy significativo. Las víctimas de agresión directa pueden experimentar depresión, ansiedad y fracaso escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Si bien la aproximación explicativa del bullying requiere asumir que, aunque sea innegable la existencia de ciertos componentes de personalidad en los protagonistas (Slee y Rugby, 1993; Cerezo, 2001a), los componentes sociales y ambientales resultan evidentes en la adquisición de patrones de comportamiento agresivo o de sumisión, de manera que, aunque potencialmente podamos ser agresivos, los patrones concretos de comportamiento son aprendidos (Cerezo, 2002; Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2004) lo que plantea la necesidad de situar el problema en el marco social donde se genera y no solo en sus protagonistas directos.

De hecho son numerosos los trabajos que han mostrado la interdependencia del sistema familiar y social, de manera que los adolescentes que presentan problemas de ajuste suelen informar de problemas, tanto en sus relaciones familiares como en las que presentan con su grupo de iguales (Rodrigo y cols., 2004). Las relaciones que se establecen en la familia parecen influir además en los comportamientos que los hijos expresan con su grupo de iguales (Rodrigo y cols., 2004) Las relaciones que se establecen en la familia parecen influir, además, en los comportamientos que los hijos expresan en sus relaciones sociales, en la competencia social de éstos y, por ende, en el rechazo en el grupo de iguales (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Musitu y Cava, 2001, 2002; Musitu y García, 2004). De este modo, los padres que solucionan los conflictos familiares mediante la violencia verbal y física favorecen el hecho de que los hijos utilicen estas mismas estrategias en otros contextos de interacción (Eisenberg y cols., 2003). A su vez, este estilo de comportamiento caracterizado por la utilización de estrategias violentas de resolución de conflictos en los adolescentes, se ha asociado con habilidades sociales deficitarias, conductas de evitación en situaciones de interacción con el grupo de iguales y problemas de conducta, variables íntimamente ligadas al rechazo entre los iguales (Carson y Parke, 1996).

El apoyo parental y la comunicación entre padres e hijos también inciden en las relaciones del adolescente con su grupo de iguales. Respecto al apoyo parental, la percepción de los hijos de un bajo apoyo de sus padres se ha asociado con el rechazo del grupo de iguales y la expresión de problemas de conducta (Patterson, Kuppersmidt y Griesler, 1990). Esta relación puede atribuirse al hecho de que el apoyo parental contribuye al aprendizaje de habilidades sociales positivas y al desarrollo de la competencia social, aspectos que contribuyen a la aceptación por el grupo de iguales (Matza y cols., 2001; Rubin y cols., 2004). Análogamente, la comunicación familiar también desempeña un papel en las relaciones del adolescente con su grupo de iguales. En particular, la cohesión familiar y la comunicación positiva y abierta se han vinculado con la aceptación social en la escuela (Gaylord, Kitzman y Lockwood, 2003; Steinberg y Morris, 2001), mientras que el estilo comunicativo ofensivo y la existencia de un elevado de conflicto entre los padres se han relacionado con el rechazo y la

violencia escolar (Barrera y Li, 1996; Demaray y Malecki, 2002; Estévez y Musitu y Herrero, 2005; Jackson y Warren, 2000; Lambert y Cashwell, 2003).

En definitiva, existe un alto consenso respecto a que un clima familiar tenso, con repetidas situaciones conflictivas, una escasa comunicación e incluso inexistente y el uso de pautas disciplinarias erráticas (estilo familiar: autoritario y negligente) caracteriza a las familias de los adolescentes que presentan comportamientos desviados (Secades y Fernández Hermida, 2003). Estos resultados, según Saldaña (2001), permiten confirmar que frente a las variables estructurales, son las variables de funcionamiento familiar (comunicación y estilos familiares) las que han cobrado una importante relevancia en la explicación de la desviación de los adolescentes. De hecho un estilo parental democrático o autorizativo, resulta un importante factor de protección ante conductas de riesgo, ya que al basarse en el afecto y el control, promueve en los hijos un tipo de autonomía que favorece la capacidad de erigir relaciones afectivas profundas, y se relaciona a su vez con las funciones de apoyo social (Musitu y cols., 2001). Por el contrario, un estilo educativo autoritario con un uso excesivo del castigo físico en detrimento de prácticas más democráticas, aumenta la probabilidad de que el adolescente se involucre en acciones delictivas (Loeber y cols., 2000) o la implicación en casos de violencia escolar (Junger, 1996). Es decir, el grado de cohesión y conflicto familiar se relacionan directamente con la conducta antisocial y determinan, en parte, el resto del clima familiar, como las relaciones familiares, la estabilidad de normas y el grado en el que se favorece el correcto desarrollo de los hijos.

Así, entre el clima familiar y los problemas conductuales de los adolescentes se da una relación bidireccional, de manera que los conflictos familiares predicen el desarrollo de problemas de conducta en los hijos, y estos se convierten en un estresor ante el cual los padres reaccionan agravando el patrón negativo de interacción familiar (Eisenberg y cols., 1999).

Análogamente el clima familiar negativo incide en el desarrollo de síntomas depresivos y ansiedad en los hijos, problemas que a su vez producen una influencia negativa en el sistema y en las relaciones familiares (Begotti, Borca, Calandri, Cattelino y Ingoglia, 2004).

Con respecto a la relación existente entre estilos educativos familiares y bullying, la investigación peruana llevada a cabo por Reyes Esteves y Fernández (2015) encontró que la mayoría de los estudiantes percibe a los padres dentro del estilo indulgente, es decir, ambos progenitores fomentan el diálogo y el razonamiento, dan feedback positivo a sus hijos y reconducen situaciones problemáticas evitando el uso de la coerción. Este hallazgo coincide con las aportaciones realizadas por Musitu y García (2004) quienes señalan que el prototipo indulgente se comporta de manera afectiva, aceptando los impulsos, deseos y acciones del hijo. Consulta con ellos las decisiones internas del hogar y les proporciona explicaciones de las reglas familiares, evita el ejercicio del control impositivo y coercitivo y no les obliga a obedecer ciegamente pautas impuestas por las figuras de

autoridad, a no ser que sean razonadas. Es por ello que probablemente los hijos de estos hogares sean los que más sólidamente internalizan las normas de comportamiento social. Lo cual, también coincide con lo manifestado por Baumrind (1991; citado por Santrock, 2003) quien definió el estilo democrático como el estilo indulgente que motiva al adolescente a ser independiente pero sigue estableciendo controles y fijando límites a su comportamiento. Acepta e incentiva el diálogo y el afecto, y promueve el desarrollo de sus habilidades sociales.

Dentro de los hallazgos de esta investigación peruana, se concluye que, el estilo indulgente de la madre favorece que se presente un menor acoso escolar en la edad de 12 años. En cuanto a las modalidades más frecuentes de acoso escolar se observó que los estudiantes perciben a las agresiones como principal medio de acoso, ya sean físicas o psicológicas, lo cual coincide con Jugo y Chávez (2004). Por otra parte, en segundo lugar se encontró el hostigamiento verbal, esto es: manifestaciones de desprecio y falta de respeto y de consideración por el otro en forma de burlas, ridiculización, desprecio, odio, menosprecio e imitación burlesca. Estos resultados reafirman los hallazgos de Oliveros y Barrientos (2007) al coincidir en que el tipo más frecuente de acoso es poner apodo entre compañeros sin medir las consecuencias sobre las víctimas.

Como conclusión del estudio se señala que, los estilos de socialización parental no son determinantes para la presencia de agresión en los estudiantes. Siguiendo a Oliveros y Barrientos (2007), el único factor de riesgo que muestra asociación con el bullying es la falta de comunicación de las agresiones. Por lo tanto, los resultados obtenidos hacen referencia a una débil relación -no hay relación directa- entre bullying y estilos de socialización parental, con lo cual, pueden ser un factor en menor escala pero no es el factor determinante para que se desencadene la problemática.

En una reciente investigación realizada en el contexto español sobre la familia como factor de protección o de riesgo en la aparición de situaciones de violencia escolar, en concreto sobre la aceptación-rechazo parental y los perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. El objetivo de la misma es analizar qué variables de la aceptación-rechazo parental presentan un mayor poder de discriminación o cuantifican mejor las diferencias entre los diferentes perfiles de victimización y agresión implicados en el bullying. El resultado es que el afecto y comunicación que perciben los hijos de sus madres se relaciona con la victimización, mientras que, principalmente, el rechazo, la aversión y la crítica que perciben los hijos, especialmente del padre, constituirían un factor de riesgo en la agresión unido a la falta de afecto y comunicación de la madre (León del Barco y cols., 2015).

Con respecto a los hallazgos con la madre, investigaciones realizadas por Olweus (1978) indican que los chicos víctimas de agresiones tienen con sus padres, especialmente con sus madres, un contacto más estrecho y unas relaciones más positivas, que estarían relacionados con las características de las víctimas: ansiedad, reacción, sumisa y, en el caso de los chicos, debilidad física. La explicación,

atendiendo a autores como Lafferty (2004) y Tapia y Marsh (2006) se centrarían en la mayor expresividad de las mujeres, la mayor empatía y el mejor reconocimiento de las emociones ajenas; si bien otros autores (Laible y Carlo, 2004) apuntan a una mayor implicación de las madres en las prácticas de crianza; o en el caso de Tur, Mestre, Samper y Malonda (2012) por una mayor influencia (autonomía y amor) de las madres.

Por otra parte, el rechazo, la aversión y la crítica que perciben los hijos, especialmente del padre, constituyen un riesgo en la agresión junto a la falta de afecto y comunicación de las madres. Estos resultados coinciden con Repetti y cols. (2002) que relaciona los estilos parentales caracterizados por un predominio de la agresión y el rechazo hacia los hijos con la manifestación de problemas conductuales de agresividad, hostilidad y delincuencia. Numerosos estudios apoyan el hecho de que una actitud emotiva negativa (carencia de afecto y comunicación) incrementa el riesgo de manifestar conductas agresivas (Loeber y Stouthmer-Loeber, 1986; Mestre y Tur, 2007; Olweus, 1980; Tur, Mestre y Del Barrio, 2004; Tur, Mestre, Samper y Malonda, 2012). Ello tiene que ver con que los varones perciben más rechazo y crítica de su padre que de su madre. Motrico, Fuentes y Bersabé (2001) concluyen que los chicos tienen más conflictos con sus padres que las chicas. Además de ser también los chicos los que se ven implicados con mayor frecuencia en conductas de victimización, tanto como agresores y víctimas (Cerezo y Ato, 2010), a excepción de la maledicencia más asociada a las chicas (León, Felipe, Fajardo, Gómez, 2012); además de ser el sexo uno de los factores de riesgo para la implicación en el bullying (Sánchez y Cerezo, 2010), siendo este fenómeno preferentemente masculino.

2.2.2.3. *Ansiedad*

La ansiedad es una emoción. En la actualidad, y desde la Comunidad Científica, existe un acuerdo unánime en atribuir tres tipos de funciones básicas a todas y cada una de las emociones, a saber: función adaptativa, social y motivacional (García-Abascal y Palmero, 1996; Fernández y Palmero, 2002; Martínez-Sánchez, Fernández y Palmero, 2002; Martínez-Sánchez y Palmero, 2008; Mestre y Palmero, 2004; Reeve, 1994).

Con respecto a la función adaptativa de las emociones, según Darwin (1872), la utilidad de la emoción consistiría en ser facilitadora de una conducta necesaria para adaptarnos al medio gracias a la movilización de nuestros recursos energéticos para dirigir la conducta hacia un objetivo. La función social haría referencia a la capacidad para interrelacionarnos a partir de la expresión de las emociones. A esta función, además se le añadirían cuatro subfunciones (Izard, 1984): 1. Facilitar la interpretación social. 2. Controlar la conducta de los demás. 3. Permitir la comunicación de estados afectivos. 4. Promover la conducta social. Por último, la función motivacional de las emociones, daría cuenta de la capacidad de reacción asociada a una conducta y de la capacidad de esta misma emoción para emitir y dirigir la intensidad de una conducta.

Por lo tanto, “las emociones permiten flexibilizar tanto la interpretación de los acontecimientos, como la elección de la respuesta más adecuada, lo que representa una alternativa evolutiva muy importante” (Fernández-Abascal, 2003, p. 55).

La definición de Russell y Lemay (2000) recoge el carácter multidimensional del proceso emocional y de sus efectos, al indicar que es el concepto que utiliza la psicología para describir y explicar los efectos producidos por un proceso que se encarga del análisis de situaciones significativas, su interpretación por parte del sujeto, la expresión emocional del mismo, la preparación para actuar y los cambios en la actividad fisiológica (Casado y Miguel-Tobal, 2011)

En concreto, la ansiedad es definida como una de las emociones más universales y presentes, básica, aunque no primaria, ya que carece de un repertorio de emociones específicas que la desencadenen y de una expresión subjetiva típica, asociada a un procesamiento cognitivo exclusivo. Es una emoción que carece de una comunicación no verbal y de una activación fisiológica distintiva, así como de un estilo de afrontamiento y de movilización de recursos específicos, porque son compartidos con otros procesos básicos como el miedo y el estrés (Fernández-Abascal, 2003; Palmero, 2006; Palmero, Guerrero, Carpi y Gómez, 2006).

Existe un interés por la ansiedad en la literatura psicológica, ya desde las primeras décadas del siglo XX, al considerarla una respuesta emocional paradigmática que ha ayudado a la investigación básica en el ámbito de las emociones. Dichas investigaciones se han desarrollado a lo largo de la historia con dos problemas fundamentales: la ambigüedad conceptual del constructo de ansiedad y sus dificultades metodológicas.

Estos problemas dieron lugar a que distintas corrientes psicológicas (psicodinámica, humanista, existencial, conductista, psicométrica, cognitiva y cognitivo-conductual) se ocuparan del abordaje de la ansiedad y de las similitudes y diferencias en relación a otros conceptos, como: angustia, estrés, temor, miedo, tensión, arousal, entre otros.

Es decir, existen muchos términos que comparten síntomas con la ansiedad y que se suelen usar como sinónimos de la misma. Para diferenciarlos podríamos tomar la sintomatología asociada a cada uno de ellos; así encontramos que, tradicionalmente en la angustia predominan los síntomas físicos, mientras que en la ansiedad imperan los psicológicos, de manera que la primera tiene un efecto paralizante mientras que la segunda activa la respuesta motora de sobresalto. No obstante, en la actualidad cuando se habla de ansiedad, se alude a síntomas tanto físicos como psicológicos.

El mayor problema en la actualidad por su gran solapamiento es la distinción entre ansiedad y estrés. Una aportación muy importante proviene de la psicofisiología, al considerar la importancia de los procesos fisiológicos en el estrés frente a los sentimientos subjetivos que conlleva la ansiedad. Además, el estrés se diferencia claramente de los conceptos de ansiedad y angustia al considerarlo como un resultado de la incapacidad del individuo ante las demandas del ambiente; mientras que la

ansiedad hay que entenderla como una reacción emocional ante una amenaza manifestada a nivel cognitivo, fisiológico, motor y emocional; por último, la angustia constituye una amenaza a la existencia del individuo, a sus valores morales y a su integridad tanto física como psicológica (Palmero, Gómez, Carpi y Guerrero, 2008).

La conclusión a que se llega es que, a pesar de la multitud de intentos por distinguir entre los conceptos de ansiedad, angustia y estrés por parte de filósofos, médicos y psicólogos, en la actualidad se siguen confundiendo dichos términos de manera que, a menudo se combinan o se usan indistintamente. El abordaje de la ansiedad ha tenido un proceso paulatino y complejo, según la corriente psicológica imperante en cada momento, empezando por la filosofía existencial, pasando por el psicoanálisis de Freud hasta llegar a tener múltiples conceptualizaciones, por lo tanto: conductuales, cognitivas y cognitivo-conductuales. Actualmente, las teorías que dan una explicación sólida del término *ansiedad* son las referentes a la ansiedad-estado y ansiedad-rasgo.

En cuanto al concepto: angustia, la filosofía es la corriente que mejor abordaje ha realizado sobre el mismo. Autores como Heidegger o Kierkegaard, la consideran como una amenaza de disolución del yo, manifestada por temor a morir, a enloquecer o un temor ante la nada. En cambio, mucho menor ha sido el impacto del psicoanálisis para quien la ansiedad es una excitación sexual reprimida. Por lo que respecta al estrés, sus orígenes se sitúan en la física; posteriormente los planteamientos han sido más integradores, desde el modelo bio-psico-social aportando definiciones del estrés como estímulo, como respuesta y/o como interacción entre ambos.

Los estudios de la ansiedad basados en considerar la ansiedad como característica de la personalidad del individuo, llevarán a las teorías de rasgo-estado, encabezadas por Cattell y Sheier (1961), en su obra *El significado y medida del neuroticismo y la ansiedad*. Desde la teoría de los rasgos de personalidad se concibe la ansiedad como una disposición interna o tendencia a reaccionar de forma ansiosa con una cierta independencia de la situación en que se encuentra el sujeto.

A partir de la década de los sesenta, estos dos elementos rasgo-estado, se van a diferenciar en el concepto de ansiedad. Amelang y Bartussek (1991) recogen la definición que Guilford (1954), dio de rasgo como “toda peculiaridad abstracta y relativamente constante de la personalidad gracias a la cual una persona se diferencia de otra”. Para otros autores existen disposiciones relativamente amplias y temporalmente estables hacia determinadas conductas, es decir, una característica de la personalidad que induce a reaccionar o actuar de una forma ansiosa. Con lo cual, la ansiedad-estado hace referencia a diferencias individuales relativamente estables, caracterizadas por dos aspectos: la predisposición a valorar un gran número de situaciones como peligrosas o amenazantes y la tendencia a responder a esas amenazas con reacciones de ansiedad.

Cattell y Sheier (1961) diferencian el rasgo del estado. Apuntan a que los rasgos representan modos relativamente estables de reaccionar, mientras que el estado se caracterizaría por la fluctuación

en el tiempo. Podría decirse que harían referencia, en una primera aproximación, a “estados de ánimo” (relajación, tensión...) que, por lo tanto, pueden experimentar modificación temporal por acción o confluencia de otros factores.

La ansiedad-estado se refiere a una situación actual y real, que se traduce como la motivación puntual en una situación y momento temporal específicos de las tendencias de conducta implicadas en el concepto de rasgo.

Los numerosos estudios empíricos surgidos en los sesenta sobre este tema, están avalados por investigadores como Allport (1955), Cattell, Sheier (1961), Guilford (1954), entre otros, con la maravillosa contribución psicométrica de la operativización de variables y verificación de los constructos correspondientes.

Así toda esta investigación fraguada en la década de los sesenta, genera un nuevo enfoque del concepto de ansiedad, al establecer relaciones entre ésta y otros parámetros de la personalidad, concretamente con la teoría de los rasgos. El análisis factorial en concreto de los trabajos realizados por Cattell (1973) se basa en establecer la definición de aquellos que se quiere medir -la ansiedad-, establecer sus características, sus manifestaciones y cómo afecta al individuo.

Uno de los principales representantes de las teorías rasgo-estado de mayor repercusión en el estudio de la ansiedad es Spielberger (1966, 1972), quién partiendo de un planteamiento cercano a las teorías de rasgo, se ha ido aproximando hacia posturas más interactivas (Spielberger, 1977). Así, desde el enfoque psicométrico-factorial que caracteriza la investigación de rasgos que definen la personalidad, Cattell (1977) es el primero en medir e identificar el constructo de ansiedad, entendiéndolo de los formas distintas: una sería como “la repercusión afectiva de la incertidumbre respecto al refuerzo”, y otra como “algo asociado específicamente al motivo de miedo resultante de la privación de cualquier motivo”. En su obra *El significado y medida del neuroticismo y la ansiedad* (Cattell y Sheier, 1961), denomina a estas dos formas de la ansiedad: ansiedad-rasgo y ansiedad-estado.

El aspecto innovador de Spielberger es que no sólo define la ansiedad en términos de rasgo de personalidad, sino que la asocia con procesos motivacionales, haciendo hincapié en este tipo de procesos a los que denomina “rasgos dinámicos”. De forma que, la ansiedad supone una supresión de una conducta que se combina paradójicamente con un aumento de la disposición dinámica (Cattell y Kline, 1982).

Spielberger, como Cattell, distingue a nivel conceptual y metodológico entre ansiedad como estado transitorio y como rasgo de personalidad relativamente estable. Además diferencia entre estados de ansiedad, estímulos condicionados, que provocan estos estados, y defensas para evitarlos y aliviarlos.

El proceso comienza por una valoración cognitiva por parte del individuo, de los estímulos internos y externos, por supuesto mediatizada por el rasgo de ansiedad que posee el sujeto. Por lo tanto, si se realiza una valoración en términos de amenaza o peligro, se experimentará un incremento de los niveles de ansiedad o se activarán las defensas con objeto de reducir o eliminar ese estado de ansiedad.

El rasgo de ansiedad hace referencia a la tendencia que tiene el individuo a reaccionar de forma ansiosa al interpretar un estímulo o situación a la que se enfrenta de forma amenazante. Sin embargo, existen diferencias individuales en el grado de ansiedad experimentado, puesto que influyen varios factores tanto biológicos como aprendidos. Por lo tanto, una misma persona puede percibir un gran número de situaciones como amenazantes, por ejemplo: sentirse observado durante la realización de una tarea, hablar en público, etc.; mientras otras: pasar cerca de un perro, viajar en avión, etc., no le provocan respuestas de ansiedad.

El estado de ansiedad se refiere a un estado emocional transitorio que varía en intensidad y duración. Se experimenta ante situaciones que el sujeto percibe como amenazantes, por lo tanto es una experiencia subjetiva caracterizada por la percepción consciente de sentimientos de tensión y aprensión, acompañados de una activación del sistema nervioso autónomo, manifestado en síntomas del cortejo somático (Palmero y Martínez-Sánchez, 2008).

Según Miguel-Tobal (1996), existe una elevada relación entre rasgo y estado. Es decir, un individuo con un alto rasgo de ansiedad tenderá generalmente a reaccionar de forma más ansiosa y duradera.

Para Spielberger (1989), las diferencias entre rasgo y estado consisten, por una parte, en la potenciación ligada al rasgo, frente a la actualización unida al estado. Así, la ansiedad-estado, será la combinación de sentimientos de tensión, aprensión, nerviosismo, pensamientos molestos y preocupaciones, asociado todo ello a una elevada activación del organismo". La ansiedad-rasgo sería una disposición de la personalidad, tendencia o rasgo a percibir ciertas situaciones como amenazantes y responder a ellas con niveles de elevados de ansiedad estado.

La ansiedad estado conlleva cambios fisiológicos como "elevación de la frecuencia cardíaca, de la presión sanguínea, respiración intensa, rápida y superficial, dilatación de las pupilas, erección capilar, sequedad de boca e incremento de la transpiración" (Martínez, Barceló y Palmero, 1996). La ansiedad rasgo no es directamente observable a través del comportamiento, sino que ha de "ser inferida a partir de la frecuencia con la que un individuo experimenta elevaciones en su ansiedad estado". Así, Spielberger (1989) sugirió una analogía "para conceptualizar la diferencia entre ansiedad rasgo y ansiedad estado. La ansiedad rasgo sería la energía potencial o disposición latente para reaccionar ante los estímulos apropiados, mientras que la ansiedad estado es la energía cinética, es decir, la reacción en un momento concreto en el tiempo, con un determinado nivel de ansiedad.

En este trabajo de investigación se utiliza como instrumento de medida, entre otros, el cuestionario de ansiedad rasgo-estado de Spielberger por la consideración del concepto de ansiedad que plantea. Por lo tanto, consideramos apropiado realizar un resumen de los principales puntos que plantea el autor, a saber:

- Las situaciones que se valoren como amenazantes, evocarán un estado de ansiedad. A través de los mecanismos de feedback sensorial y cognitivo, los niveles altos de ansiedad estado serán experimentados como displacenteros.
- La intensidad de la reacción de un estado de ansiedad será proporcional a la cantidad de amenaza que esta situación posee para el individuo.
- La duración de un estado de ansiedad dependerá de la persistencia del individuo en la interpretación de la situación como amenazante.
- Los sujetos con altos niveles de ansiedad rasgo percibirán las situaciones que conllevan fracasos o amenazas para su autoestima, como más amenazantes que las personas con bajo nivel en ansiedad rasgo.
- Los incrementos en los estados de ansiedad se expresan en la conducta, o sirven para activar un afrontamiento psicológico en la reducción de la ansiedad que funcionó en el pasado.
- La frecuencia de situaciones estresantes pueden desarrollar en el individuo mecanismos de defensa psicológicos dirigidos a reducir o minimizar los estados de ansiedad.

En definitiva, la teoría de ansiedad de Spielberger (1966) lleva implícita la influencia de la Teoría de los Rasgos de Personalidad, es decir, la disposición interna a reaccionar de forma ansiosa.

Sin embargo, las respuestas de ansiedad no sólo dependen de las características de personalidad del sujeto sino que están directamente relacionadas con la situación presentada (García, Palmero y Breva, 2001). Según Mischel (1968) la conducta será estable si las relaciones entre los estímulos y la respuestas/refuerzos se mantienen en el tiempo; si no, se producirá un cambio que dependerá de las variables ambientales que estén influenciando la conducta, por lo que ésta se podrá predecir y explicar a partir de las condiciones que anteceden y de sus efectos o consecuencias.

Aunque tampoco se puede decir que la ansiedad dependa exclusivamente de las situaciones. Ningún factor por sí mismo, ya sea personal o situacional, determina un tipo de conducta. De forma que, la ansiedad como postulan las teorías interactivas, de la mano de Bowers (1972, 1973), Endler (1973) o Engler y Magnusson (1974, 1976), Endler y Okada (1975) es una respuesta que depende de la interacción *persona x situación*. El componente situacional influye en la conducta, según la forma que el individuo interpreta la situación, y ésta cuanto más fuerza tenga, tendrá la posibilidad de determinar el comportamiento del sujeto, pasando las características personales a segundo plano (Endler y Magnusson, 1974, 1976). Por el contrario, a medida que la situación se vuelve ambigua y

menos precisa la relación se invierte, siendo las características personales las que explicarían el comportamiento del sujeto (Gómez, Carpi y Guerrero, 2006; Miguel-Tobal, 1990).

En dicho proceso de interacción, las diferencias individuales están asociadas a tres áreas situacionales: las situaciones que implican peligro físico, las situaciones ambiguas o novedosas y, en tercer lugar, el propio sujeto, su estado interpersonal en relación a la fuente estimular (Martín, García y Palmero, 1998).

Por lo tanto, queda clara el carácter multidimensional de la teoría interactiva de la ansiedad que propone Endler, en la que también concede un tinte multidimensional a la ansiedad rasgo. Es decir, cualquier reacción de ansiedad está en función de las características estresantes de la situación y del rasgo de ansiedad del sujeto (Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb, 2010).

Sin embargo, una de las teorías de enfoque multidimensional que han contribuido mayoritariamente a la categorización de la ansiedad es la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang (1968), donde la ansiedad es un fenómeno complejo, compuesto por tres componentes: cognitivo, fisiológico y motor, ligados cada uno de ellos a situaciones específicas y definidas. La ansiedad se concibe como un conjunto de respuestas que engloban aspectos fisiológicos (cortejo somático), caracterizados por un elevado nivel de activación del S.N.A y S. N. S; y aspectos motores (y por lo tanto observables) que suelen traducirse en comportamientos con falta de ajuste (Miguel-Tobal, 1996; Palmero, P., 2006). Es decir, las emociones se manifiestan mediante un conjunto de respuestas que se ordenan en tres categorías: cognitivas, fisiológicas y motoras o conductuales. Además, cuando se manipula el nivel de arousal, no todos los índices de activación de un sujeto varían al mismo tiempo (Fernández Ballesteros. 1983; Hodgson y Rachman, 1977; Palmero y Guerrero, 2006), o lo que se traduce en un fraccionamiento de respuesta o disincronía.

Esta concepción ha permitido un gran avance en el estudio de la ansiedad y en la generación de instrumentos de evaluación y diagnóstico de la ansiedad, así como la utilización de técnicas psicológicas para la reducción de la misma.

Se puede concluir que existe una evolución en la conceptualización de la ansiedad pasando desde modelos que ponen el acento sobre persona o ambiente, a otros más complejos en los que se tiene en cuenta la interacción entre ambos, además de un conglomerado de factores específicos asignados a cada uno (pensamientos, ideas, imágenes, etc., en la persona; tipo de estímulo, en el ambiente) que intervienen en la respuesta de ansiedad y le confieren una complejidad especial, en donde sus respuestas pueden ser medidas, lo cual le confiere un punto de vista operativo.

Así, el operacionalismo intenta dar solución al *impasse* ante las dificultades teóricas de formular una definición comúnmente aceptada. El estudio teórico y empírico de la ansiedad, a partir de su conceptualización como constructo, permite la concreción de las distintas variables implicadas en este

tipo de respuesta, y por ello, como proceso emocional, cognitivo, rasgo de personalidad o trastorno, va a ser estudiada desde diferentes puntos de vista:

- a) La ansiedad como proceso emocional: tiene una función adaptativa al anticiparse a situaciones que suponen un riesgo en lo personal. Este proceso emocional depende de los rasgos de personalidad que cada uno ha ido conformando en su interacción con el medio.
- b) La ansiedad como una actitud emocional cognitiva: implica un pensamiento proactivo en el sentido de que la persona realiza una selección de factores que pueden prevenir la situación en función de las experiencias vividas, es decir, existe la posibilidad de anticiparse y afrontar un posible peligro.
- c) La ansiedad como rasgo de personalidad: los rasgos de personalidad son el resultado de un proceso evolutivo en el que interaccionan factores genéticos, heredados, y factores ambientales. En dicho proceso la respuesta de ansiedad interacciona con otros rasgos de personalidad y favorece la conformación de una personalidad más o menos sensible a ciertos estímulos o situaciones estresantes. La diferencia entre rasgo y estado, como ya se ha analizado anteriormente, radica en la permanencia o transitoriedad en el tiempo, respectivamente, no dependiendo la ansiedad rasgo de la naturaleza de la situación. Por lo tanto, los rasgos de personalidad forman parte del constructo de ansiedad.
- d) La ansiedad como trastorno: aparece cuando las respuestas de afrontamiento ante situaciones de peligro no son eficaces ni adecuadas, en tanto que se han activado ante condiciones que no implican amenaza para la persona.

Desde el enfoque de rasgos, la respuesta de ansiedad se interpreta como un rasgo comportamental; de este modo, como variable intrapsíquica puede no sólo explicar una conducta sino predecir un comportamiento. Existen un gran número de cuestionarios que se han construido desde la perspectiva de rasgos, como el manejado en la investigación: el Inventario Estado-Rasgo -STAI- de Spielberger, el cual se describirá en el apartado de instrumentos.

Finalmente, como síntesis podemos concluir que la ansiedad es una respuesta emocional que presenta un sujeto ante situaciones que percibe o interpreta como amenazantes o peligrosas, aunque en realidad no se pueden valorar como tales. Esta forma no adaptativa de reaccionar hace que la ansiedad sea nociva porque es excesiva y frecuente, lo cual implica múltiples disfunciones y desajustes a nivel cognitivo, conductual y psicofisiológico (Palmero, 1998). A partir de estos síntomas de orden fisiológico es cuando se señala la diferencia entre ansiedad y estrés; si bien ambos términos están altamente relacionados, podríamos decir que son dos caras de la misma moneda, puesto que independientemente de la susceptibilidad individual a la ansiedad, entendida como rasgo, existen factores externos en la sociedad (urgencia de tiempo, tareas diversas, etc.) que pueden precipitar un estado de ansiedad (Palmero, 2005). Por tanto, la especie humana es la que genera las condiciones de estrés, que producirán estados de ansiedad, si bien, estarán mediatizados por la propensión personal a la ansiedad, incrementando o disminuyendo la exposición a los niveles de estrés. Con lo cual, no es

descabellado encontrar a adolescentes con problemas de ansiedad, cuando en realidad éstos se asocian en gran medida a los adultos por el elevado número de responsabilidades. Sin embargo, también entre niños y adolescentes existe una alta tasa de ansiedad, que en muchas ocasiones están asociadas a las características de la sociedad actual, motivos entre los cuales a destacar estaría el elevado número de exigencias del entorno, y es que es estresante tener que hacer frente a: estudios, amigos, hogar, actividades de ocio y deportivas, etc.

¿Por qué ocurre? ¿Por qué sucede en todas las franjas de población (también adolescentes), cuando en otra época quedaba circunscrito a ser adulto y tener excesivas responsabilidades? La explicación es sencilla, vivimos en una sociedad altamente estresada, hemos creado un sinfín de necesidades innecesarias, el lema de la cual es: hacer y hacer, tener y tener. Además en la sociedad actual es frecuente que una sola persona acabe haciendo lo que antes era competencia de dos o tres. Y si añadimos la sobrecarga tecnológica, el estrés está servido. El objetivo no es librarnos por completo del estrés, sino modularlo, limitarlo y suavizarlo. La ausencia del estrés es nociva, pero un estrés excesivo también puede matarnos demasiado pronto. Un nivel óptimo de estrés significa que hacemos lo que tenemos que hacer pero sin sufrir un estrés tan excesivo que empiece a atacar a nuestro organismo. En 2011 se dieron a conocer los resultados de un estudio de la Universidad de Stanford que siguió a 1.548 niños de 10 años durante noventa años. Una de las conclusiones principales del estudio fue que la ansiedad se asociaba a una muerte prematura. A parecer, necesitamos cierto nivel de estrés en nuestras vidas. Un estrés excesivo es perjudicial para el cerebro y para el cuerpo. El cortisol es una conocida hormona del estrés y se segrega en grandes cantidades en fases de lucha o huida. Esta hormona eleva la tensión arterial, deprime el sistema inmunitario, reduce la densidad muscular y ósea y ataca las neuronas del hipocampo, el centro cerebral de la memoria y las emociones; además de aumentar la grasa abdominal (Palmero, 2003).

Si experimentamos una carga de estrés, esto es: acumular demasiadas cosas que hacer, pueden ocurrir varias cosas: perdemos efectividad, perdemos confianza en nosotros mismos, la salud se resiente y la motivación desaparece. Es tan sencillo como que la exigencia de la *multitarea* no implica beneficios a ningún nivel. Los científicos cada vez aportan más pruebas de que no se pueden hacer muchas cosas a la vez y hacerlas bien. De hecho nuestro cerebro funciona de forma selectiva, al igual que la memoria. Y aquí es donde entran en juego la misión y los objetivos personales, porque sin ellos es imposible determinar qué es importante y qué no. Una vez fijamos un objetivo, el globo pálido (estructura cerebral ubicada en los ganglios basales) ejerce de guardia de seguridad atencional que nos ayuda a centrarnos y a eliminar lo accesorio (Vogel). Por lo tanto, la multitarea únicamente consigue estresarnos porque el cerebro sólo puede atender plenamente a una cosa a la vez.

Hay que establecer prioridades, para lo cual se necesita una planificación de lo que hay que hacer. Cuando estamos plenamente implicados en una tarea práctica no nos queda ancho de banda para un pensamiento más profundo y analítico. Sin embargo, si encadenamos una tarea detrás de otra y

jamás dedicamos tiempo a reflexionar sobre el valor y el significado de nuestro trabajo, podemos acabar convertidos en autómatas, que trabajan sin cesar y no piensan nunca. La corteza prefrontal, la región que se ocupa de la introspección, es también la que se ocupa de la planificación y de la toma de decisiones. Por lo tanto, si no tenemos cuidado, podemos encontrarnos viviendo una vida ajetreada y repleta de cosas que hacer, pero poco o nada satisfactoria, porque no nos detenemos lo suficiente para evaluar qué hacemos y por qué lo hacemos. La atención está dispersa; intentamos hacer demasiadas cosas a la vez y nos bloqueamos. Con lo cual, se requiere establecer todo un sistema de prioridades para centrar la atención sobre un objetivo concreto hasta llegar a alcanzarlo, sin desviarnos durante el proceso.

En el mundo actual implicaría a todos los sectores de población de la sociedad. Por ejemplo, en el caso de los adultos, en general ocurre, debido al estrés, se pierde la capacidad de escucha porque hay que atender varias cosas a la vez y además existe poco tiempo para su realización, con lo cual, se pierde atención, eficacia y seguridad personal. Se experimentan sentimientos de poca valía personal y cansancio mental y físico. La sensación personal con respecto al trabajo realizado es de baja competencia y existe una poca satisfacción con respecto a la tarea realizada, entre otras cosas. Por otra parte, si nos fijamos en los adolescentes, ellos también experimentan una sobrecarga, es un mundo dual, es decir, no sólo hablamos del mundo real sino del tecnológico o virtual al que se debe dar tanta o más atención para socializarse y estar integrado en la sociedad. Si además se añade que, en los niños y jóvenes, un porcentaje importante del tiempo está dedicado a la realización de tareas extraescolares para mejorar sus aptitudes y competencias -eso sí: *en pro de su formación integral*-, tenemos que asisten a un gran número de actividades para impulsar la competencia lingüística (véase: ir a clases de inglés), artística (dibujo, danza, música), deportiva (fútbol), y un largo etc. Así, hoy en día podemos encontrar fácilmente un adolescente saturado de tareas -al igual que un adulto-, cansado y desmotivado; y no el típico adolescente que salía a relacionarse -mediante el juego, el diálogo...- sin la necesidad de tener grupos cerrados o aparatos electrónicos que se lo facilitaran; los adolescentes de épocas pasadas eran más espontáneos, estaban menos estresados, eran más efectivos y eficaces estudiando y tenían mayor competencia a nivel emocional, eran más avanzados moralmente en su toma de decisiones y, por supuesto, mucho más respetuosos en su relación social.

Por lo tanto, si una sociedad vive inmersa en grandes carencias emocionales, está estresada y preocupada por temas intrascendentes, tiende a generar individuos en serie, con escasa capacidad de afrontamiento y temerosos al no saber cómo responder con eficacia a diversas situaciones, tanto evolutivas: el ser padre, como artificiales -atender a conflictos provocados por las nuevas tecnologías del mundo digital- generadas, en parte, por el propio ser humano. Todo ello provoca y se traduce en un gran número de enfermedades psicológicas cuya finalidad (entendiendo la enfermedad como síntoma) es escapar y defenderse, objetivo principal en la ansiedad, la hostilidad, la agresividad; variables clave en el desarrollo de esta investigación.

Y cada vez más se estudia todo aquello relacionado con la agresividad en el niño y en el adolescente, con problemas de adaptación, y con enfermedades psiquiátricas, temas centrales del mundo moderno, a nivel no sólo estatal sino fuera de nuestras fronteras. Próximamente se celebrará en Madrid el I Congreso Internacional de Psicología Clínica y de la Salud con niños y adolescentes, del 19 al 21 de noviembre de 2015. Se trata de un foro científico y formativo, para el intercambio de experiencias científico-profesionales en la evaluación y tratamiento de los problemas psicológicos en la infancia y la adolescencia. Con la colaboración de: SEAS (Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el estrés).

Lo que sí está estudiado es que, además de los factores mencionados anteriormente, ciertos estilos familiares están relacionados con la generación de patrones de comportamiento violento y falta de ajuste social, traducido por violencia entre adolescentes, ansiedad y comportamiento hostil.

Los adolescentes de hogares autoritarios (mucho control, poco afecto) puntúan alto en medidas de obediencia, pero bajo en medidas de competencia y de autoestima; se produce una tendencia hacia la introversión y presentan más problemas de interiorización de las normas sociales. Por otra parte, los adolescentes de hogares permisivos confían en sí mismos, pero muestran mayores niveles de consumo de sustancias y agresividad y más problemas de control de impulsos. También tienen más dificultades escolares y se encuentran peor preparados para afrontar frustraciones (ya que sólo a través de la experiencia de obstáculos superados puede el adolescente estructurar la confianza en sus propios recursos y en el propio equilibrio psicológico). Finalmente, los adolescentes de hogares negligentes muestran más bajas puntuaciones en competencia social y las más altas en problemas de comportamiento y agresividad, en comparación con los otros estilos parentales (Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995; Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003; Steinberg, 1990).

Los estilos autoritario y negligente se encuentran asociados, por lo tanto, con el peor ajuste. Los datos sugieren que el estilo parental indulgente es el estilo óptimo en nuestro país, al igual que el afecto, la aceptación y la responsividad son los elementos clave para el ajuste óptimo, mientras que el control y firmeza no están necesariamente asociados a este ajuste óptimo. (Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015; Gracia, Lila y García, 2008).

2.2.2.4. *Hostilidad*

Cómo describir la hostilidad: ¿es un rasgo de personalidad?, ¿es una conducta?, ¿por qué algunos sujetos se muestran más hostiles que otros? La hostilidad es una actitud mantenida y duradera que implica variables cognitivas de cinismo, desconfianza y denigración. Por lo tanto, la hostilidad se define como un conjunto de elementos negativos con respecto al otro, como son: a) el cinismo, o la creencia de que los otros están egoístamente motivados; b) la desconfianza: la sobregeneralización de que los otros podrían ser dañinos e intencionalmente provocadores; y, c) la denigración: evaluación de

los otros como deshonestos, peligrosos, mezquinos y no sociales (Miller, Smith, Turner, Guijarro y Hallet, 1996).

Así pues, la hostilidad es una actitud cínica acerca de la naturaleza humana en general, pudiendo llegar al rencor y la violencia en determinadas situaciones, aunque lo más frecuente es que la hostilidad sea expresada de modos muy sutiles, que no violen las normas sociales. Como conclusión cabe decir que, en la actualidad parece un hecho constatado que la hostilidad esté conformada por un núcleo cognitivo de creencias y actitudes negativas y destructivas hacia los demás, tales como odio, rencor y resentimiento (Johnson, 1990); y que este núcleo cognitivo del constructo ha sido considerado como su componente central (Palmero y cols., 2007).

Según la teoría del síndrome AHA (Anger-Hostility-Agression), desarrollada por Spielberger y sus colaboradores, los constructos ira, hostilidad y agresión forman un continuo; de manera que, un determinado acontecimiento puede generar una emoción a la que llamaremos *ira*, que es influenciada por una actitud negativa hacia los demás denominada *hostilidad* y que desemboca en una conducta violenta o *agresión* (Spielberger y Moscoso, 1996).

La cólera se refiere a una emoción desagradable que varía en intensidad desde la irritación a la ira, y que surge como resultado de lo que es percibido como un maltrato o una provocación. Más aún, la cólera puede ser vista tanto como un estado emocional o como un rasgo de personalidad. Si bien está casi siempre asociada a la cólera, la agresión se refiere más bien a la conducta manifiesta: “motivada por muchos factores posibles y asumiendo una variedad de formas, la agresión es típicamente definida como acciones de ataque, de causar daño y destrucción. La hostilidad es más duradera que la cólera y es, según Popplestone y White McPherson, “el término apropiado cuando el antagonismo involucra revancha o venganza escondida”.

Barefoot ha sugerido que, dado que la hostilidad frecuentemente (pero no siempre) incluye afectos, conductas y cogniciones, estos tres aspectos deberían ser articulados y evaluados de modo separado. El componente afectivo de la hostilidad incluye una variedad de emociones tales como cólera, resentimiento y molestia. El componente cognitivo está constituido por creencias negativas acerca de la naturaleza humana en general, esto es cinismo; atribuciones hostiles y creencias como el considerar que todo lo que uno hace, piensa, y dice es correcto, que los recursos disponibles son escasos y finitos y que hay que “luchar” con los demás para poder cubrir las necesidades. También suelen aparecer expectativas negativas como desconfianza o sospecha y una actitud negativa caracterizada por enemistad, negativismo y resentimiento. En cuanto a las atribuciones hostiles, señalar la creencia de que las conductas desagradables de los otros están dirigidas de manera intencional en contra de uno; además de aparecer pensamientos acerca de que las demás personas son mezquinas, egoístas, deshonestas antisociales e inmorales, con lo cual para estas personas con hostilidad el resto de personas constituyen una fuente de amenaza, percibiéndolas como antagónicas y

amenazantes. Finalmente, el componente conductual incluye agresión, antagonismo, negativismo e insultos.

Por lo tanto, quienes muestran hostilidad tienden a esperar lo peor de los demás y estar siempre a la defensiva creando ambientes en los que predomina la competitividad y la tensión, con lo que perciben el ambiente como una lucha para el logro de sus objetivos mediante un estado de alerta ante conductas malintencionadas, lo que se traduce en un estado de ira y de hipervigilancia constante, aspectos ambos facilitadores de ECV (Espinosa, Palmero y Breva, 2001; Palmero, 1993; Palmero, 1996; Palmero, 1999).

Existen varios modelos explicativos de las vinculaciones entre hostilidad y salud. El de reactividad psicofisiológica (Williams, Barefoot y Shekelle, 1985) De acuerdo con él, la hostilidad contribuye a generar problemas cardiovasculares porque aumenta la reactividad cardiovascular. Es decir, las personas hostiles desarrollan mayores incrementos en presión sanguínea, palpitations cardíacas y hormonas vinculadas al estrés en respuesta a potenciales estresores. De modo que los hostiles tienden a experimentar más cólera que el promedio general de sujetos y suelen “estar en guardia” con respecto a posibles maltratos y malas pasadas por parte de los otros. Los episodios frecuentes de cólera y la observación vigilante y suspicaz del medio ambiente en la detección de posibles agresiones y de potenciales atacantes, conduce a una mayor reactividad psicofisiológica (incluyendo elevados niveles de norepinefrina y testosterona) la cual a su vez podría dar inicio y estimular el desarrollo de trastornos de las arterias coronarias. Por otro lado, las respuestas neuroendocrinas impedirían el funcionamiento del sistema inmunizador, con lo cual la vulnerabilidad a otros trastornos se elevaría (Guerrero, 2008; Landeta, Palmero y Breva, 2002; Rosenman y Palmero, 1998).

Otro modelo, el de la vulnerabilidad psicosocial (Smith y Frohm, 1985; Williams, Christensen y McKelvey, 1997) plantea que el individuo hostil experimenta la relaciones interpersonales de forma más difícil, pues un componente primario de la hostilidad es el cinismo, o sea una desconfianza generalizada en los otros, y ello conduce al incremento de conflictos, y consecuentemente, a bajos niveles de soporte social entendiendo por este último término “mecanismos por los cuales las relaciones interpersonales protegen a las personas de los efectos del estrés”. Estas personas experimentan una elevada frecuencia y severidad de acontecimientos negativos en sus vidas y de molestias diarias, y al mismo tiempo, presentan baja calidad y cantidad de soporte social. Por lo tanto, la ausencia de soporte social y la excesiva hostilidad parecen incrementar el riesgo de trastornos cardíacos y muertes relacionadas con trastornos coronarios. Así, altos niveles de soporte social parecen disminuir la reactividad al estrés y, por tanto, también los riesgos de salud, mientras que elevados niveles de hostilidad al parecer exacerbaban la reactividad al estrés y con ello elevan el riesgo de enfermar.

Un tercer modelo, el de Smith y Pope (1990), denominado transaccional, extiende e integra los dos modelos previos. Es decir, las personas hostiles son aquellas que dan respuestas a estresores cotidianos con mayores y más prolongados episodios de reactividad cardiovascular y neuroendocrina, y además establecen -a través de sus ideas y acciones- contactos más duraderos e intensos con dichos estresores. Estas personas dan por sentado la presencia de provocación y de maltrato por parte de los otros, interpretan sus acciones de forma hostil, se comportan de modo negativista y son proclives a la desconfianza, con lo cual están más predisuestas a elicitar y exacerbar el conflicto interpersonal en sus vidas; con ello se reduce el apoyo social y por lo tanto se mantienen las creencias y conductas hostiles.

En resumen, la hostilidad sería como la antesala para desencadenar una conducta violenta, según la vulnerabilidad psicosocial y el nivel de arousal de la persona hostil. Según el modelo transaccional, que integraría las aportaciones del modelo de vulnerabilidad psicosocial y el de reactividad fisiológica, las personas que experimentan hostilidad se implican en conductas agresivas que producen conflictos interpersonales provocando a la vez hostilidad en los demás, lo que conduce a una reducción del apoyo social y al aumento de emociones negativas, que se acompañan de una mayor reactividad fisiológica. De alguna manera, estas personas crean y buscan este tipo de situaciones. Y dado que las personas hostiles funcionan en un permanente estado de vigilancia con respecto al entorno, estos cambios fisiológicos pueden llegar a convertirse en crónicos (Palmero, 2008).

Tal y como se ha descrito, la hostilidad está conectada, explícita o implícitamente, con la conducta agresiva. Existen una serie de modelos explicativos, que tienen en cuenta no sólo los aspectos individuales sino del entorno. Un factor importantísimo de socialización lo constituye la familia. De hecho, los estudios constatan que un clima familiar negativo (padres autoritarios) promueve en los hijos patrones de comportamiento violento y una falta de ajuste social, es decir, los adolescentes tienen conductas agresivas y de hostilidad por la dificultad de interiorización de las normas sociales. Los hogares permisivos producen adolescentes con problemas de agresividad y de control de impulsos (dificultad para afrontar frustraciones y consumo de sustancias, entre otros). Y finalmente un clima familiar caracterizado por poco control y afecto (negligente) muestra más agresividad y problemas de comportamiento unido a una baja competencia social (Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995; Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003; Steinberg, 1990).

Por lo tanto, son factores familiares de riesgo, las propias relaciones de hostilidad y rechazo establecidas en el ambiente familiar, además de la importancia que los adolescentes y sus familias les dan a los acontecimientos negativos así como la interpretación que hacen de ellos.

En las últimas décadas se ha incrementado la investigación sobre los factores de riesgo de la conducta agresiva. La investigación se centra en la búsqueda de factores bio-psico-sociales que

funcionan como elementos de prevención y de protección (Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000; Mestre, Samper, Frías y Nácher, 2004; Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000).

Entre las variables contextuales adquiere una importancia central la familia, especialmente los estilos de crianza en las dimensiones de control, afecto, grado de implicación en la educación de los hijos, constatándose las consecuencias negativas cuando se combinan unas estrategias de no supervisión por parte de los padres o un control excesivamente rígido con unos vínculos afectivos débiles (Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Del Barrio, 1998; Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001).

Entre las variables personales relacionadas con la conducta agresiva se incluyen características temperamentales (neuroticismo, impulsividad, búsqueda de sensaciones) (Caprara y Pastorelli, 1993; Chico, 2000), y variables cognitivo emocionales (empatía, autoestima, jerarquía de valores) (Catalano y Hawkins, 1997; Mestre, Samper y Frías, 2001; Sobral, Romero y cols., 2000).

Investigaciones realizadas en población adolescente española señalan la existencia de una interacción entre características temperamentales y variables del contexto familiar sobre los niveles de conducta antisocial, el bajo apoyo familiar y el escaso apego a las figuras paternas muestran una fuerte influencia sobre los niveles de conducta antisocial únicamente cuando se combinan con altos niveles de impulsividad en los adolescentes, de manera que la influencia del contexto familiar se aminora cuando son bajos los niveles de impulsividad. Por el contrario, la autoestima y la empatía parecen ser factores de protección alcanzando fuertes asociaciones negativas con la conducta antisocial. Por lo tanto, las variables de personalidad parecen ampliar los factores contextuales (Mestre, Samper, Frías y Nácher, 2004; Sobral, Romero y cols., 2000).

En población adolescente argentina también se ha analizado la fuerza de las variables predictoras (personales y familiares) para discriminar entre los criterios establecidos: Agresividad alta/baja en varones y mujeres adolescentes y descubrir los mejores patrones predictores para cada uno de los grupos (Mestre, Samper, Frías y Nácher, 2004). En este estudio se concluye que, para la muestra de varones, aquellas variables que mejor predicen agresividad son la inestabilidad emocional (.834), seguida de la ira como rasgo (.541) y la exteriorización de la ira como mecanismo de afrontamiento (.532). En cuanto a las variables que correlacionan de forma negativa, la empatía (-.282), la conducta auto-informada prosocial (.279). En cuanto al poder predictivo de los estilos de crianza de la madre, de forma negativa con .142 correlaciona el estilo basado en el respeto de la autonomía del hijo y el afecto materno; mientras que con signo positivo (.123) estaría la hostilidad y la autonomía materna, que indica el rechazo y la negligencia en atender las necesidades del hijo.

En relación a las féminas, se constata que la mayor contribución a la predicción de la agresividad corresponde a la inestabilidad emocional (.727), seguida de la ira como rasgo (.449) como en los varones. En cuanto a las variables personales, destacar la ira como estado (.29) y el autocontrol de la ira como mecanismo de afrontamiento en situaciones de tensión (-.285). Por lo que respecta a los

estilos de crianza que las mujeres adolescentes perciben en sus madres y en sus padres, la conducta agresiva se incrementa si perciben en sus madres más irritabilidad (.282) y disminuye ante la percepción de amor (evaluación positiva, expresión de afecto y de apoyo emocional). en sus madres hacia ellas (-.265) En cuanto a sus padres, las adolescentes se muestran más hostiles si perciben en sus padres un mayor control e intrusismo en sus vidas, una mayor irritabilidad hacia ellas y una actitud de rechazo en sus relaciones. Sin embargo, si la relación con el padre incluye el afecto, apoyo y estimulación hacia la autonomía personal los niveles de conducta agresiva son más bajos.

Como conclusión, en la adolescencia las variables personales relacionadas con la impulsividad y la falta de control de las emociones son las que alcanzan un mayor poder predictivo de la conducta agresiva, tanto en los varones como en las mujeres, tanto en varones como en mujeres, por el contrario la emocionalidad controlada y los sentimientos “orientados al otro”, junto con la conducta prosocial, actúan como factores de protección que amortiguan la tendencia a reaccionar agresivamente, especialmente en los varones. En ambos grupos, las relaciones familiares caracterizadas por la hostilidad, irritabilidad y rechazo guardan una relación positiva con la conducta agresiva, mientras que convivir con el afecto, el apoyo emocional y la estimulación hacia la autonomía personal, correlaciona de forma negativa con dicha conducta (Kilgore, Snyder y Lentz, 2000).

A continuación se describen algunas de las teorías más relevantes a la hora de explicar la conducta agresiva y violenta. Entre ellas, aquellas centradas en la familia y, en concreto, en los hábitos de crianza, el apego materno y el temperamento.

Uno de los modelos explicativos de la agresión es aquel centrado en los hábitos de crianza. Aunque Patterson fue uno de los primeros autores, junto con Olweus (1980) en proponer un modelo específico para la conducta agresiva centrado en la interacción entre padres e hijos, otros autores ya avanzaron las relaciones entre este tipo de conducta y los hábitos de crianza (McCarthy, 1974). Entre las variables relacionadas encontramos el rechazo de los padres (especialmente de la madre), la falta de apoyo o las pobres relaciones afectuosas (Hanson, Henggeler, Haefele y Rodick, 1984), el uso de estrategias punitivas en el control de la conducta del niño (Eron y Hyesmann, 1984; Olweus, 1980; Paschall, Ringwalt, y Flewelling, 2003) y una comunicación deficitaria (O'Connor, 2002).

El modelo de desarrollo de la conducta de Olweus (1980) formula que la conducta agresiva puede estar causada por dos vías: una de ellas procede del temperamento difícil del niño y la otra del rechazo materno hacia éste. Si el temperamento de un niño es excesivamente activo e impetuoso las madres suelen ceder y rendirse ante sus exigencias, lo que resulta en un manejo permisivo y consentido de las conductas demandantes del niño que aumenta la probabilidad de que se comporte de forma agresiva. A veces, independientemente del temperamento infantil, las madres muestran sentimientos negativos y de rechazo al niño que se traducen en una disciplina severa y autoritaria, lo que para este autor, también aumentaría la conducta agresiva en el niño. Los mayores efectos causales

de estos cuatro precursores que propone Olweus -temperamento difícil, actitudes maternas negativas hacia el niño, disciplina autoritaria y disciplina permisiva-, serían aquellos relacionados con las actitudes permisivas y de rechazo de la madre. Cuando los niños tenían madres poco interesadas en ellos, frías e incapaces de poner límites a las conductas agresivas, los niños tenían una alta probabilidad de ser agresivos durante la adolescencia.

Bowlby en su modelo de apego formula que las experiencias interpersonales con los cuidadores primarios son interiorizadas como modelos representacionales que se generalizan en forma de expectativas sobre los otros. Si las figuras de apego son figuras de apoyo y de protección, el niño desarrollará un modelo relacional confiado y seguro; si por el contrario, los modelos de relación interiorizados son desconfiados, hostiles e inciertos, las experiencias de apego les proporcionaran representaciones negativas de las relaciones de afecto. De estos modelos el niño desarrolla expectativas de agresión, hostilidad y desconfianza sobre las interpersonales y los demás (Bowlby, 1969, 1973; Ainsworth, 1979; y consecuentemente, desarrolla un mayor número de conductas agresivas (Cohn, 1990; Lyons-Ruth, 1996). Como han señalado: Greenberg, Speltz y Deklyen (1993), el apego inseguro inicial refuerza en los cuidadores su percepción de inadecuación y baja autoestima, empeorando la calidad de la relación cuidador-niño e incrementando la probabilidad de los problemas exteriorizados.

En ocasiones también se ha asociado la hostilidad a un rasgo de personalidad, a ser un niño difícil, a tener un temperamento difícil. Una de las primeras formulaciones contemporáneas del temperamento que más influencia ha tenido, especialmente a nivel educativo, ha sido la de Thomas y Chess (1977). Su teoría se enmarca dentro del proyecto de investigación New York Longitudinal Study (NYLS) que, como señalan Carranza y González (2003), representa uno de los esfuerzos más importantes de la investigación longitudinal de la Psicología moderna. Su influencia se debe a que fue la primera formulación contemporánea sobre el tema y también su relevancia clínica, por lo que fue aplicada en el campo de la pediatría, la psicología, la psiquiatría y la educación (Keogh, 1982a, 1982b, 1986, 1989; Keogh, Pullis y Cadwell, 1982; Martin, 1983, 1989, 1994; Martin y Holbrook, 1985).

Estos autores definen el temperamento como un estilo de conducta, entendiendo por tal una tendencia a comportarse y diferenciándolo a su vez de la habilidad y de la motivación. Las bases argumentativas de su teoría son las siguientes (Chess y Thomas, 1989):

1. Los niños, desde el nacimiento, se diferencian individualmente en sus patrones de conducta, que pueden ser identificados, categorizados y medidos. Estos patrones tienen una base biológica, pero su expresión y desarrollo pueden verse atenuados, intensificados, modificados e incluso sustituidos por las influencias postnatales. Estos patrones de conducta se incluyen bajo el término temperamento.

2. El temperamento influye tanto sobre las actitudes y las actividades de los cuidadores, como las de éstos sobre el funcionamiento psicológico del niño, véase los efectos bidireccionales de la socialización.
3. El temperamento es un aspecto normal de la estructura psicológica de los niños, incluso para aquellos que puntúan en los extremos de una y otra estructura temperamental.
4. Temperamento no equivale a personalidad. Se considera como un aspecto independiente de la misma, que no deriva de ningún otro atributo y que siempre se expresa como una respuesta ante un estímulo externo. Por lo tanto, sólo se puede entender en función del contexto social en el que surge. De forma que ese contexto afectará en su forma y grado de expresión.

El proyecto de investigación NYLS sobre el desarrollo del temperamento comenzó en la década de 1950 con el estudio de niños de 3 meses de edad (131 niños procedentes de 85 familias de clase media, media-alta) a los que se realizó un seguimiento longitudinal hasta llegar a la edad adulta. Para la medida de las diferencias en los patrones conductuales, Thomas y sus colaboradores realizaron entrevistas a los padres, reuniendo información de las respuestas de los niños en contextos específicos. Estas entrevistas sirvieron de base para la creación de los primeros cuestionarios estandarizados para la medida del temperamento en la infancia, cuyo uso ha sido masivo en los Estados Unidos de América.

A partir de los informes de los padres, y por medio de un análisis inductivo de los protocolos de dichas entrevistas, Thomas, Chess y Birch (1968) identificaron nueve rasgos comportamentales, considerados hoy día como clásicos, ya que fueron tomados como modelo en numerosas investigaciones posteriores. Estas nueve dimensiones procedentes del NYLS, son:

1. Nivel de actividad: Comportamiento motor del niño desarrollado en la interacción diaria con los padres.
2. Regularidad en los ritmos. Capacidad predictiva de funciones biológicas tales como los ciclos sueño-vigilia, alimentación, etc.
3. Aproximación versus evitación: Naturaleza de las respuestas iniciales ante un nuevo estímulo, sea comida, juguete o persona.
4. Adaptabilidad: Respuesta ante una nueva situación en cuanto a la facilidad en que dicha respuesta puede modificarse en la dirección deseada.
5. Umbral de respuesta: Intensidad el nivel de estimulación que es necesario para evocar una respuesta.
6. Intensidad de reacción: Nivel de energía de la respuesta.
7. Cualidad del humor: cantidad de conductas placenteras en oposición a las no placenteras y al llanto.
8. Facilidad para distraerse: eficacia de la estimulación ambiental para interferir o alterar la conducta del niño.

9. Ciclo de atención/persistencia: capacidad para mantener la atención sobre un estímulo a pesar de los distractores.

Tomando como referencia estas nueve dimensiones, los investigadores encontraron, tanto a nivel clínico, como mediante el análisis factorial, tres constelaciones de temperamento que parecen tener un significado funcional característico: temperamento fácil, temperamento difícil y “lento en animarse” (“warming up”), si bien, no explicaban la totalidad de la muestra, ya que un 35% de los niños no se ajustaban, por lo que se les denominó “niños promedio” al no puntuar alto en ninguna de las nueve dimensiones. Los tres tipos de temperamento encontrados en el estudio, son:

-*Temperamento fácil*: se caracteriza por la regularidad en las funciones biológicas, intensidad emocional moderada, humor positivo y tendencia a la aproximación mediante estimulación social novedosa. Este tipo de niños son dóciles en la interacción con padres y profesores, hacen amistades con facilidad y son apacibles en sus expresiones emocionales. En los estudios de Thomas y Chess (1977) el 40% fueron clasificados dentro de esta categoría.

-*Temperamento difícil*: al contrario que los anteriores, presentan una irregularidad en las funciones biológicas, baja adaptabilidad, tendencia a la retirada ante la estimulación social novedosa, y un humor predominantemente negativo y de alta intensidad. Tanto los padres como los profesores suelen encontrar muy complicadas las relaciones con estos niños porque les resultan muy difíciles de controlar. Se incluye el 10% de la muestra.

-*Temperamento lento en animarse*: ante lo novedoso presentan un comportamiento de retirada y de lenta adaptabilidad, un humor moderado en intensidad y una regularidad en sus ciclos biológicos. Estos niños pueden ser retraídos y precavidos, aunque no necesariamente tímidos o ansiosos, suelen mostrar bajo nivel de actividad y ser apacibles en la expresión de sus sentimientos. En esta categoría se ubicó al 15% de la muestra del estudio de Thomas y Chess.

El temperamento influye sobre diversos aspectos del ajuste socio-escolar de los niños, ya que además de influir sobre los contenidos educativos, también lo hace sobre el tipo de relaciones que se establecen profesor-alumno. Este aspecto influye sobre el tipo de instrucción que desarrolla el profesor (más o menos directiva), sobre las percepciones que realizan sobre la competencia académica de sus alumnos y las actitudes que generan hacia ellos. También se relaciona con los problemas de conducta que se asocian fundamentalmente baja adaptabilidad y baja persistencia atencional. Por otra parte, a finales de los años 80 empieza a percibirse un cambio de inflexión en este tipo de estudios en la medida que predominan estudios de corte longitudinal que se centran en analizar cómo la emocionalidad negativa puede influir sobre los problemas de conducta. Como señala Bates (1989) se encuentran diferentes perfiles en función del tipo de problema de conducta que se trate, de manera que los niños con miedo elevado, tienden a mostrar más problemas internalizantes (depresión o ansiedad), mientras que los niños con alta ira tienden a manifestar más problemas externalizantes (agresión o conductas disruptivas). Estos resultados han sido replicados con niños más mayores en un estudio

reciente de Eisenberg, Valiente y cols. (2009). Estos autores encuentran que en los niños mayores, al igual que sucede en los más pequeños, los problemas externalizantes se predicen por déficits en las facetas atencional y de control inhibitorio así como por una alta impulsividad y una alta ira. Además constatan que los niños sin agresividad, presentaban un alto control con esfuerzo y una baja impulsividad. En cuanto a los problemas internalizantes, cabe señalar que se predicen a partir del binomio: bajo control atencional y tristeza; como ya ocurría en los niños más pequeños. Sin embargo, también encuentran una asociación de la ira con los problemas internalizantes que parece desarrollarse con la edad (Eisenberg, Sadovsky, y cols., 2005).

Resumiendo, se constata que los rasgos que caracterizan el temperamento “difícil” (baja adaptabilidad y aproximación y alta intensidad y humor negativo) se relacionan con los problemas de conducta, de manera que el miedo se asocia con los problemas internalizantes y la ira con los problemas externalizantes. En las investigaciones más recientes se ha matizado dicha asociación presentándola en combinación con el control con esfuerzo de forma que un efecto combinado de alta emocionalidad negativa y bajo control con esfuerzo explica mejor los problemas de conducta (Eisenberg y cols., 2000, 2001). Además se han discriminado diferentes perfiles en función tanto del tipo de problema que se trate como de quien informe sobre ellos. Por lo tanto, se puede concluir que, a lo largo de las investigaciones se ha encontrado que una alta adaptabilidad junto con el control con esfuerzo en combinación con una baja emocionalidad negativa configuran las características que contribuyen a que sea muy baja la probabilidad de que se desarrollen problemas de conducta en la escuela.

Por otra parte, en su estudio, Dodge demostró que los niños agresivos tienden a tener fuertes expectativas de hostilidad por parte de los otros y tienden a buscar señales sociales que confirmen estas expectativas. En situaciones ambiguas, los niños agresivos tienden a interpretar en mayor medida el comportamiento de los otros como agresivo, por lo que responden de este modo. La reacción de la víctima ante la agresión injustificada tiende a fortalecer las expectativas de hostilidad del niño (Etxebarria, 2005).

Esto se relaciona con determinadas características del estilo familiar de crianza (véase, rechazo u hostilidad), en el sentido de que si el cuidador proporciona apoyo y protección al niño, se fomenta un modelo de relación seguro y confiado. Si por el contrario, este modelo es de interacción negativa, el niño desarrollará expectativas de agresión, hostilidad y desconfianza respecto a las relaciones con los demás (Bowlby, 1969, 1973, 1980).

En cuanto a la forma, la agresividad -entendida como hostilidad- alcanza su punto álgido a principios de la adolescencia y a partir de este punto comienza a descender. No obstante, el aumento de la fuerza y acceso a determinados instrumentos como las armas produce un aumento en la gravedad de las consecuencias de las conductas agresivas. En esta etapa, Shaffer (1994) plantea que lo que

realmente disminuye es la agresividad manifiesta, que se transforma en otras conductas como la exclusión, las críticas, etc.; propios, por otra parte, de las formas de maltrato entre iguales, a medida que aumenta la edad de los alumnos puesto que las formas de bullying se refinan con el paso del tiempo y se hacen menos manifiestas.

2.2.2.5. Celos

Si los celos son considerados universales y naturales en el sentido de preservar la relación de pareja, ¿cómo pueden virar y convertirse en destructivos?; ¿qué factores podrían estar relacionados con un excesivo apego y con una relación afectiva posesiva e inquietante?; ¿cómo pueden devenir patológicos?

Desde su nacimiento, el ser humano desarrolla un primer vínculo que a través del tiempo se va traduciendo en un vínculo romántico (p.e. Bowlby, 1969, 1973; Shaver y Hazan, 1988). Desafortunadamente, este apego no siempre es seguro y tranquilo en términos del acceso que se tiene de la fuente de amor, por lo que en ocasiones surge la inseguridad, la duda y el miedo de perder al ser amado y con ello una preocupación obsesiva por éste.

La investigación psicosocial relativa al desarrollo y evolución de las interacciones humanas se remonta a los estudios realizados sobre los determinantes de la atracción en primeras impresiones. De estos trabajos pioneros han surgido numerosas investigaciones, pero como ningún otro tema, el de las relaciones íntimas absorbe e intriga permanentemente a filósofos, científicos sociales, etc. Uno de sus componentes, el amor, cuyo origen es sin duda el vínculo primario creado por el ser humano como su cuidador.

La teoría del apego (Bowlby, 1973) ha demostrado que los llamados “primeros vínculos” son de crucial importancia en la vida, ya que éstos pueden ser determinantes en el establecimiento de relaciones personales posteriores (Martínez Stack, 1994). Bowlby (1980) menciona que los niños internalizan las experiencias con sus cuidadores, en donde el apego temprano actúa en función de la seguridad que se tenga de la presencia de la figura de apego en momento de necesidad, de búsqueda de apoyo y protección. Este autor también refiere que la personalidad del individuo estará determinada por la representación mental que se tenga del sí mismo y de los otros significativos.

Después de estudios clásicos realizados por varios autores anglosajones sobre las repercusiones del apego infantil al adulto (Shaver y Hazan, 1988; Simpson, 1990; Bartholomew y Horowitz, 1991) y algunos otros en México (Ojeda García, 1998; Sánchez Aragón, 2000), se muestra que el apego es determinante del funcionamiento de las relaciones de pareja; de hecho es considerado como la premisa del amor romántico.

Los estilos de apego adulto que cita Bartholomew (1990) son: a) “Seguro”, caracterizado por cuanto la persona se siente cómoda con la intimidad y la autonomía ya que posee una evaluación

positiva tanto de sí mismo como de los otros y se siente confortable en sus relaciones con los demás. b) “Preocupado”, un estilo caracterizado por una preocupación constante en las relaciones personales en tanto existe una evaluación negativa de sí mismo y una búsqueda constante de la evaluación positiva de los otros. c) “Rechazante” se resiste a la intimidad, cercanía y dependencia porque existe una evaluación negativa de sí mismo y de los demás, y por lo tanto, disminuye el contacto y la dependencia en las relaciones. d) “Temeroso”, el sujeto muestra miedo a la intimidad por lo que existe una evitación social y se protege de los demás dando la sensación de independencia y de invulnerabilidad.

Así, en los últimos tres estilos de apego citados, la inseguridad, el conflicto y la carencia en la posibilidad de disfrute de las relaciones o vínculos afectivos con los otros, aparecen como características significativas. Al poseer miedo de interactuar y/o disgusto en las interacciones se van generando dinámicas muy dañinas en las relaciones románticas, en donde son característicos los celos, la preocupación excesiva por el otro y el malestar general.

En cuanto a los celos, algunos autores defienden que los celos son universales, que existen en casi todas las culturas e incluso en relaciones no románticas. En este sentido, los celos pueden ser una respuesta de malestar innata que surge ante la amenaza de la pérdida de una relación valiosa como consecuencia de la existencia de una tercera persona. En cambio para otros, los celos son producto de la socialización que en algunas culturas no aparecen, siendo más propios de las sociedades que defienden la exclusividad y la posesión en ciertas relaciones. De hecho existen sociedades poligámicas que fortalecen esta idea (Buss, 2003; Fisher, 2004).

A pesar de ser considerados como negativos, los celos cumplen algunas funciones que pueden verse como favorables para el sujeto, pues permiten que los individuos mantengan, protejan o restauren los lazos sociales frente a amenazas que atentan contra el individuo o la relación (Keltner y Buswell, 1997). Asimismo, actúan como un termómetro para medir la importancia que una relación íntima puede tener (Salovey, 1991): como intento de poner a prueba la relación e incrementar el grado de compromiso (White, 1980); ayudan a establecer “reglas básicas” en la pareja (Buunk, 1981) y son indicadores de que algo anda mal en la relación (Margolin, 1981).

Para Neu (1980), los celos parten de la noción de posesión, inseguridad y temor a la pérdida, por lo que siempre existe un rival, real o imaginario. En concordancia, es necesario indicar que el papel de los celos en la vida humana es mantener la exclusividad de las relaciones emocionales y para ello se requiere de cierto grado de celos para evitar actitudes de total indiferencia entre las personas (Ben-Zeev, 2000).

En términos de las diferencias sexuales, se ha encontrado que los varones reaccionan en mayor medida ante la infidelidad sexual potencial; mientras que las mujeres son más sensibles ante la posible pérdida de atención y de recursos emocionales.

Desde la perspectiva de Tov-Ruach (1980) podemos definir a una persona celosa cuando la carencia percibida del objeto que ama la hace dudar de sí misma, lo fuerza a volver a evaluar su estilo, su habilidad y su poder en una forma que genera pensamientos obsesivos con su rival; los celos son indiscutiblemente el temor a la pérdida de una atención especial que se le tenía al individuo, la cual puede o no involucrar amor, pero es especial en el sentido que constituye, en parte, al concepto de sí mismo.

Cuando se ha formado un estilo de apego con tinte inseguro y esto se vincula a sentimientos de duda o temor en una relación se desarrollan relaciones inestables, ansiosas y aprehensivas que favorecen los celos y la presencia de amores preocupados, inquietos y pendientes de su objeto de amor en formas dependientes o adictivas. En este punto es cuando los celos pueden ser patológicos.

El amor sano y constructivo no acepta ni exige una absorción por el otro, sino que espera compartir experiencias que amplíen las posibilidades de desarrollo personal; no sobre idealiza ni acepta incondicionalmente, sino que pretende una relación de mutua ayuda y ajuste; no provoca dolor e incertidumbre sino mayor alegría de vivir. Cuando se ama, el otro no es imprescindible aunque sí muy importante; se puede existir sin él pero se prefiere hacerlo junto a él. Cuando una persona ve a otra con el objetivo de llenar el vacío en él, la relación rápidamente se hace el centro de su vida. Esto le ofrece un consuelo que contrasta bruscamente con lo que encuentra por todas partes, entonces la persona lo busca cada vez más y más. El amor adictivo es muy doloroso y destruye la autoestima de la persona que no puede sobrellevarlo, asimismo, la persona puede tener desde un anhelo normal hasta una obsesión disfuncional por el otro (Sánchez Aragón, 2000).

Una relación es adictiva cuando produce daño, perjudica la salud física y emocional, o bien, representa laberintos sin salida o historias que sólo pueden terminar mal; un ejemplo son aquellas historias en las que se insiste en tener apego a ciertas personas inalcanzables e incapaces de comprometerse con la persona (Renata Franco, 2004). En estas relaciones, el mecanismo de control se basa en los celos, y parte tanto del miedo de perder a la persona objeto como del mito de creer que si no somos especiales para la persona objeto es porque no valemos o no somos lo suficientemente buenos o atractivos.

La adicción al amor es la búsqueda de apoyo en alguien externo a uno mismo en el intento por cubrir necesidades no satisfechas para evitar el temor o el dolor emocional, solucionar problemas y mantener el equilibrio (Schaeffer, 2000). En la teoría de Melody y Wells (1997) se definen tres características principales del adicto al amor: 1. Asigna una cantidad desproporcionada de atención y de tiempo al otro (a su objeto de adicción) y tiene a menudo una calidad obsesiva sobre éste, 2. Tienen expectativas poco realistas sobre la persona y la relación con la misma y 3. Se esmera en el cuidado de los otros y sólo se valora en comparación a esos otros. En esta teoría se menciona que para que exista un amor adictivo debe haber dos personas que juegan el papel de adicto al amor y adicto a la evitación

(siendo éste último el que menos se compromete con la relación y que es capaz de salir fácilmente de ella).

Se han visto las características de los adictos a la evitación más a menudo en el varón que en la mujer y en ellas, el rasgo que sobresale es el del adicto al amor cuando se encuentran en una relación romántica, aunque se dan sus excepciones y en algunas relaciones los roles se juegan al revés. Los hombres al ser adictos a la evitación tienden a caer más en otro tipo de adicciones como por ejemplo al alcohol, drogas, deporte, trabajo, juego, etc. (Mellody y Wells, 1997).

Si relacionamos ambas teorías, la del tipo de adicto (Mellody, 1997) y la del tipo de apego (Bartholomew, 1990), encontramos diferencias intersexo; para hombres: “adicto a la evitación” y tipo de apego “Rechazante”, caracterizado por estar incómodo cuando intima, porque le resulta complicado confiar en los demás y consecuentemente evita depender de los otros. En su relación de pareja, se pone nervioso cuando intima demasiado, y sus parejas en cambio desean tener una relación más íntima de lo que él quiere. Con respecto a las mujeres, encontramos la adicta al amor, con un tipo de apego “preocupado”, definido como el deseo de establecer relaciones con intimidad absoluta, aunque no se corresponda el grado de intimidad por parte de la pareja. Una mujer adicta al amor, si no tiene relaciones cercanas, se siente incómoda y le preocupa que los demás no la valoren tanto como la pareja la valoró.

Es un trabajo especialmente interesante el poder buscar la relación entre los estilos de apego, los celos y el amor adictivo. En este sentido, se puede observar que, cuando los individuos se preocupan por sus relaciones -apego preocupado- (es decir, tienen una evaluación negativa de sí mismos y están constantemente buscando la aprobación de los demás), o son temerosos en sus relaciones (tener miedo a la intimidad, mostrar una predisposición negativa hacia los demás para protegerse de las relaciones interpersonales), tienden a mostrar mayor temor, desconfianza, enfado y dolor en su relación romántica. En el caso de ser de apego rechazante (aquellas personas independientes que se sienten mejor no teniendo cercanía con alguien), tienden a sentir desconfianza, enfado y temor-frustración. Finalmente, las personas adictas al amor, -aquellas que se sienten vacías y desesperadas si no están con alguien-, suelen mostrar un apego más preocupado, o rechazante y puntuar mucho más alto en enfado, seguido por dolor, temor y desconfianza al no estar vinculados afectivamente a alguien. Además, los hombres puntúan más alto que las mujeres en celos y las mujeres muestran un tipo de apego preocupado en el amor adictivo, que no muestran los hombres.

Si se analizan en profundidad el comportamiento relacional entre el amor adictivo y las variables (dolor, enojo, frustración/temor, desconfianza y seguridad) de estilos de apego (preocupado, rechazante, temeroso y adictivo) por separado para hombres y mujeres, se encuentra que, en el caso de los hombres, cuando están viviendo un amor adictivo y se viven los celos, lo primero que surge son emociones muy intensas de temor y angustia, acompañadas de pensamientos sobre la honestidad de su

pareja, una tendencia a sentir gran inconformidad por no ser lo único para la otra persona y dicho disgusto va en aumento cuando alguien le quita tiempo con su pareja, por lo que tiende a devaluarse y a sumirse en depresiones, provocando que vigile y dude aún más de ésta. Sin embargo, en el caso de las mujeres, se observa que, cuando están viviendo un amor dependiente, el apego predominante es aquel en el que se tiene una muy buena evaluación de los demás y una muy pobre de ellas mismas, lo cual está afectando su autoestima y está generando emociones de disgusto e inquietud ante la falta de control de la otra persona, acompañado además por sentimientos depresivos, angustia e intranquilidad por la sospecha constante del engaño de la pareja.

La investigación psicosocial en los últimos años se ha diversificado al estudio de las relaciones personales y sus dinámicas sanas y patológicas, quizás por el aumento de casos de violencia de género en todo el mundo. En un estudio llevado a cabo en México, se investigó la relación entre los estilos de apego, los celos y el amor adictivo.

Con respecto a la relación entre las variables mencionadas, se puede observar que cuando los individuos tienen una preocupación constante por las relaciones y por recibir una evaluación positiva de los otros, presentan celos muy negativos y continuamente piensan en la posible infidelidad, por lo que existe un recelo y acecho sobre su pareja, lo cual a su vez, les causa disgustos y depresión. Este hallazgo está apoyado por Farrell (1980) para quien las personas que tienen miedo a ser comparadas con otros (en cualquier sentido) no se pueden sostener por sí mismas, tienen una mal imagen de su persona y tienden a relacionarse estrechamente con los celos; por lo tanto, requieren que otros les aseguren que están en lo correcto, o para sentirse a gusto con la relación.

Cuando la persona vive un apego de tipo rechazante en el que se opone a la intimidad, además de mostrarse independiente de sus relaciones (Bartholomew, 1990), experimenta celos en forma de temor (de que su pareja lo/la deje por otro mejor o más interesante), además de existir malestar por no ser el centro de atención de su pareja y por la falta de control que tiene sobre la vida de su objeto de amor, por lo que, cuando la otra persona se encuentra ausente, le asaltan pensamientos continuos y recurrentes, tales como qué tipo de relaciones está estableciendo el amado y la posible consideración de un engaño hacia su persona (Díaz-Loving, y cols., 1986). Cuando una persona con este tipo de apego llega a involucrarse en una relación, intenta inconscientemente deshacerse de ella, ya que este tipo de personas busca el absoluto rechazando todas las satisfacciones que le ofrece la realidad y buscando motivos reales o imaginarios que le creen inquietud; de hecho, la persona encuentra sus razones y desea tener razón sobre ellas, para poder terminar con la relación (Rahu, s/a; citado por Rony, 1992).

Si la persona tiene un apego temeroso, que se caracteriza principalmente por ser miedosa en la intimidad, retraída y esquiva (Bartholomew, 1990), la manera en que actúa cuando siente celos es con sentimientos de desdicha y desamparo, además de pensamientos de desilusión e inseguridad ante la

deslealtad y la posible transgresión de la pareja, causándole enfado e irritación ante la falta de control en la relación (Díaz Loving y cols., 1986). Sin embargo, como mencionan Brehm, Miller, Perlman y Campbell (2002), existen dos tipos de celos: cuando las personas se ponen celosas en respuesta a una verdadera amenaza a su relación (celos reactivos) y cuando un miembro de la pareja no ha violado ninguna regla dentro de la relación y las sospechas del otro miembro no coinciden con los hechos (celos sospechosos), siendo estos últimos los que predominan en este tipo de personas.

Por último, cuando las personas necesitan de algo externo a sí mismas, con el propósito de cubrir todo aquello que requieren y que no ha sido satisfecho (amor adictivo), tienden a presentar principalmente un tipo de apego preocupado, seguido de un apego que se caracteriza por resistirse a la intimidad (apego rechazante). Estas personas desean pero al mismo tiempo temen intensamente tener pareja, pues, en cuanto la tengan se volverá el centro de su vida, al menos eso creen, y perderán lo que tanto trabajo les costó aceptar en sus vidas. Por esa razón, cuando tienen una pareja, comienzan a experimentar celos, el individuo tiende a molestarse por no ser la única persona o la más importante para su pareja, por no ser el centro de atención y por no tener el control de ella. Así pues, siempre existe un rival, real o imaginario, el foco de atención o preocupación es el objeto valorado (Neu, 1990), lo cual se manifiesta en angustia e incomodidad, sus emociones se intensifican, existen pensamientos continuos y mucho temor ante el posible engaño o la pérdida del objeto de amor, por lo que sospecha de todo y de todos, teniendo a su pareja en constante escrutinio.

Por sexo, se observó siguiendo a Mellody (1997) que en los hombres es más probable que, cuando llegan a estar en una relación adictiva, siempre se muestran evitativos, tienden a no dejarse llevar por lo que están viviendo y no se comprometen del todo. Se imaginan que la otra persona actúa de la misma manera, así que surgen emociones muy intensas de temor y angustia acompañadas de pensamientos frecuentes sobre la honestidad de su pareja, lo que hace que se imaginen que ésta les será infiel, por lo que siente gran inconformidad al no ser lo único y más importante para la otra persona (aunque sea real o imaginario). Asimismo, estos hombres pueden experimentar un creciente displacer cuando alguien intenta quitarles tiempo con su pareja (no importando que sea un desconocido o hasta los propios hijos), por lo que pueden tender a devaluarse y a sumirse en depresiones que pueden provocar un descuido de otras esferas de su vida, lo que facilita el tener tiempo y recursos para vigilar y dudar aún más de su pareja.

En lo tocante a las mujeres, se encontró que cuando viven un amor adictivo e apego que se puede generar es aquel en que no tienen una muy buena imagen de sí mismas pero sí de los demás; por lo que su autoestima tiende a ser baja y constantemente desconfían de no poder retener a su objeto de amor, lo cual les provee de emociones de disgusto e inquietud ante la falta de control de la pareja, depresión, angustia e intranquilidad por la sospecha de que será abandonada o engañada. Como ya apuntó Mellody (1997), las mujeres tienen más probabilidad que los hombres de ser adictas al amor y de tener un estilo de apego preocupado.

Las diferencias sexuales observadas en los estudios sobre el tema muestran que la manera en que ellas reaccionan ante una sospecha de celos es más intensa que en los hombres, y ello quizás sea debido a que para ellas las relaciones afectivas que establecen son más significativas, y por ello pueden favorecer mayores sentimientos de desdicha, acompañados de aspectos depresivos cuando sienten celos, asimismo, pueden tener pensamientos continuos y recurrentes sobre el posible engaño por parte de su pareja, se angustian más ante su posible pérdida, por lo que desconfían y sospechan constantemente la misma.

En términos de apego, las investigaciones muestran que los vínculos que se forman en los primeros años son determinantes para las relaciones posteriores, sobre todo las de pareja (Stone, 1988); sin embargo, se ha investigado que los estilos de apego no resultan ser, necesariamente, los desencadenantes de un amor adictivo en una relación de pareja, ya que este sólo se vincula con el estilo de apego preocupado en las mujeres; es decir, si fuera un desencadenante estaría presente en ambos sexos. Por lo tanto, los estilos de apego son determinantes de la formación y mantenimiento de una relación de pareja, pero no necesariamente desencadenan un amor adictivo. No obstante, los celos sí resultan ser factores que se vinculan fuertemente a un amor adictivo; tienden a ser destructivos del objeto valorado y ocasionan que el sujeto se infrinja penas, perpetuando minando su paz o felicidad (Taylor, 1988; citado por Reidl, Guillén, Sierra y Joya, 2002).

El objetivo de nuestra investigación es: establecer la posible relación entre la influencia de cómo se educa -estilos de socialización parental- y su capacidad para generar celos y conductas desajustadas. Hasta ahora los estudios realizados con los celos, se han centrado en patología, ligada sobretodo a las relaciones amorosas (celotipia). Los últimos estudios confirman la capacidad de los celos en el inicio y mantenimiento de un contacto interpersonal íntimo adictivo, y que el estilo de apego sí es determinante en la construcción (formación y mantenimiento) de una pareja.

El trabajo de investigación que tiene en sus manos, pretende aportar claridad sobre qué podría estar generando celos, y para ello se propone investigar el papel de los estilos educativos en la producción celosa en las relaciones interpersonales de la vida diaria, y no sólo como los trabajos realizados hasta ahora, en las relaciones amorosas (adicción al amor). Este análisis más general de los celos en relaciones no íntimas, viene justificado porque durante adolescencia se incrementa la vivencia de emociones y, se establecen vínculos fuertes a nivel emocional, no sólo en el amor, sino en la amistad -relación entre iguales- porque se comparte un entorno (escolar) durante muchas horas. Por lo tanto, tener un buen ajuste y un buen comportamiento revela un buen trabajo de socialización primaria, donde la familia tiene una influencia innegable en la imprimación afectiva y relacional de los hijos para que los hijos construyan un adecuado sistema de valores, guía de comportamiento moral, y de buen ajuste psicosocial.

Se ha demostrado que la responsividad parental, el apoyo y el afecto (estilos parentales autorizativo e indulgente) están a la base de un buen ajuste a través de su influencia directa en el desarrollo de características para respetar a compañeros y autoridad, como: la empatía, el desarrollo de habilidades sociales y la actitud positiva hacia la autoridad en la escuela, y en consecuencia a mejorar la percepción del clima del aula que tiene el adolescente (Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009). En cambio, un excesivo control y una excesiva imposición por parte de los padres se asocian a problemas de comportamiento en los adolescentes, dificultando el desarrollo de habilidades sociales, tales como la capacidad de identificar y poner en práctica soluciones no violentas a distintos problemas y la capacidad empática o comprensión del estado emocional de otra persona (Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009).

Por lo tanto, cabría preguntarse si los estilos educativos caracterizados por el control y la firmeza (autoritario y negligente) además de generar un peor ajuste -en variables ampliamente estudiadas y replicadas-, pudieran explicar en parte el desajuste manifestado por adolescentes ansiosos, desconfiados y celosos; y por lo tanto si este patrón desviado pudiera estar relacionado con la victimización entre iguales (bullying).

3. EMOCIONES NEGATIVAS: CELOS

3.1. Los celos, emociones sociales

3.1.1. Evolución en el estudio de la conducta celosa

Los celos parecen ser tan antiguos como la propia historia de la humanidad, siendo identificados, inclusive, en diversos pasajes bíblicos, aunque referidos al amor de Dios, lo cual exige exclusividad (Ramos, 1998; Ferreira-Santos, 2003). Sin embargo, de acuerdo con Ramos (1998), la Psicología sólo empezó a interesarse por el estudio de los celos en la década de los 70.

El atraso en iniciarse las investigaciones sobre los celos, explica probablemente las controversias en torno al tema y la consecuente necesidad de estudios (Bryson, 1991; Ramos, 1998). A pesar del crecimiento progresivo de los estudios empíricos, sobre todo en los EEUU, todavía hoy no existe una definición específica y consistente de los celos.

El término celos procedente del griego Zealous (Salovey, 1991) alude a la emoción que surge ante la sospecha real o imaginaria de amenaza a una relación que consideramos valiosa, tratándose de un mecanismo psicológico clave para hombres y mujeres.

La definición aportada por la RAE de la lengua, hace referencia a la emoción de celos como la sospecha, inquietud y recelo de que la persona amada haya mudado o mude su cariño, poniéndolo en otra.

Existen otros diccionarios, como por ejemplo el diccionario inglés de Oxford, que aportan explicaciones sobre los celos, a saber: a) amor o afecto, especialmente en amor sexual, temeroso a ser desplazado del amor o de la buena voluntad de alguien; desconfiado de la fidelidad del esposo/a, amante; b) los celos son el estado mental derivado de la sospecha, aprensión o rivalidad en el amor... Temor a ser suplantado en el afecto o desconfianza de la fidelidad de la persona amada, especialmente hacia una esposa/o o un amante.

Además de asociarlos a factores personales, también están relacionados con el entorno donde se producen. De modo que, en el origen hebreo del Nuevo Testamento, las palabras Qana y Quinah, los *celos* pueden significar, “celos”, envidia” o “celo”, dependiendo del contexto. Lo mismo puede decirse de las palabras *zelos* y *zelous* al traducir del hebreo al griego. La palabra *jealousy* en inglés (celos, en español) tiene su origen en la palabra griega *celos*.

Los celos tienen una historia cambiante. En griego significaron emulación y rivalidad, y la palabra podía contener un significado positivo o negativo; si bien tenía más peso la primera puesto que según el diccionario implicaba una rivalidad cordial; es decir, competir con alguien implicaba una ambición interna y un deseo de realización personal. Pero entonces el término celos se usó como palabra técnica en círculos cristianos y probablemente, por efecto de la traducción, tomó significados ambivalentes. El término: *celos*, una vez se convirtió en palabra inglesa empezó a usarse en contextos negativos y fue así como se transformó en una palabra negativa.

Los celos tienen múltiples significados. Como estados afectivos, por ejemplo: la pena, son normales, todo el mundo los siente, viniendo su no aparición justificada por mecanismos de represión inconsciente.

Desde el punto de vista analítico, están compuestos de dolor y de la pena causada por el pensamiento de perder un objeto amado, y de la herida narcisista; además de sentimientos de enemistad hacia el rival, y de la mayor o menor responsabilidad atribuida a la propia persona de su pérdida. Pese a que se podrían etiquetar como normales, sin embargo no se pueden considerar racionales, es decir no se derivarían de una situación real, sino inconsciente, con lo que tendrían una clara continuidad de los celos más tempranos cuyo origen lo constituiría el “Complejo de Edipo” (Freud, 1922).

Freud dice que en los celos hay tres etapas: una primera sería la competitiva o normal, una segunda la proyectada, se caracterizaría por la represión de la pulsión interna de infidelidad ante la tensión mantenida en el matrimonio en apuesta de una fidelidad extrema; así se experimenta alivio cuando el sentimiento propio de infidelidad se proyecta en el otro. En la tercera etapa, celos de tipo engañoso, el origen también se daría en la represión de impulsos hacia la infidelidad, aunque hacia personas del mismo sexo. Por lo tanto, los celos en sí, no siempre son los que ciegan o tergiversan la

realidad, sino la propia proyección, por la cual se saca un poco del veneno propio para inyectarlo en el otro.

Las emociones han sido objeto de estudio desde otras teorías, además de en los planteamientos psicoanalíticos. La perspectiva dominante en el estudio de las emociones (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003), partiendo de presupuestos psicobiológicos e inspirados en los estudios de Darwin (1872), tuvo como propósito investigar las emociones universales, la búsqueda de indicadores emocionales universales (Ekman, 1992) y los intentos de identificar las emociones con determinados estados de activación del organismo (Damasio, 1996), concediendo a la dimensión fisiológica de las emociones una mayor atención. Sin embargo, cada vez más se reconoce la necesidad de tener también en cuenta sus componentes cognitivos, lingüísticos, sociales, culturales e históricos. Las emociones, de hecho, son al mismo tiempo una experiencia somática, cognitiva, social y cultural (Parrott y Harré, 1996; Ovejero, 2000).

La importancia de la dimensión social y cultural de las emociones asigna un papel muy significativo al proceso de socialización a la hora de influir en su estructura y en su función. El contexto cultural influye en las emociones, forma parte de ellas, de tal modo que adquieren su significado real en situaciones interpersonales hasta el punto de que son construidas socialmente (Harré, 1986). Desde una perspectiva socioconstruccionista, sin negar la existencia de emociones básicas de carácter universal (Armon-Jones, 1986), las emociones han de ser consideradas fenómenos complejos, conformadas por un conjunto de creencias y juicios derivados del sistema de creencias, principios y valores morales propios de un grupo social. Por lo tanto, el sistema de creencias y valores que caracteriza a cada emoción es aprendido por los individuos a través del proceso de socialización (Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero, 2002)

Los celos surgen ante la sospecha, real o imaginaria, de una amenaza a una relación considerada valiosa. De forma que, según Pines (1998) son una respuesta a lo que se percibe como una amenaza que se cierne sobre una relación considerada valiosa o sobre su calidad. Si los entendemos como una emoción, los celos son una respuesta que nos alerta de que una relación que queremos mantener está siendo amenazada.

Por lo tanto, estas emociones son muy sensibles al contexto cultural y social. Los cambios que han tenido lugar en Occidente durante los siglos XIX y XX en la institución familiar, en los procesos de elección de pareja y en los fundamentos del matrimonio, han sido muy importantes. Estos cambios también se reflejan en el desempeño de los roles de género por parte de los hombres y, especialmente, por las mujeres. Ante tales transformaciones, las actitudes e ideología sexista se han vuelto más sutiles, reflejándose de forma hostil hacia aquellas mujeres que transgreden el patrón más tradicional asociado a su género, sobre todo en lo que tiene que ver con las relaciones interpersonales, familiares y sexuales (Moya, 2004).

De hecho, la importancia de estas emociones complejas negativas en la sociedad actual surge del interés de la Psicología social por el análisis de las relaciones amorosas (Pines, 2003; Yela, 2000) debido al papel que desempeñan los celos como uno de los factores causales en la violencia de género (Corsí, 2003).

Según Ortega (2009), en la adolescencia existe un correlato entre la violencia escolar y la violencia en la pareja. Los datos de violencia sexual entre iguales y en la pareja son similares y además ambos fenómenos se encuentran relacionados, en especial las subescalas de agresor/a y víctima en la pareja. Ello podría deberse a la posible transmisión de la violencia entre contextos (Capaldi y Patterson, 1994; Menesini y Nocentini, 2010; Ortega y Mora-Merchán, 2010). Por lo que los datos podrían estar apoyando un esquema de dominio-sumisión que tendría una relevancia muy importante en las interacciones sociales de los y las adolescentes. Este esquema no sólo se transmitiría a diferentes contextos de interacción sino también a las diversas manifestaciones violentas (Ortega, 1994, 2000). Además dentro de la violencia sexual en la pareja, se encuentra un alto porcentaje de adolescentes que presentan un doble rol, siendo agresores/as y víctimas al mismo tiempo (Capaldi, Fim y Shortt, 2004; Fernández-Fuertes y Pulido, 2006) lo cual podría conllevar el establecimiento de una dinámica estructural violenta entre los miembros de la pareja, con una mayor facilidad para perpetuarse en el tiempo. Esta investigación también encuentra que con relación al sexo, la edad y el estadio de la relación de pareja los chicos están más implicados como agresores de sus iguales y de sus parejas que las chicas. Por último, cabe señalar un hallazgo con respecto al estadio de la relación sentimental, mostrando que la violencia sexual entre iguales es más frecuente en relaciones casuales y grupos mixtos, mientras que la violencia sexual entre parejas es más frecuente encontrarla en relaciones más serias, lo cual apoyaría estudios anteriores en los que se encontraron niveles más altos de conflictos y violencia en la pareja en aquellas relaciones sentimentales más serias (Bethe y Dejoy, 1993). Ello podría explicarse porque durante los primeros estadios en el grupo de iguales, los comportamientos violentos están relacionados con las situaciones de poder en el grupo y los intentos por mantener un estatus dentro del mismo. Sin embargo, conforme avanza la relación sentimental se está más tiempo con la pareja, no con el grupo, y es ahí donde pueden surgir situaciones de conflicto en la pareja e incluso de dominio por parte de uno de los miembros de la pareja (Menesini y Nocentini, 2010).

En la presente investigación se hace hincapié en las relaciones entre iguales, la victimización y cómo los celos pueden ser, en parte, responsables de la interrelación desajustada entre iguales; actuación que dependería de los estilos parentales educativos, teniendo en cuenta que la adolescencia es una etapa de grandes cambios, y por lo tanto una gran cuna de vulnerabilidad emocional y conductual. Al respecto, son varias las preguntas que pueden suscitarse:

- a) ¿De qué se componen los celos?

b) ¿En relación a quién se circunscriben?; ¿se encuentran ligadas únicamente a la pareja, o se hallan presentes en las relaciones interpersonales con un fuerte vínculo afectivo, como por ejemplo: celos entre hermanos, celos entre amigos, celos entre colegas de trabajo, etc.?

c) ¿Existe algún aspecto específico (véase: morfología cerebral concreta) que determine la intensidad y las diferencias en su forma de manifestarse, según el sexo?

a) *¿De qué se componen los celos?*

Los celos son un constructo complejo, difícilmente mensurable; ante una situación de infidelidad interactúan diferentes emociones y pensamientos. Para analizar estos componentes, en esta investigación se tomó como punto de partida el inventario de celos del psicólogo evolucionista norteamericano David Buss, adaptado a la población española por el profesor-catedrático D. Francisco Palmero Cantero, de la Universidad Jaume I de Castellón. En su adaptación española, los sujetos deben responder a tres tipos de cuestiones: en primer lugar: dan información sobre aspectos generales de su relación de pareja, a saber: si tienen pareja, si la pareja es estable, cuánto dura la relación... En segundo lugar, y para analizar el nivel de celos, los sujetos deben responder, mediante un método de elección forzada, qué nivel de celos experimentarían ante una hipotética infidelidad de su pareja (infidelidad emocional/afectiva e infidelidad sexual) con un supuesto rival. Por último, se pide que contesten sobre el nivel de sentimientos, emociones y pensamientos experimentados en la dicha situación.

Es decir, se apunta a la complejidad de la emoción de celos, por cuanto guarda estrecha relación con otras emociones y pensamientos (Palmero, 2006). Así, como señala Sharpsteen (1991), en Chóliz (1996), los celos no operan como un sentimiento único sino compuesto. Shaver y cols. (1987) realizó una de las investigaciones más exhaustivas sobre el conocimiento social de las emociones, y encontró que los sujetos son capaces de organizar información en escenarios complejos de antecedentes y reacciones (scripts) como sería en el caso de los celos, prototipos: miedo, tristeza, ira, alegría y amor.

Frijda (1986) considera que una emoción es una experiencia en la que intervienen múltiples componentes, a saber: respuestas fisiológicas, cognitivas (pensamientos), afectivas (sentimientos, emociones, estados de ánimo) y conductuales (conductas, verbales y motoras).

En este sentido, Buss (1992), cita que los celos son una adaptación desarrollada, activada frente a amenazas hacia una relación valiosa, funcionando para protegerla contra la pérdida parcial o total con una serie de respuestas. Siguiendo a este autor, las emociones y los pensamientos que generan las situaciones de infidelidad, son: ira, miedo, tristeza, deseo de venganza, ansiedad, estrés negativo o distrés, vergüenza, depresión, odio, ganas de aislarse, daño en su orgullo o amor propio, sentimiento de culpa, sentimiento de reconciliación, ganas de perdonar, agresividad, disposición para dialogar, decisión de terminar la relación, rechazado, desconfianza, y por último, necesidad de controlar a su pareja en lo sucesivo.

b) ¿En relación a quién se circunscriben?; ¿se encuentran ligadas únicamente a la pareja, o se presentan en todo tipo de relaciones interpersonales siempre que exista un fuerte componente afectivo: celos entre hermanos, celos entre amigos, celos entre colegas de trabajo, etc.?

A nivel evolutivo, en la infancia, los celos surgen en respuesta a la rivalidad entre hermanos como si se tratara de una competición para hacerse con los recursos de sus progenitores. Posteriormente, en otras etapas del ciclo vital es cuando los celos se habrían utilizado para intentar conservar amistades y parejas.

La rivalidad entre hermanos es un fenómeno común en el mundo animal. En el caso de las aves, en las águilas negras cuando la nidada es de dos huevos, el aguilucho mayor mata, de forma instintiva al pequeño. Sin embargo, el fratricidio sólo se produce en ciertas ocasiones cuando, en nidadas más abundantes, no hay suficiente alimento. El estudio de los mecanismos fisiológicos que conducen a la rivalidad fraternal y a la competencia en otras especies, incluidos los primates, sirve de guía para comprender el origen de los celos humanos.

Puesto que los trabajos recientes centran su atención en las relaciones entre adultos, la investigación experimental sobre la ontogénesis de la celotipia está en sus inicios. Hasta la fecha, los experimentos con niños se dedican a analizar los celos que provoca la llegada de un nuevo hermanito a la familia. El hijo mayor, que por lo común está en edad de empezar a andar, suele desplegar una gama de emociones negativas; a su vez, los padres a menudo se muestran menos positivos con él (muestran menos alegría y más confrontación) que con el nuevo miembro de la familia. Aunque los cambios en la conducta de los progenitores contribuyen a la desazón del niño, resulta manifiesto que el mero hecho de dirigir la atención a su hermano pequeño provoca celos. El grupo de investigadores de la Universidad Politécnica de Texas, con Sybil Hart a la cabeza, comprobó que los bebés de sólo seis meses de edad, que no tenían hermanos, mostraban expresiones faciales más negativas (fruncimientos del ceño y contracciones labiales) cuando su madre jugaba con un muñeco con aspecto de niño, que cuando lo hacía con un juguete sin rasgos humanos. En otro estudio, unos pequeños de ocho meses de edad trataron de distraer verbal y físicamente a sus madres para que éstas dejaran de prestar atención a otro niño.

De estas observaciones se desprende que un niño pequeño puede desarrollar la celotipia, al menos en forma primitiva, sin la intervención de ningún razonamiento complejo. Después, con el desarrollo, ganan importancia los factores sociales y cognitivos. Ya en la edad preescolar, la aparición de los celos depende de las particularidades del triángulo social que forma el niño con su madre y el "competidor". A este respecto, Sonia Masciuch, de la Universidad de Alberta, y Kim Kienapple, de la Universidad de Monte San Vicente, comprobaron que los niños de cuatro años mostraban más celos cuando sus madres trataban con algún igual (misma edad) que cuando trataban con uno menor. Los celos de los más pequeños, en cambio, no parecieron verse afectados por la edad del rival.

Pero, ¿constituyen este tipo de conductas infantiles una prueba de celotipia o son simplemente una manifestación de algún tipo de ansiedad inespecífico? Algo similar se plantea en los estudios sobre el comportamiento adulto: ¿pertenecen los celos a un elemento distintivo de una determinada situación social?, ¿qué ocurre en la adolescencia?. En algunos casos se pueden sentir celos sin estar en pareja; puede ser de un compañero de trabajo o escuela de quien se tenga cierta atracción. Es uno de los problemas más comunes entre la adolescencia y la juventud. La realidad es que durante la pre-adolescencia se ponen en práctica los descubrimientos ligados a emociones con el otro, aparecen las fantasías sexuales, los genitales se definen, etc.; pasan muchos períodos en que desean compañía y otros en los que prefieren la soledad y el aislamiento. Se es muy frágil en la relación con los demás porque internamente no se siente uno seguro de casi nada. La autoestima puede ser fácilmente herida y se necesita la aceptación de los seres queridos. El miedo al rechazo o a la exclusión, y la búsqueda de aceptación son dos aspectos importantes en este periodo, durante el cual se van a determinar muchas de sus conductas que puede llegar a transgredir las normas impuestas por la familia. El modelo grupal sustituirá a los valores representados por los padres, a los que se enfrentará para poder seguir formando parte de su grupo de amigos. Las relaciones amorosas ocupan buena parte de su tiempo y espacios mentales, ya que ser escogido y amado le produce una enorme satisfacción y eleva su autoestima. Cuando vive situaciones de celos, exclusión y abandono, experimenta un enorme sufrimiento.

c) ¿Existe algún aspecto específico (véase: morfología cerebral concreta) determinante para establecer la intensidad de la respuesta celosa y/o las diferencias entre el sexo en su forma de manifestarse?

En principio la exploración de las raíces evolutivas de la conducta y de las emociones sugiere que los celos de pareja, causados por infidelidad no muestran diferencias sexuales, al menos tan marcadas como algunos sugieren. Parece más probable que la selección natural configurara unos mecanismos celotípicos generales, diseñados para operar en diversos contextos interpersonales. Las diferencias entre hombres y mujeres, que sin duda las hay, estarían reflejando diferencias en las valoraciones cognitivas, más que la existencia de un dimorfismo estructural arraigado en el cerebro. Según concluye Harris (2004) el monstruo de los celos no hace distinción de sexo cuando penetra en el corazón de las personas- un monstruo que podría surgir primero en las mentes de los bebés, mucho antes de que emerjan el deseo sexual y el sentimiento amoroso.

3.1.2. Celos normales versus celos patológicos

En otro orden de cosas, según el autor, se entiende que los celos puedan ser patológicos o no. Por ejemplo, Gould señala que cualquier estudio de celos debe comenzar con la vulnerabilidad, con la susceptibilidad a la pérdida que presenta un individuo. Así, la pérdida por los celos no es la pérdida de

una posesión. Lo que se ha quitado no es algo que se posea, sino algo que se es. Cuando se está celoso se tiene la sensación de estar mutilado, restringido y empequeñecido como persona. Además si la pérdida es pública, los celos son más intensos porque hay humillación.

Para Robertiello (citado en Valencia, 1991) los celos se sustentan en el miedo a quedar en el desamparo. Mientras más se siente que se puede vencer al oponente (o reemplazar al objeto amado) menos celos se sienten. Por eso las mujeres son mucho más conscientes, abiertas y fenomenológicamente celosas que los hombres.

Stern (citado en Valencia, 1991) menciona que el abandono es primo muy allegado de la depresión. El miedo a ser abandonado, y la reacción biológica ante él, cambian muy poco desde los primeros nueve meses hasta que morimos.

Gaylin (citado en Valencia, 1991) señala que la palabra “desesperación” tiene algo que ver con la pérdida del objeto amado. Es una sensación de impotencia, una sensación del yo disminuido. Cuando se pierde a alguien y uno se deprime, pierde la autoestima y la capacidad para afrontar situaciones. Klein (1953) dice al respecto que los celos ya comienzan en la cuna, antes de que el padre sea considerado como un rival (por los varones) u objeto de deseo sexual (por las niñas). La semilla de los celos precede al conflicto edípico. El padre es visto, por ambos, como un rival que puede llevarse el pecho amado y quedarse con él. Para Klein, antes de que la sexualidad surja como ingrediente en los celos, el niño siente resentimiento hacia su padre porque absorbe la atención de aquél más significativa para él/ella, la madre.

Celos es una sensación de abandono y privación, de enfado, de falta de atención, de control y de humillación. Cuando a un hombre le quitan a su mujer se siente abandonado, furioso, humillado, devaluado, su amor propio se encuentra herido, con deseos de matar, y todo ello mezclado, dependiendo de la situación.

La supervivencia depende en un alto porcentaje del carácter social y gregario de los humanos, lo cual explica el enorme énfasis asignado a dichos factores de interdependencia (Griffin y Patton, 1971; Schütz, 1958). Con el fin de regir los patrones de interacción humana, han evolucionado una serie de normas de atracción, dependencia y reciprocidad (Gouldner, 1960). La transgresión de dichas normas, producen una serie de sentimientos y conductas entre las cuales se encuentran aquellas vinculadas a los celos.

Revisando la literatura referente al concepto de celos se observa que las reacciones entre los individuos varían ante la transgresión de las reglas de relación de pareja, pudiendo ser de enojo y hostilidad (Bryson, 1977; Vollmer, 1977); de temor (Beecher y Beecher, 1971); de angustia, dolor y odio (Gesell, 1906); lo cual parece indicar que existe una interpretación diferente en función del sujeto, puesto que una emoción no puede tener tantas expresiones tan cualitativamente diferentes (Reidl, 1985).

Existen además dos formas de definir a los celos. En la primera se pueden definir haciendo alusión a otras emociones, véase: dolor (Durbin, 1977) o temor o miedo (Bohm, 1967). En definiciones más recientes como la de Mathes y Severa (1981) los celos se presentan como la emoción negativa que se presenta ante la pérdida real o la amenaza de pérdida del ser amado ante un rival; y la de Mathes y Deuger (1982) para quienes suponen una respuesta innata de congoja ante la amenaza de la pérdida del amado ante un rival. En la segunda forma de definir los celos, se apunta a varias emociones, una especie de mezcla o conglomerado emocional para definir a los celos. Así, entre los autores que hacen referencia a este punto de vista, encontramos a: Freud (1922) que los conceptualiza en términos de dolor y enemistad; Neil (1977), Plutchick y Kellerman (1980) los definen en términos de enojo, dolor y lástima por uno mismo; Davis (1949) como temor y rabia; Klein y Riviere (1953) como odio y agresión; Walster y Walster (1977) como enojo, temor y amor; Sahnd (citado por Mead, 1977) como aprehensión, angustia, suspicacia y desconfianza; Podolsky (1954) como agresión, depresión y envidia; Mead (1977) como temor, enojo y humillación.

Entre las definiciones más recientes de este punto de vista están la de Tiesman y Mosher (1978), para quienes los celos son un estado emocional constituido por miedo y enojo, y basados en la apreciación subjetiva de la amenaza de pérdida de algún rival; y la de White (1981), que los define como una complejidad de pensamientos, sentimientos y acciones que son posteriores a la amenaza contra la autoestima o contra la relación misma o su calidad, siendo estas amenazas generadas por las percepciones de una atracción potencial o real entre la pareja de uno y un rival (real o imaginario).

Ante este panorama de emociones diversas, únicas o en conglomerado, cabría preguntarse si los diferentes componentes se reconocen de forma individual, y si la mezcla de componentes es cualitativamente distinta a los componentes por separado, a lo que la mayoría de investigaciones contesta que las diferentes emociones se reconocen de forma separada (Hupka, 1981).

También se podría analizar por qué no todos sentimos las mismas emociones y por qué algunas se sienten de forma secuencial, a lo que Reidl (1985) responde que la emoción que uno siente depende del aspecto del dilema que se esté ponderando. Jones (1929) sostiene que se puede sentir miedo ante la idea de perder al amado, odio al pensar en el rival y dolor ante el éxito del mismo.

Lo anterior nos lleva a pensar que los celos son situacionales, como señala Hupka (1981). Según este autor, los celos están referidos a la situación social en la que se desenvuelve el individuo; por lo tanto, existe una situación (identificada) que explica la emoción observada, tal y como ya venían apuntando otros autores, entre ellos Davis (1949), Lazarus (1966), Schachter (1962), y Walster y Walster (1977).

Ante tal inmensidad de definiciones acerca de los celos, es necesario ceñirse a una operativa para concretar qué se quiere investigar. De forma que en el presente trabajo, se toma la de Hupka (1981) definida como la percepción subjetiva de una pérdida real o potencial de la persona amada,

ante un rival real o imaginario. De esta manera se puede decir que la situación de celos es un fenómeno cognitivo, psicológico y social. Es un estado emocional basado en las ideas respecto a cómo deben actuar los individuos entre sí, las cuales están determinadas tanto por las normas culturales (e importancia de la familia en una sociedad concreta) como por motivaciones personales.

En cuanto al análisis de la importancia y las funciones de los celos, están relacionadas con las diversas y multifacéticas las definiciones y conceptualizaciones desarrolladas por pensadores, filósofos y científicos. En el ámbito cotidiano son considerados como una parte fundamental del amor, especificando que “no se ama si no se sienten celos”. Sin embargo sentir celos es vergonzoso y embarazoso, de forma que tiende a ocultarse (Sokoloff, 1947). Según Clanton y Smith (1977) las personas que experimentan celos se sienten culpables por considerarse inmaduros e inseguros, además de ser destructivos puesto que generan problemas de comunicación y desamor en la pareja; con lo cual tienden a ser reprimidos (Lobsenz, 1977) cuya consecuencia es una comunicación incompleta, lo cual degenera en conductas de distanciamiento y de desconfianza (base del amor, según Rubin, 1973) que obligan al celoso a inspeccionar las pertenencias del otro, seguirlo o a maltratar a la pareja o al rival.

Las funciones de los celos pueden ser individuales o sociales. A nivel individual pueden dar derecho a ser cruel (Ankles, 1939), pues el hecho de presentarse como mártir ante los demás sublima sentimientos y conductas que de otra manera no podrían ser aceptados socialmente (Clanton y Smith, 1977). Según Freud (1922) funcionan como defensa contra el impulso de ser infiel o de involucrarse en conductas homosexuales. Incluso como un tipo de actividad fantaseada para expresar y disfrazar deseos y temores profundos (Downing, 1977). Además con los celos se pueden obtener ganancias secundarias como atraer la atención o hacerse la víctima; siendo también una forma de autocastigo. Desde el punto de vista social, se puede decir que los celos son parte del lazo de unión que mantiene a los grupos humanos (Clanton y Smith, 1977). La forma en que se experimentan y se expresan los celos, refleja las normas y las estructuras de la sociedad con respecto a jerarquías y papeles (Davis, 1977). Un ejemplo de su función social es la de definir los castigos, tanto el rival como la víctima y su pareja original, en caso de quebrantarse la norma (Davis, 1977; Hupka, 1981).

Están controlados de forma normativa y refuerzan las normas sociales (Davis, 1977). No solo sirven para castigar la violación de un derecho, sino para impedir que ocurra (Bernard, 1977). Así, desde un punto de vista normativo, se espera que los individuos formen parejas cuando lleguen a la edad adulta. Las sociedades altamente orientadas hacia la pareja producen normas referidas al sistema de apareamiento creando, por lo tanto, un alto sentido de propiedad y exclusividad, que propicia la aparición de los celos (Whitenursrt, 1977). Wastermarck (citado en Bernard, 1977) señala que los celos previenen la promiscuidad apoyando así la institución del matrimonio, y que podría ser una explicación de la universalidad de dicha institución.

Se puede decir que existen muchos indicadores del evento celotípico y no sólo una emoción única. Es decir, un individuo reacciona ante una experiencia de celos en forma cognitiva, fisiológica y conductual. Por lo tanto, no existe un índice único que permita predecir la forma en que un individuo reaccionará en una situación de celos. Las reacciones pueden tener múltiples causas, metas y formas de expresión dentro de una cultura específica y en diferentes culturas (Reidl, 1985). Por lo tanto, los celos se refieren a una situación particular, pero tienen muchas respuestas subjetivas o abiertas. Generalmente los individuos reaccionan de la forma que permita crear, mantener o modificar las circunstancias que son importantes para ellos. Desde el punto de vista cognitivo incluiría la capacidad para sentir emociones, hacer evaluaciones, tomar decisiones, emitir juicios, plantear estrategias de confrontación, etc. (Constantine, 1977; Hupka, 1981).

Algunos de los eventos que amenazan una relación de pareja y que pueden suscitar la aparición de celos, pueden ocurrir por la acción de un intruso, del interés de uno de sus miembros por el mismo, o de alguna actividad que reduzca la atención a la relación por parte de uno de los componentes de la pareja. Las diferencias individuales en las reacciones y la conducta de celos tienen que ver con la valoración subjetiva que el sujeto hace del evento, en el sentido de que se buscan en el ambiente ciertos indicadores de aquella información relevante para el sujeto (Lazarus, 1972); valoración además mediatizada por los valores culturales de una sociedad en concreto, y, que por lo tanto, influyen en la reacción subjetiva y en la conducta observable del individuo.

Lazarus distingue dos tipos de evaluación, una primaria y otra secundaria. En la valoración primaria el sujeto valora la situación en función de su importancia para el bienestar, es decir, en función de su relevancia/irrelevancia, su benignidad/positividad, productora de angustia/estrés. La secundaria consiste en la respuesta emitida tras valorar las alternativas disponibles en el manejo de la situación (retos).

De esta manera se puede decir que la situación de celos consiste en una evaluación particular de un evento social que es percibido por el sujeto como que puede perder o ha perdido una pareja deseable frente un rival (Hupka, 1981). Por lo tanto, la composición social del evento, involucra a tres individuos: al celoso, al rival y a la pareja con la que el celoso está tratando de mantener una relación en presencia de las aproximaciones del rival, o el interés que la pareja pueda tener en el rival (Bohm, 1967). Este rival puede ser real o imaginario, una persona o el interés en una carrera o pasatiempo (Hupka, 1981; Durbin, 1977).

Cuando ya se ha realizado la valoración primaria de lo que el individuo considera potencialmente peligroso, por influencia cultural (conductas socialmente establecidas) o bien por experiencia personal (situaciones vividas), ya se puede hablar de conducta celosa (Reidl, 1985). Algunas de las formas en que la cultura puede influir son: designando aquellos eventos que indican que el individuo perdió o puede perder a su pareja ante un rival, o deba sentir amenazado el concepto

que de sí mismo tenga al compararse con otros; especificando las condiciones que permitan determinar que ese evento ya ocurrió o bien creando las condiciones que predisponen al individuo a llevar a cabo la evaluación primaria del riesgo.

Por lo tanto está en función de la cultura tanto la organización social como la evaluación primaria de aquellos procesos considerados como dañinos. Por lo tanto, para ser valorado y competente dentro de una cultura, cada uno debe llegar a un acuerdo sobre una unidad económica, un sistema de propiedad, reglas para la procreación y el sexo, y las metas ideales que debería alcanzarse, creando necesidades y valores, claro está, que el individuo ha de intentar buscar y satisfacer. Si lo extrapolamos a los celos, existe una relación directa entre la tendencia a verse amenazado por un rival y la cantidad de metas o necesidades que la pareja satisface en función del papel que juega en la sociedad. Así, los principales condicionantes de los celos serían las costumbres culturales asociadas a los derechos de propiedad, conducta sexual, progenie, valoración individual y previsión para establecer contacto con otras personas.

En cuanto a las diferencias culturales de los celos, dentro de cada grupo cultural existe todo un universo lingüístico a la hora de designar las emociones, lo cual regula y controla las diferentes expresiones para que sean tolerables o ventajosas en la sociedad. Por lo tanto, las diferentes sociedades han moldeado y matizado la experiencia y expresión emocional a través de una gran variedad de medios que dependen fundamentalmente de factores históricos, geográficos y económicos (Hollander, 1968).

Según Lazarus, Averill y Opton (1972), la cultura puede influir en las emociones de distintas formas: a) a través de la percepción o valoración de los estímulos emocionales; b) moldeando las respuestas emocionales para que se ajusten a los cánones establecidos; c) moldeando las relaciones sociales y sistemas de juicios que presuponen los conceptos emocionales; d) haciendo surgir ciertas formas convencionales de conducta que a su vez ayudan a reforzar la estructura social.

La experiencia de celos y su existencia es más probable en una cultura de religión monoteísta que apuesta por un matrimonio endogámico, monocéntrico, racional y reprimido (Downing, 1977). Para Ellis (1977), los individuos más propensos a sentir celos son aquellos que pertenecen a culturas que favorecen filosofías monogámicas y románticas del sexo, del amor y del matrimonio. Las culturas que tienden a propiciar celos son aquellas en las que existe la idea de posesividad o de derechos de propiedad, donde las mujeres son evaluadas bajo este prisma, y donde los hombres tienen derechos patriarcales (Ellis, 1962). Como señala Whitehurst (1977), los valores asociados a los conceptos de pertenencia y propiedad privada, determinan que los individuos tiendan a proteger sus cosas y sus gentes. Los celos se generan en sociedades competitivas, donde se compete, no por lo que la persona es, sino por lo que pueda producir.

Mead (1977) opina que en aquellas sociedades menos estratificadas, con menos clases sociales, y más énfasis en lo humano, ofrecen menos situaciones para provocar celos. Además, según Bernard (1977) la cultura determina la canalización de las emociones y especifica cuándo y cómo se deben experimentar, a pesar de que en principio, se perciben de forma privada, subjetiva, interna y personal y pueda parecer que son independientes de la sociedad en la que se mueve el individuo.

Con respecto a las diferencias sexuales de los celos, las reacciones celosas varían en función del sexo, de la edad, la cultura, etc. (Díaz Loving, 1989), puesto que se desarrollan, se perciben y se introyectan en función del grupo cultura, social y de género donde se desenvuelve el sujeto. Diversos autores, señalan que los hombres niegan sentir más celos que las mujeres (Bohm, 1967; Corzine, 1974; Reik, 1957). La explicación está en que los hombres se expresan por medio del enojo y la violencia ante la infidelidad sexual de la pareja, mientras que las mujeres sienten celos por el posible involucramiento emocional de la pareja con un tercero. Los hombres tienden a pensar que la culpa de la situación es externa a ellos, mientras que las mujeres se culpan a sí mismas. La reacción del hombre es competir contra el intruso, la mujer reacciona mostrándose más posesiva. Mead (1977) señala que la mujer es el sexo más celoso, debido a que su jerarquía, su independencia física y económica, dependen del hombre, aunque es en realidad por su sentimiento de inseguridad. Para Bernard (1977) la mujer no debería sentirse celosa puesto que ella es quien posee la exclusividad sexual y que en realidad lo que puede provocar la reacción celosa en la mujer es el temor a perder la seguridad que le proporciona el hombre, en caso de que dependa de él. También pueden sentirse más celosas de la carrera y del trabajo del hombre y éstos del tiempo que la mujer dedica al trabajo o al estudio.

Reik (1957) señaló también que la mujer ante una reacción de celos, tiende a aferrarse a su pareja y trata de reconquistarlo más que a alejarse de él. Tiesman y Mosner (1978), en uno de sus estudios concluyen que los hombres experimentan más los celos en términos de aspectos sexuales, mientras las mujeres lo hacen en privación de atención y tiempo del hombre hacia ellas.

White (1981) señala que las mujeres percibían la atracción del hombre respecto a otra mujer: a) por motivos sexuales; b) porque se sentían más insatisfacción con la relación de pareja que los hombres. Por su parte, los hombres percibían que la mujer se sentía atraída por la posibilidad de una relación más estable con otro hombre. En ambos se encontró que los factores que propiciaban la atracción hacia un tercero estaban relacionados con los motivos sexuales y por la insatisfacción con la relación actual.

En otros estudios se analizó el tema de creencias relacionadas con los celos, Mathes y Severa (1981) concluyeron que tanto hombres como mujeres eran menos celosos si cultivaban intereses por separado.

Existen más estudios, teóricos y empíricos sobre los celos, y por su relación causa-efecto. Entre los estudios teóricos, Viorst (1977) señala que los celos se relacionan con una baja autoestima y dudas

sobre sí mismo. Lobsenz (1977) explica que los celos se reprimen puesto que son indicadores de inseguridad e inadecuación, sintiendo además culpa y devaluación. Mead (1977) indica que son reflejo de una débil autoestima y de inseguridad y pérdida de orgullo. Beecher y Beecher (1971) señalan que los celos están arraigados en sentimientos de inferioridad.

Por otra parte, en los distintos estudios empíricos, las conclusiones a las que se ha llegado han sido: para Lindsey (1979) la conducta celosa, en situación social, indica preocupación, intolerancia e inseguridad en comparación con las personas no celosas.

Bringle y cols. (1979) indican que los celos están asociados a baja autoestima, locus de control externo, ansiedad y dogmatismo. Tripton y cols. (1978) encontraron cinco factores asociados a los celos: necesidad de intimidación, atención, envidia, falta de confianza en sí mismo y estado de ánimo cambiante. Jaremko y Lindsey (1979), añaden que los celos correlacionan de forma positiva con angustia, y negativamente con autoestima y deseabilidad social. En el caso de las mujeres, Mathes y cols., (1982) los celos correlacionan de forma positiva con neuroticismo e inseguridad; mientras que en los hombres lo hacen con amor romántico y dependencia. Mathes y Severa (1981) los celos correlacionan positivamente con amor romántico e inseguridad y negativamente con el cultivo de identidades separadas en la pareja; en el caso de los hombres, en positivo correlacionan con amor romántico y agrado por la pareja, y negativamente con el cultivo de identidades separadas.

Además, retomando las aportaciones de Bringle y Williams (1979), los sujetos más sensibles a la amenaza tienden a ser más celosos que aquellos que tienden a reprimir el temor ante las mismas. Algunos de los estudios realizados (White, 1981, a, b, c y d) dan la información de que los celos correlacionan positivamente tanto en hombres como en mujeres, con sentimientos de inadecuación como pareja en la relación, con el grado de implicación relativa en la relación y con exclusividad en la relación; para los hombres lo hacen negativamente con autoestima y positivamente con dependencia de la autoestima y tradicionalismo en los roles sexuales; en el caso de las mujeres, los celos correlacionaron positivamente con dependencia de la relación.

En otro orden de cuestiones, podemos analizar los celos en función de su tipología. Clásicamente se ha considerado a los celos como emociones negativas en respuesta a la infidelidad de la persona amada, tanto en situaciones reales como imaginadas. Este tipo de celos son comúnmente llamados reactivos en los cuales una persona da una respuesta negativa frente a la infidelidad de su pareja. También existen celos ansiosos en los cuales una persona imagina a su ser amado con un hombre u otra mujer y la mente del celoso comienza a generar una y otra vez imágenes reiteradas e irrefrenables de cómo su ser amado está con otra persona. En los dos casos comentados son los que, a diario, vemos tanto en novelas, en la televisión o en el cine; se trata de celos que se manifiestan como emociones negativas cuando la infidelidad ya ocurrió. Este tipo de celos que podríamos llamar preventivos, en los cuales una persona se pone celosa de forma anticipada, frente a la aparición de una

tercera persona involucrada, a la que bien podríamos llamar rival. No todas las personas se ponen celosas frente a los mismos rivales. En otras palabras, no cualquiera constituye una amenaza para la estabilidad de nuestra pareja. Pensemos por un momento en como tiene que ser el tercero/a que muestra interés en nuestra pareja para que nos pongamos celosos: tiene que ser atractivo, carismático, tener un buen automóvil, dinero, espalda bonita, bellas piernas, saber hablar bien, ser amable, etc. ¿Importa realmente el físico o las características psicológicas? Cada uno sabrá qué responder frente a estas preguntas... Seguramente si Ud. es mujer responderá en alguna medida que lo que siente como más amenazante es una persona con atractivo físico; y si es hombre la amenaza la percibiría asociada al elevado estatus social de otro hombre, su dinero, su poder o alguna característica relacionada. Los celos en estos casos actúan como una estrategia preventiva que utiliza la pareja para mantener la cohesión interna y evitar una posible infidelidad y en el peor de los casos el alejamiento de la persona amada. En este caso, los celos ya no son emociones básicas sino una cuestión mucho más compleja. Se trata de un entramado de emociones, motivaciones y estrategias que utilizamos para poder conservar la estabilidad de nuestras emociones románticas.

En el marco de este modelo teórico que tiene sus raíces en la Psicología evolucionista, el trabajo coordinado por el profesor Alejandro Solano Castro y cols., de la Universidad de Palermo (Argentina) en colaboración con la Universidad de Groningen (Holanda) y la Universidad de Valencia (España), se pretende dar respuesta a qué es aquello que nos hace sentir celosos; es decir, qué características del rival provocan la aparición de los celos de forma universal, esto es, independientemente del país donde nos encontremos. Por lo tanto, este grupo de investigadores no se centró en el análisis de las diferencias en función de la cultura, sino de las características humanas más universales. Se confrontaron culturas diversas, “frías” (holandesa) frente a “cálidas” (argentina y española). Los resultados de la investigación apuntan a que existen características universales que provocan celos tanto para varones como para las mujeres pero estas diferencias están filtradas por la cultura en que las personas están “insertas”. Por ejemplo, el equipo de Bram Buunk y sus colaboradores en Holanda pudieron identificar cinco características básicas de los rivales que provocan celos: el atractivo físico, la dominancia social, la dominancia física, el estatus social y las conductas seductoras. Por otro lado, los varones holandeses se veían amenazados cuando el tercero en discordia tenía más estatus social y mayor dominancia social y/o física. En cambio las mujeres holandesas experimentaron celos cuando fueron confrontadas con un rival que tenía un mayor atractivo físico y en segundo lugar conductas más seductoras. Al intentar confirmar estos hallazgos en la población latina, se comprobó que los celos, en esta última, estaban relacionados con dos características psicológicas (poder y dominancia social y características comunales) y con dos físicas (dominancia y atractivo físico). Por lo tanto, los varones argentinos y españoles se sienten amenazados cuando un rival tiene mayor poder y dominancia social y al mismo tiempo tienen características relacionadas con la afabilidad, el buen trato y el carisma. Estas características no aparecieron como

amenazantes para los varones holandeses. Las mujeres argentinas y españolas en cambio, se vieron amenazadas cuando fueron confrontadas con rivales físicamente atractivas y que al igual que los varones eran más afables, cariñosas y de mejor trato, características que no aparecían en las holandesas.

Por lo tanto, la conclusión es que la cultura es un importante tamiz en la experiencia celosa de hombres y mujeres, si bien existe una manifestación universal en la expresión de tal emoción.

Otra importante línea de investigación analiza las diferencias entre hombres y mujeres en su forma de experimentar los celos, según el tipo de infidelidad de su pareja (Buss, 2000).

Desde una perspectiva evolucionista, una serie de estudios llevados a cabo por David Buss y colaboradores (Buss, 1992; 1994; Buss, Larsen, Westen y Semmelroth, 1992; Buss, Shackelford, Kikpatrick, Choe, Lim, Hasegawa, Hasewaga y Bennett, 1999) obtuvieron que los hombres se sienten más preocupados que las mujeres por una hipotética infidelidad sexual de sus parejas y que las mujeres se sienten peor que los hombres ante una hipotética infidelidad emocional. Los psicólogos evolucionistas recurren a la predisposición genética para explicar estas diferencias entre hombres y mujeres. Los celos serían un mecanismo que tendría como finalidad el mantenimiento de la relación con la pareja. Por lo que, al ser muy frecuente la infidelidad entre los seres humanos, los celos actuarían como una señal de alarma ante una posible amenaza; de hecho la infidelidad tienen lugar en todas las culturas y en todas las épocas y suele ser la principal causa de divorcio y maltrato conyugal (Buss y Hackerford, 1997). Para los psicólogos evolucionistas, las diferencias encontradas entre mujeres y hombres son debidas a los diferentes problemas adaptativos surgidos durante el curso de la evolución para garantizar el éxito en la supervivencia y la transmisión de los propios genes.

Basándose en la teoría de inversión parental de Robert Trivers (1972), la psicología evolucionista sostiene que existen importantes diferencias entre hombres y mujeres en la cantidad de energía que invierten en la reproducción de sus genes y en el grado de seguridad de tal inversión. Los hombres, que pueden fecundar a un número indeterminado de mujeres, ya que disponen de la capacidad de generar una cantidad elevada de espermatozoides, realizan una menor inversión de energía que las mujeres para la reproducción con éxito de sus genes. Sin embargo, en las mujeres es el período de gestación (nueve meses) el que determina la posibilidad de reproducción de sus genes, por lo que realizan una mayor inversión de energía para este fin; de forma que, una vez que el óvulo ha sido fecundado, las posibilidades de reproducción de sus genes quedan reducidas al éxito del cigoto en curso. Esta diferencia hace que los hombres utilicen con más probabilidad estrategias sexuales en las que prima más la cantidad de relaciones sexuales, mientras que las mujeres se implican más en estrategias sexuales que aseguren la probabilidad del éxito reproductivo. Por otro lado, según Trivers (1972) existirían diferencias importantes entre hombres y mujeres en cuanto al grado de seguridad en la inversión parental que se llevaría a cabo tras la fecundación de un óvulo. La mujer siempre tendría

la certeza de que el hijo que espera es suyo, y que, por lo tanto, perpetuaría sus genes, mientras que para que el hombre se sienta igual de seguro de su paternidad tiene que vigilar y controlar el comportamiento sexual de su pareja, asegurándose de que antes de ser la mujer fecundada sólo ha mantenido relaciones sexuales con él. De modo que, en los hombres los celos constituirían un mecanismo de alerta ante las amenazas a la seguridad de su paternidad. Sin embargo, para las mujeres la principal amenaza para su cría es que su pareja desvíe recursos hacia las crías de otras mujeres con las que mantiene relaciones. De ahí que las mujeres evolucionarían hacia los celos emocionales porque la infidelidad más amenazante para sus hijos consistiría en que el hombre dirigiera sus recursos a otra mujer y a otros hijos. Las mujeres requerirían de una pareja que fuera fiel emocionalmente con el fin de tener un compañero que les garantizara los recursos para el cuidado de su prole. Por su parte, la evolución de los hombres hacia celos sexuales tiene que ver con el intento de garantizar la paternidad y tener la certeza de que son sus genes los que se han invertido en la prole; de modo que, para garantizar esta transmisión de sus genes, necesitarían una pareja sexualmente fiel y evitar el riesgo de invertir en un hijo que no fuera el suyo (Buss, 2000). Para la psicología evolucionista (Pinker, 1997), la mente humana estaría compuesta por distintos módulos, cada uno de ellos diseñados por la selección natural para resolver un problema adaptativo de nuestros ancestros. En el ser humano existiría, por lo tanto, un módulo innato específico de naturaleza dimórfica para tratar situaciones de celos en hombres y en mujeres, responsable de las reacciones emocionales, cognitivas y conductuales ante los distintos tipos de infidelidad.

Desde una perspectiva cultural (DeSteno, Bartlett, Braveman y Salovey, 2002; DeSteno y Salovey, 1996; DeSteno, Valdesolo y Bartlett, 2006; Hupka, 1981, 1991; Harris, 2000; 2003a; 2003b; Harris y Christenfeld, 1996a, 1996b; Hupka y Bank, 1996), se han ofrecido explicaciones alternativas que sitúan el origen de tales diferencias entre hombres y mujeres en el proceso de socialización diferencial y en la influencia social y cultural. Así, las diferencias entre hombres y mujeres serían explicables desde el grupo social al que pertenece un individuo.

La evidencia sobre la diferencia sexual ha sido cuestionada (DeSteno y cols., 2002; Harris, 2003a), ya que hay un buen número de investigaciones en las que los resultados contradicen los planteamientos de David Buss (2000). Christine Harris (2003a), al revisar los datos sobre las diferencias de sexo ante los dos tipos de infidelidades, nos informa de que los resultados que apoyan la hipótesis evolucionista provienen principalmente de los estudios con autoinformes que utilizan el dilema de elección forzada diseñado por Buss y cols. (1992), al tener que elegir los sujetos entre el tipo de infidelidad que más celos les provocarían (infidelidad sexual versus infidelidad emocional). Estos estudios han utilizado mayoritariamente a estudiantes como participantes y se han obtenido en muchos casos datos que apoyan la hipótesis evolucionista, confirmando que la infidelidad sexual afecta más a los hombres que a las mujeres. Christine Harris (2003a) destaca, sin embargo, que existen un número elevado de investigaciones que no apoyan la hipótesis evolucionista, de modo que no

encuentran estas diferencias sexuales cuando se utilizan otros tipos de medidas. En este sentido, Davis DeSteno y Peter Salovey (1996) no encontraron evidencia, de la interacción de sexo por tipo de infidelidad, cuando los participantes utilizaban escalas continuas para estimar el daño que sufrirían ante los dos tipos de infidelidades. Otros autores que tampoco las hallaron fueron: DeSteno y cols., (2002); Sheppard, Nelson y Andreoli-Mathie (1995), etc. Por otra parte, contrariamente a la hipótesis de David Buss (2000), varios estudios han proporcionado datos que muestran que ambos sexos se alteran más por la infidelidad sexual, como es el caso de las investigaciones realizadas por: DeSteno y cols. (2002) y Harris (2003b).

La perspectiva sociocognitivista de los celos (Harris, 2003; Salovey y Rodin, 1984; Salovey y Rothman, 1991) ofrece una teoría que asume que la evaluación cognitiva desempeña un papel muy importante cuando una persona experimenta celos y enfatiza la importancia de la interpretación de una variedad de amenazas, además de lo que implica la traición. Es decir, los celos, como emoción compleja, están influidos por múltiples variables, en las que se puede destacar, además de los factores culturales, los relacionados con las características psicológicas de la persona, los específicos de la situación y del tipo de relación (White y Mullen, 1989).

Este enfoque sociocognitivo ha resaltado dos factores que hacen que la infidelidad de la pareja con el rival sea particularmente amenazante, a saber: cuando desafía a algún aspecto del autoconcepto de la persona que siente celos ante la infidelidad y, cuando decrece la cualidad de algún aspecto de la relación. Por ejemplo, Peter Salovey y sus colaboradores (Salovey y Rodin, 1984; Salovey y Rothman, 1991) sugieren que los celos son probables que ocurran en respuesta a la amenaza de un rival que es superior a la persona celosa en aspectos que son importantes para su autoconcepto. Aquellas personas que dan más importancia a la actividad sexual se verían más afectadas por la infidelidad sexual que otras a aquellas que dan más importancia a los aspectos emocionales de la relación, las cuales se verían más afectadas por la infidelidad emocional, independientemente de que sean hombres o mujeres.

En este sentido, cabría preguntarse qué factores dentro de una relación de pareja serían los que provocarían la respuesta celosa. Son diversas las variables de la relación romántica que han sido objeto de investigación (Barrón y Martínez, 2001) pudiéndose destacar: el atractivo físico del rival (Buunk, 1991); el tipo de rival (García-Leiva y cols., 2001); la satisfacción y compromiso de la relación (White y Mullen, 1989); la duración de la relación (Aune y Comstock, 1997); las respuestas emocionales de hombres y mujeres ante los dos tipos de infidelidad (Canto Ortiz, y cols., 2009); y las diferentes adscripciones de unos y otros a las normas y roles de género dominantes en un contexto ideológico determinado.

Con respecto a la línea de investigación orientada a las características del rival, se parte del proceso de comparación social en el que está inmersa la emoción de celos, generada siempre y cuando

se cuestionen aspectos relevantes para el autoconcepto de la persona, con posible amenaza y detrimento de la autovaloración, frente a un rival. El proceso de comparación, inherente al contexto social, provoca un alejamiento entre la imagen real e ideal que la persona tiene de sí misma. El modelo de mantenimiento de la autoevaluación (*Self -evaluation maintenance-*) (Tesser, 1986; Tesser y Campbell, 1982, 1983) es el que mejor explica la especial motivación que se tiene para salvaguardar el autoconcepto. Ahora bien, cuando la comparación se produce en campos no relevantes para el sujeto, estamos ante un *reflection process* donde, la ausencia de peligro favorece la autoevaluación. Ambos procesos van a estar mediatizados por dos factores, la actuación o representación (*performance*) y la cercanía (*closeness*) (Tesser, 1988). La representación hace referencia a la calidad del atributo del rival, a mejor representación mayor amenaza. La cercanía alude al nivel de proximidad, con el tercero. A más cercanía más se incrementa el peligro. DeSteno y Salovey (DeSteno y Salovey, 1994a; Salovey y Rodin, 1984) han aplicado el modelo de Tesser a la situación triádica de infidelidad: la relación de pareja y el rival, centrando su atención en las características del tercero, pues él es el objeto de la comparación. De acuerdo con el planteamiento de estos autores la reacción celosa aumentará cuando un rival sea sobresaliente en aquellos ámbitos relevantes para la persona ya que supone una amenaza para su autoconcepto (DeSteno y Salovey, 1996; Dijkstra y Buunk, 1998).

Otras investigaciones sobre diferencias entre hombres y mujeres son las realizadas por Buss (1994), Deaux y Hanna (1984) y Feingold (1990). De acuerdo con estos autores existe un mayor interés en los hombres por el atractivo físico de su pareja, mientras que las mujeres valoran más los aspectos personales en ellos. Sangrador y Yela (2000) encuentran en una muestra española que las características de la pareja más valoradas en una relación estable son el carácter agradable, inteligencia, sinceridad, fidelidad sexual. El atractivo físico y la juventud se valora más en la elección de los hombres que en la de las mujeres.

En la investigación de García, Gómez y Canto (2009) se postula que, uniendo estos datos a la hipótesis evolucionista, una rival atractiva será la que mayor amenaza represente para las mujeres, mientras que un hombre dominante supondrá para ellos una preocupación mayor. Resultados similares hallaron Dijkstra y Buunk (1998) en un estudio realizado con anterioridad.

Además siguiendo qué tipo de infidelidad provoca más celos en hombres y en mujeres se puede atender, siguiendo el modelo evolucionista, a la infidelidad emocional o sexual. Este binomio de elección forzada se ha considerado responsable de los sesgos encontrados en la tesis evolucionista puesto que acentúa la asimetría de género. Siguiendo el modelo psicosociocultural (DeSteno y Salovey, 1996a) será la infidelidad sexual la que cause un mayor malestar ya que es el elemento pasional el agredido, lo que amenaza la exclusividad de la relación amorosa. La existencia de diferencias de género: un mayor estrés en las mujeres ante la emocional en comparación con los hombres, mientras que a ellos les preocupa más la sexual: está en consonancia con un origen biológico unido y mediado por el contexto sociocultural, responsable de la mayor importancia que las mujeres

conceden a las relaciones, donde la pérdida de compromiso y de intimidad, aspectos inmersos en una infidelidad emocional, amenazan la continuidad de la pareja. La respuesta de las personas ante estas diferentes situaciones se mide a través de su intensidad emocional puesto que son estos tipos de reacciones, junto con las conductuales, las que más se asocian a los celos (Carrera y García, 1996).

Tal vez sea el estudio realizado por Buss y cols. (1992) uno de los que mejor refleja dicha dirección. Según esta investigación el 60% de los hombres frente al 15% de las mujeres soportan mejor una infidelidad emocional, mientras que el 85% de las mujeres prefiere vivir una infidelidad puramente sexual. Sin embargo, no se ha encontrado en el presente trabajo apoyo empírico a la segunda parte de la hipótesis, una mayor preocupación masculina ante la infidelidad sexual, siendo ésta la que más practican los hombres (Yela, 1998).

Respecto al proceso de comparación social con el rival, los datos de la investigación citada van en contra del punto de partida propuesto. Parece que la autoestima de mujeres y hombres corre mayor peligro ante rivales que no son sobresalientes en aquellos ámbitos que cada género considera como pilar de su identidad. Resultados similares obtienen Buunk (1982b); Shettel-Neuber, Bryson y Young (1978). Descubrir que nuestra pareja está interesada en un individuo no deseable socialmente es un duro golpe para la autovaloración personal. Esto podría ser explicado por un peor ajuste social. Es más aceptable que nuestra pareja sea infiel con una persona valorada; una aventura con una persona no deseada supone un mayor insulto y amenaza a la autoestima. Como recoge Carlos Yela (2000) diversas investigaciones proporcionan soporte empírico a la mayor importancia que los hombres dan al atractivo físico de ellas, así como el especial interés que las mujeres poseen por el poder adquisitivo de ellos. Parece que este tipo de demandas ha llevado a cada género a valorar más, en su autoconcepto, aquellas características que le aumentan la probabilidad de ser elegido/a como pareja.

Algunos estudios reflejan cómo los hombres relacionan el sexo con los logros personales y el orgullo (Basow, 1986; Buunk, 1986). Así, el aparente mayor sentimiento de inferioridad ante la infidelidad sexual, siendo la única situación en que la media del hombre es superior a la de la mujer, podría ser indicador del daño al amor propio masculino. Para las mujeres, en cambio, el sentido de sí mismas y de su propia dignidad está fundado en su capacidad para crear y mantener relaciones, por lo que tienden a proteger la continuidad de la misma (Miller, 1987; Pines y Friedman, 1998). De este análisis se extrae una mayor preocupación, amenaza y ansiedad más alta ante la infidelidad emocional para la mujer, mientras que el hombre se siente más avergonzado, infravalorado e inferior ante la sexual.

Resumiendo, se podría afirmar que las diferencias sexuales serían el producto de las diferentes expectativas que hombres y mujeres atribuyen al comportamiento social (Eagly, 1987) unidas a la cultura, que determina las condiciones generadoras de celos y las repuestas que se esperan de tales situaciones. Los celos no deben ser concebidos como una emoción estática y unitaria, sino

multifacética en la que la cultura desempeña un papel muy importante. Desde una perspectiva socioconstruccionista, la aparición de los celos dependerá de los acuerdos socialmente compartidos sobre qué situaciones suponen una amenaza sobre algún aspecto relevante que el individuo posee, bien sea la propiedad sexual, la valoración del self, el matrimonio, etc. (Hupka, 1981; Mullen, 1991).

Por lo tanto, los celos como cualquier emoción, no deben ser estudiados al margen de la cultura en la que se han formado y en la que se expresan. La intensidad de la respuesta de celos, las emociones con las que se asocian, las circunstancias que los provocan y las conductas asociadas a los mismos, serán específicos del grupo social en el que tienen lugar.

Por otra parte, la herencia evolucionista postula una mayor preocupación masculina hacia la infidelidad sexual y un profundo malestar femenino ante la infidelidad emocional. En cambio, los defensores del peso sociocultural plantean la función social de los celos: preservar los derechos de propiedad según los ha definido una cultura en un momento histórico concreto. De acuerdo con los evolucionistas, la posible pérdida de recursos ante la infidelidad emocional para ellas, y el riesgo de invertir en el hijo de otro, para ellos, son diferencias de género vinculadas a los diversos problemas adaptativos que hombres y mujeres han tenido que resolver a lo largo de la evolución para garantizar la supervivencia y la transmisión de los propios genes. Esta psicología diferencial de nuestros antepasados sigue manteniéndose a pesar de que las condiciones han cambiado. Sin embargo para los psicólogos socioculturales no se trata de una relación triádica, sino que es un cuarteto formado por el rival, el miembro de la pareja objeto de deseo, el víctima de los celos y la comunidad, cuya función es vigilar el cumplimiento de las reglas, fomentando las conductas que van a favor de las mismas e inhibiendo los comportamientos que las contradicen. Es nuestra cultura la encargada de determinar qué situación es amenazadora, cuándo esa situación es realmente un peligro y en qué condiciones se requiere de la manifestación de celos (Hupka, 1981). Por lo tanto, el elemento determinante en la percepción de la amenaza es la estructura social en la que vivimos, porque es sobre los pilares culturales donde construimos nuestro desarrollo emocional, y es el proceso de socialización el responsable de las diferencias intergénero encontradas en las investigaciones evolucionistas. Las normas y roles de género dominantes en un contexto ideológico van a determinar la percepción que ellas y ellos poseen de sus compañeros, creando diferentes expectativas ante el comportamiento social del sexo opuesto (Eagly, 1987). Así, hombres y mujeres actúan de acuerdo a los conceptos de feminidad y masculinidad dominantes en su cultura y que han internalizado. El género es, por tanto, una construcción social responsable de las creencias aprendidas sobre el rol tradicional de hombres y mujeres (Hupka y Bank, 1996).

Por lo tanto, las diferencias entre hombres y mujeres ante el tipo de infidelidad, sexual o emocional, han sido estudiadas principalmente por dos grandes teorías: la sociocultural (DeSteno y Salovey; 1996a; Harris y Christenfeld, 1996 a; Hupka, 1981, 1991; Hupka y Bank, 1996) y la evolucionista (Buss, 1989a, 1989b, 1992, 1994; Buss, Larsen, Weten y Semmelroth, 1992; Buunk,

Angleitner, Oubaid y Buss, 1996). Ambos planteamientos no son en absoluto incompatibles, sino más bien complementarios. Aunque, al hilo de las investigaciones realizadas sean los últimos los que posiblemente cobren más peso, hemos de recurrir a la biología si queremos explicar la universalidad de los celos y el sistema cultural en torno a los mismos.

3.1.3. Implicaciones de los estilos educativos en la capacidad para generar celos y emociones asociadas.

No existen investigaciones previas sobre la relación que podría establecerse entre los estilos educativos, como factores de riesgo en emociones negativas de los hijos: los celos, por lo que la capacidad innovadora del documento que usted tiene en sus manos es innegable. La justificación de dicha relación se basa en que el comportamiento celoso depende de diversos factores, entre los cuales, además de las características personales concretas (personalidad, intelecto...) pesan de forma razonable, como ya se ha apuntado en la descripción teórica, los factores contextuales, culturales, sociales y familiares. A pesar de que no existen estudios previos que relacionen los estilos de socialización parental sobre la generación de celos de los hijos y su relación con posibles dificultades de ajuste psicosocial, la familia constituye el principal agente socializador, por lo que en esta investigación se parte de la familia para indagar sobre estos aspectos.

En los estudios previos realizados sobre la familia se han tenido en cuenta las dimensiones educativas: dispensación de afecto y control, y su relación con la capacidad para producir un mayor o menor ajuste de los hijos. El estilo educativo familiar indulgente en la socialización familiar española, es el que mejor ajuste psicosocial genera en los hijos (Fuentes, Alarcón, Gracia y García, 2015).

De modo que, el objetivo de nuestra investigación se basa en investigar si los estilos educativos que producen menor ajuste, podrían estar relacionados también con los celos como emociones negativas, y por lo tanto, sugestivas de participar en la génesis de algunos comportamientos desviados.

A continuación, en el apartado empírico se plantean los objetivos e hipótesis sobre: celos, estilos educativos, y ajuste en la adolescencia. Se describen los pasos seguidos en la investigación, procedimiento utilizado, resultados y discusión; por otro lado se sugieren posibles líneas de investigación futura en un tema tan prometedor, a la vez que innovador.

PARTE SEGUNDA

APARTADO EMPÍRICO

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1.1. Objetivo general

El objetivo general de la investigación ha sido establecer la relación existente entre los celos y el estilo educativo de los padres a la hora de explicar las conductas agresivas y de violencia en estudiantes de enseñanza secundaria.

Este objetivo general lo hemos desglosado en los siguientes objetivos parciales:

- 1) Averiguar la incidencia de la emoción de celos en la población adolescente de educación secundaria.
- 2) Localizar qué estilo de relación entre padres e hijos promueve la ocurrencia de la emoción de celos.
- 3) Establecer si el estilo familiar que promueve la mayor ocurrencia de celos se encuentra a la base de la mayor propensión a la agresividad y violencia por parte de los estudiantes.

Hemos llevado a cabo distintas acciones específicas para cada objetivo parcial:

- 1) Averiguar la incidencia de la emoción de celos en estudiantes de enseñanza secundaria.
 - En general, ¿quién siente más celos?, ¿los chicos o las chicas?
 - En el escenario de infidelidad de sexo, ¿quién siente más celos?, ¿los chicos o las chicas?
 - En el escenario de infidelidad afectiva, ¿quién siente más celos?, ¿los chicos o las chicas?
 - En general, ¿quién experimenta más miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa, afiliación?, ¿los chicos o las chicas?
 - En el escenario de infidelidad de sexo, ¿quién experimenta más miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa, afiliación?, ¿los chicos o las chicas?
 - En el escenario de infidelidad afectiva ¿quién experimenta más miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa, afiliación?, ¿los chicos o las chicas?
- 2) Localizar qué estilo de relación entre padres e hijos promueve la ocurrencia de la emoción de celos.
 - En general, ¿qué estilo educativo produce más celos? ¿En chicos, en chicas, en conjunto?
 - ¿Qué estilo educativo paterno produce más celos? ¿En chicos, en chicas, en conjunto?
 - ¿Qué estilo educativo materno produce más celos? ¿En chicos, en chicas, en conjunto?
- 3) Localizar qué estilo de relación entre padres e hijos, que a su vez promueva la emoción de celos, está implicado en la ocurrencia de hostilidad, ansiedad y bullying. En general, ¿qué estilo educativo, considerando la variable celos, produce más hostilidad?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?

- En general, ¿qué estilo educativo paterno, considerando la variable celos, produce más hostilidad?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?
- En general, ¿qué estilo educativo materno, considerando la variable celos, produce más hostilidad?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?
- En general, ¿qué estilo educativo, considerando la variable *celos*, produce más *ansiedad*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?
- En general, ¿qué estilo educativo paterno, considerando la variable *celos*, produce más *ansiedad*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?
- En general, ¿qué estilo educativo materno, considerando la variable *celos*, produce más *ansiedad*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?
- En general, ¿qué estilo educativo, considerando la variable celos, produce más *bullying*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?
- En general, ¿qué estilo educativo paterno, considerando la variable *celos*, produce más *bullying*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?
- En general, ¿qué estilo educativo materno, considerando la variable *celos*, produce más *bullying*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?

1.2. Hipótesis general

La hipótesis general se ha formulado de acuerdo con el objetivo general de la investigación. Dicho objetivo ha consistido en establecer la relación existente entre los celos y los estilos educativos familiares a la hora de explicar las conductas agresivas y de violencia por parte de los estudiantes.

Dado que no existe ningún estudio previo que se haya centrado en el mismo objetivo que nosotros perseguimos con nuestra investigación, no podemos formular una hipótesis general. No obstante, la existencia de estudios previos en los que se aborda algunos de los aspectos incluidos en nuestro objetivo general, nos llevaría a sugerir que aquellos adolescentes, cuyo estilo educativo paternal se ha caracterizado por el poco afecto, son los que con mayor probabilidad mostrarían mayor incidencia de celos y serían más proclives a manifestar conductas de agresividad y hostilidad hacia sus compañeros.

A partir de la hipótesis general, formulamos las siguientes *hipótesis específicas*, con respecto a los objetivos parciales del objetivo general.

Para el objetivo parcial 1): Averiguar la incidencia de la emoción de celos en la población adolescente de educación secundaria. Se espera encontrar una mayor incidencia de celos en la población adolescente.

- En general, ¿Quién siente más celos, los chicos o las chicas? No se espera encontrar diferencias significativas en la emoción de celos en función del sexo.

- En el escenario de la infidelidad de sexo, ¿quién siente más celos, los chicos o las chicas? Según estudios previos se espera encontrar que los chicos experimenten más celos ante infidelidad sexual.

- En el escenario de la infidelidad afectiva, ¿quién siente más celos, los chicos o las chicas? Se espera encontrar que en el escenario de infidelidad afectiva sean las mujeres quienes experimenten más celos, de acuerdo con los resultados de investigaciones previas.

- En general, ¿quién experimenta más miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa, afiliación?, ¿los chicos o las chicas? En estas emociones, no se esperaba encontrar diferencias significativas según el sexo.

- En el escenario de infidelidad de sexo, ¿quién experimenta más miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa, afiliación?, ¿los chicos o las chicas? En el escenario de infidelidad sexual, no se espera encontrar diferencias significativas en estas emociones atendiendo a la variable sexo.

- En el escenario de infidelidad afectiva ¿quién experimenta más miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa, afiliación?, ¿los chicos o las chicas? En el escenario de infidelidad afectiva, no se espera encontrar diferencias significativas en estas emociones para la variable sexo.

Para el objetivo parcial 2): Localizar qué estilo de relación entre padres e hijos promueve la ocurrencia de la emoción de celos. Se espera encontrar que los adolescentes que definen a sus padres como dispensadores de poco afecto: autoritarios (mucho control-poco afecto) obtendrán puntuaciones más altas en la emoción de celos.

- En general, ¿Qué estilo educativo produce más celos? ¿En chicos, en chicas, en conjunto? No se plantean hipótesis porque no existen estudios previos.

- ¿Qué estilo educativo paterno produce más celos? ¿En chicos, en chicas, en conjunto? No se plantean hipótesis porque no existen estudios previos.

- ¿Qué estilo educativo materno produce más celos? ¿En chicos, en chicas, en conjunto? No se plantean hipótesis porque no existen estudios previos.

Para el objetivo parcial 3): Localizar qué estilo de relación entre padres e hijos, que a su vez promueva la emoción de celos, está implicado en la ocurrencia de hostilidad, ansiedad y bullying. Se espera hallar que aquellos adolescentes celosos resultantes del estilo educativo autoritario (mucho control, poco afecto) son los que mostrarán mayores puntuaciones en agresividad y violencia.

- En general, ¿qué estilo educativo, considerando la variable *celos*, produce más hostilidad?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto? Según la hipótesis planeada se espera encontrar que el estilo educativo autoritario (mucho control, poco afecto) promueva una mayor incidencia de hostilidad.
- En general, ¿qué estilo educativo paterno, considerando la variable *celos*, produce más hostilidad?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto? La no existencia de estudios nos lleva a mantener este objetivo sin una formulación de hipótesis.
- En general, ¿qué estilo educativo materno, considerando la variable *celos*, produce más hostilidad?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto? La no existencia de estudios nos lleva a mantener este objetivo sin una formulación de hipótesis.
- En general, ¿qué estilo educativo, considerando la variable *celos*, produce más ansiedad?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto? Se espera encontrar que el estilo educativo negligente (poco control-poco afecto) explique gran parte de la varianza de ansiedad, tanto en chicas como en chicos. Investigaciones previas indican que los hijos de familias autoritarias obtienen puntuaciones más altas que los de las familias autorizativas, indulgentes y negligentes, tanto en ansiedad rasgo como en ansiedad estado.
- En general, ¿qué estilo educativo paterno, considerando la variable *celos*, produce más ansiedad?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto? La no existencia de estudios previos nos lleva a mantener este objetivo sin una formulación de hipótesis.
- En general, ¿qué estilo educativo materno, considerando la variable *celos*, produce más ansiedad?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto? La no existencia de estudios previos nos lleva a mantener este objetivo sin una formulación de hipótesis.
- En general, ¿qué estilo educativo, considerando la variable *celos*, produce más *bullying*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto? En todos los casos se espera encontrar que los estilos educativos: autoritario (mucho control-poco afecto) y negligente (poco control-poco afecto) promuevan una mayor incidencia de alumnos agresores escolares.
- En general, ¿qué estilo educativo materno, considerando la variable *celos*, produce más *bullying*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto? La no existencia de estudios previos nos lleva a mantener este objetivo sin una formulación de hipótesis.
- En general, ¿qué estilo educativo paterno, considerando la variable *celos*, produce más *bullying*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto? La no existencia de estudios previos nos lleva a mantener este objetivo sin una formulación de hipótesis.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Muestra

En el estudio participaron 536 adolescentes de un centro educativo público de Educación Secundaria de la localidad de Burriana, provincia de Castellón (Comunidad Valenciana), de ambos sexos, con una media de edad de 15,76 años. La muestra estaba formada por un 53,7% de varones, y un 46,3% de mujeres, la figura 1 ilustra los datos. El nivel de estudios de los participantes comprendía estudiantes de ESO (Educación Secundaria Obligatoria), Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional. La cumplimentación de los cuestionarios tuvo lugar durante el curso: 2012-13.

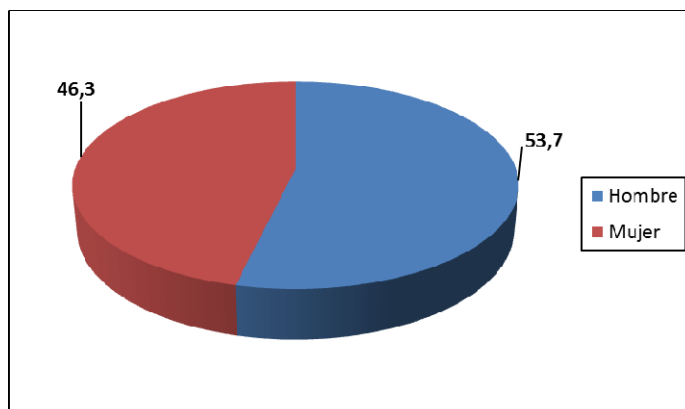


Figura 1. Distribución de la muestra por sexo

Puesto que la investigación se centra en la influencia de los estilos familiares educativos sobre la promoción de celos y de conductas desajustadas, los alumnos tuvieron que responder a cinco instrumentos que medían las diversas variables manejadas en la investigación; entre ellos: BULL-S, para valorar la victimización entre iguales; STAI de ansiedad; Cook-Medley para hostilidad; el inventario de celos de Palmero y cols., y el ESPA29: para determinar los estilos educativos parentales de la muestra analizada. A continuación se realiza una descripción detallada de los mismos.

2.2. Variables

-Variable predictora (VI): ESTILOS FAMILIARES DE SOCIALIZACIÓN

Se definen como: “Una constelación de actitudes hacia el hijo que, consideradas conjuntamente, crean un clima emocional en el que se expresan las conductas de los padres” (Musitu, 2002, p.116). En la mayoría de los primeros estudios sobre los estilos parentales se destacan dos factores que explican la mayor parte de la variabilidad de la conducta disciplinar. Estas dos dimensiones son el apoyo parental y el control parental.

En nuestra investigación se realiza una aproximación al fenómeno de la conflictividad escolar a través de los estilos parentales. En un momento en que la estructura familiar está cambiando a la par que se hace más evidente la pérdida de sintonía entre familia/escuela, resulta relevante insistir en el descubrimiento de la elección que las familias hacen de las prácticas educativas y conocer las pautas y estrategias de resolución usadas con más frecuencia para optimizar cualquier estrategia de intervención.

Partimos de la tipología propuesta por Maccoby y Martin (1983). Estos autores realizaron una categorización de los estilos parentales en función de las dimensiones ortogonales de *responsividad* -contingencia del refuerzo parental- y *exigencia* -número y tipo de demandas, hechas por los padres, dando lugar a cuatro estilos parentales, a saber:

1. *Estilo Authoritative o Democrático*, también denominado *autorizativo*. Los padres mantienen un estilo responsivo a las demandas de sus hijos pero, al mismo tiempo, esperan que sus hijos respondan a sus demandas; en otros términos, se caracteriza por la combinación de altos niveles de afecto y de control (Luján, 2002). Así, por un lado, los padres muestran apoyo y respeto y estimulan la autonomía y la comunicación, mientras que por otro, establecen normas y límites claros. Refuerzan los comportamientos deseados más que el castigo de los no deseados. Promocionan valores de autodirección y valores prosociales. La interiorización de normas y de valores requiere que el hijo no sólo capte el mensaje de los padres, sino que además lo haga suyo y lo utilice. El clima familiar es relajado.

2. *Estilo Autoritario*. Los padres se caracterizan por hacer un uso/abuso de poder y por el establecimiento de normas rígidas; enfatizan la obediencia a las reglas y el respeto a la autoridad. Los padres autoritarios no permiten a sus hijos hacer demandas ni participar en la toma de decisiones. Finalmente, proporcionan poco afecto y apoyo, y es más probable que utilicen el castigo físico. Al adolescente sólo se le exige sumisión ante la norma impuesta, de forma que no hay un proceso de integración de la misma como propia y sus efectos son poco duraderos. Este estilo se relaciona con la falta de comunicación y con un clima familiar tenso.

3. *Estilo Permisivo*. Los padres son razonablemente responsivos. A pesar de ello, evitan regular la conducta de sus hijos. Además, imponen pocas reglas a sus hijos, realizan pocas demandas para el comportamiento maduro, evitan el uso del castigo y tienden a ser tolerantes hacia un amplio rango de conductas, concediendo gran libertad de acción. Suelen ser padres muy sensibles y cariñosos. Fomentan valores de autodirección como la autonomía y la independencia e inhiben valores prosociales como la solidaridad o la justicia.

4. *Estilo Negligente o Indiferente*. Los padres tienden a limitar el tiempo que invierten en las tareas parentales y sólo se preocupan por sus propios problemas. Se desentienden de sus responsabilidades

educativas y desconocen lo que hacen sus hijos. Proporcionan poco apoyo y afecto y además establecen escasos límites de conducta a sus hijos.

-Variables criterio (VD): CELOS. VICTIMIZACIÓN. ANSIEDAD. HOSTILIDAD.

-CELOS

Existen dos formas de definir a los celos. En la primera, se pueden definir haciendo alusión a otras emociones, véase: dolor (Durbin, 1977) o temor o miedo (Bohm, 1967). En definiciones más recientes como la de Mathes y Severa (1981) los celos se presentan como la emoción negativa que se presenta ante la pérdida real o la amenaza de pérdida del ser amado ante un rival; y la de Mathes y Deuger (1982) para quienes suponen una respuesta innata de congoja ante la amenaza de la pérdida del amado ante un rival. En la segunda forma de definir los celos, se apunta a varias emociones, una especie de mezcla o conglomerado emocional para definir a los celos. Así, entre los autores que hacen referencia a este punto de vista, encontramos a: Freud (1922) que los conceptualiza en términos de dolor y enemistad; Neil (1977), Plutchick y Kellerman (1980) los definen en términos de enojo, dolor y lástima por uno mismo; Davis (1949) como temor y rabia; Klein y Riviere (1953) como odio y agresión; Walster y Walster (1977) como enojo, temor amor; Sahnd (citado por Mead, 1977) como aprehensión, angustia, suspicacia y desconfianza; Podolsky (1954) como agresión, depresión y envidia; Mead (1977) como temor, enojo y humillación.

Entre las definiciones más recientes de este punto de vista están la de Tiesman y Mosher (1978), para quienes los celos son un estado emocional constituido por miedo y enojo, y basados en la apreciación subjetiva de la amenaza de pérdida de algún rival; y la de White (1981), que los define como una complejidad de pensamientos, sentimientos y acciones que son posteriores a la amenaza contra la autoestima o contra la relación misma o su calidad, siendo estas amenazas generadas por las percepciones de una atracción potencial o real entre la pareja de uno y un rival (real o imaginario).

-VICTIMIZACIÓN

Definida como: la conducta violenta entre iguales en entornos educativos. Los criterios que caracterizan este tipo de comportamiento de acoso escolar son tres: intencionalidad; repetición en el tiempo de la conducta dañina, y desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Kowalski y Limber, 2007; Olweus, 1993).

-ANSIEDAD

La ansiedad, según Fernández-Abascal (2003) es definida como una de las emociones más universales y presentes en los humanos, básica aunque no primaria. Se considera compleja porque está desencadenada por un repertorio concreto de emociones, además de ser subjetiva, ya que está asociada a un procesamiento cognitivo exclusivo, propio del sujeto que la experimenta. Esta emoción no tiene una comunicación no verbal específica ni una activación fisiológica distintiva que denote su

estado; además tampoco se puede hablar de que tenga un estilo de afrontamiento y de movilización de recursos específicos propios, ya que son compartidos con otros procesos básicos como el miedo y el estrés. Por lo tanto, la ansiedad es la respuesta emocional que presenta el sujeto ante situaciones que percibe o interpreta como amenazantes o peligrosas, aunque en realidad no se pueden valorar como tales; esta forma no adaptativa de reaccionar hace que la ansiedad sea nociva porque es excesiva y frecuente, lo cual implica múltiples disfunciones y desajustes a nivel cognitivo, conductual y psicofisiológico

-HOSTILIDAD

La característica más importante de la hostilidad es que es una actitud mantenida y duradera que implica variables cognitivas de cinismo, desconfianza y denigración.

La característica más importante de la misma implica variables cognitivas: como el cinismo (la creencia de que los otros están egoístamente motivados), la desconfianza (la sobregeneralización de que los otros podrían ser dañinos e intencionalmente provocadores), y la denigración (la evaluación de los otros como deshonestos, peligrosos, mezquinos y no sociales), (Miller, Smith, Turner, Guijarro y Hallet, 1996).

Es decir, la hostilidad está conformada por un núcleo cognitivo de creencias y actitudes negativas y destructivas hacia los demás, tales como odio, rencor y resentimiento (Johnson, 1990). Este núcleo cognitivo ha sido considerado como el componente central. Pero además del núcleo cognitivo, y según la teoría del síndrome AHA (Anger-Hostility-Agression), desarrollada por Spielberger y sus colaboradores, la hostilidad forma un continuo junto a la ira y la agresión, el denominado síndrome AHA. De manera que, un determinado acontecimiento puede generar una emoción a la que llamaremos *ira*, que es influenciada por una actitud negativa hacia los demás denominada *hostilidad*, que puede desembocar en una conducta violenta o *agresión* (Spielberger y Moscoso, 1996).

2.3. Instrumentos

Los cinco instrumentos utilizados en esta investigación, por constructo, autor y año de publicación respectivamente, son:

- Escala de Hostilidad de Cook-Medley (Ho) (Cook y Medley, 1954)
- Cuestionario de Ansiedad rasgo-estado (STAI) (Spielberger, 1983)
- Escala de Socialización Parental (ESPA29) (Musitu y García, 2001)
- Test de la Evaluación de la Agresividad entre Escolares: BULL-S (Fuensanta Cerezo Ramírez, 2012)
- Inventario de Celos (Palmero y cols., 2011)

Hostilidad

Se utilizó la *Escala de hostilidad de Cook-Medley (Ho; Cook y Medley, 1954)*, una de las escalas más utilizadas para la medición de la hostilidad, por sus propiedades metodológicas. Fue elaborada a través de la selección de ítems del MMPI, uno de los más importantes y difundidos test en el estudio de la personalidad normal y anormal. Uno de sus creadores, Starke R. Hathaway dice que el examen del MMPI puede compararse al examen médico para la selección de personal. Conformado por diez escalas clínicas, el MMPI evalúa un amplio espectro de rasgos de personalidad, y es una verdadera (y casi inagotable) fuente de nuevas escalas que evalúan los más diversos aspectos de la personalidad, de forma que hay una escala para cada dos ítems del MMPI, según Megargee y Mendelsohn. En concreto para la hostilidad, estos autores identificaron diez escalas y dos índices de calificación, una de las cuales es la de Cook y Medley. En 1954, Walter W. Cook, de la Universidad de Minnesota; y Donald M. Medley, de la Universidad de Indiana publicaron en el *Journal of Applied Psychology* un trabajo con el título de “Proposed hostility and Pharisaic-virtue scales for the MMPI”, dando a conocer dos nuevas escalas derivadas del MMPI. Las escalas no tenían una intención clínica expresa sino más bien estaban orientadas a aprehender algunos rasgos de personalidad de importancia para el trabajo en la educación y en la industria, esto es intentaban evaluar la habilidad de la persona para relacionarse bien con los otros, con lo cual serían útiles en la selección de personal para trabajar de cara al público y/o de forma armoniosa y efectiva en grupo.

El inventario evalúa, entre otros aspectos, el cinismo. Las personas que puntúan alto en esta escala son desconfiadas y suspicaces, sospechan de los demás y experimentan resentimiento e ira; en numerosos estudios estas personas se han mostrado más reactivas fisiológicamente que los sujetos que tienen bajas puntuaciones en la escala de cinismo (Bermúdez y Sánchez-Elvira, 2000; Fichera y Andreassi, 1998; Mente y Helmers, 1999; Palmero, Diago, Moreno y Oblitas, 2007).

En general, la mayoría de los estudios ponen de relieve que esta exagerada reactividad fisiológica de los sujetos hostiles se produce cuando se enfrentan con determinadas situaciones, como retos interpersonales, crítica y hostigamiento (Guyll y Contrada, 1998; Lyness, 1993; Miller y cols., 1996; Suárez y col., 1998; Suárez y Williams, 1990; Suls y Wan, 1993) En estas situaciones se activarían determinados estados emocionales negativos como irritación, nerviosismo, tensión, preocupación, ansiedad, ira o frustración, responsables de la reactividad cardiovascular y neuroendocrina (Palmero y Guerrero, 2006; Räikkönen y cols., 1999; Suárez y cols., 1998; Vögele, 1998).

Estas diversas manifestaciones de hostilidad, podrían estar relacionadas con estilos educativos relacionados con un fuerte control parental (estilo autoritario) o bien con formas de actuación negligente, caracterizadas por la falta de control y de afecto. Es por ello que el constructo hostilidad,

se ha tenido en cuenta en esta investigación como factor dependiente de los estilos educativos familiares.

En cuanto a la descripción del instrumento, está compuesto de 50 elementos extraídos del MMPI a los que se responde de forma dicotómica (Verdadero-Falso), agrupados en 6 subescalas que son: cinismo, sentimiento hostil, respuestas agresivas, atribución hostil, evitación social y otros. Las escalas de cinismo, sentimiento hostil y respuestas agresivas conforman la Medida Compuesta de Hostilidad (CHOST), que parece recoger la dimensión más cognitiva del inventario (Larson y Langer, 1997; Boyle, Williams, Mark, Brummett, Siegler, Helms y Barefoot, 2004). Por sí sola o en combinación con la defensividad, entendida ésta última como la tendencia a reprimir aspectos de uno mismo no aceptados socialmente, podría ser considerada como el más importante criterio para predecir la reactividad cardiovascular. Por lo tanto, esta medida compuesta de hostilidad es el mejor predictor, que la escala completa o las distintas subescalas, en su correlación con la mortalidad producida por Enfermedad Cardio Vascular (ECV), en tanto que parece implicar un mayor nivel de activación psicofisiológica y una mayor exposición a dificultad relacional con el entorno.

Un ejemplo de las preguntas que miden hostilidad es:

- 1. A menudo he recibido órdenes de alguien que no sabía tanto como yo.*
- 14. La gente me decepciona con frecuencia.*
- 16. Creo que frecuentemente he sido castigado sin motivos*
- 20. Me enojo fácilmente.*
- 21. No culpo a alguien que se aprovecha de otro que se expone a ello.*

La consistencia interna para el cuestionario de hostilidad, se calculó mediante el α de Cronbach. Resultados α de Cronbach:

- Escala completa: .791
- Hostilidad Compuesta: CHOST (Subescalas: cinismo, sentimiento hostil, respuestas agresivas): .650
- Cinismo: .587

Ansiedad

Se utilizó el *Cuestionario de Ansiedad rasgo-estado* (Spielberger, 1983), el objetivo del cual es evaluar dos conceptos independientes de la ansiedad: estado y rasgo. Consta de dos escalas, de 20 cuestiones cada una. El escalado es tipo likert, con cuatro opciones de respuesta: 0 (casi nunca), 1 (a veces), 2 (a menudo), 3 (casi siempre).

La primera parte del cuestionario, la escala que mide la ansiedad como estado (A/E), evalúa un estado emocional transitorio, caracterizado por sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos,

de atención y aprensión y por hiperactividad del sistema nervioso autónomo. El sujeto debe responder a las preguntas teniendo en cuenta cómo se siente en el momento en que responde. Por ejemplo: *Me siento calmado. Me siento seguro. Estoy tenso.* Etc.

La segunda parte, la escala: ansiedad-rasgo (A/R), señala una propensión ansiosa, relativamente estable, que caracteriza a los individuos con tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras, especificando que las respuestas al cuestionario se refieren a cómo se siente en general, con afirmaciones como: *Me siento bien. Me canso rápidamente. Siento ganas de llorar.* Etc.

El cálculo de la fiabilidad mediante el α de Cronbach mostró los siguientes resultados:

-STAI -AE (Ansiedad Estado): .889

-STAI -AR (Ansiedad Rasgo): .877

Estilos educativos familiares

Escala de Socialización Parental (ESPA29) (Musitu y García, 2001). Este instrumento evalúa los estilos de socialización de los padres en distintos escenarios naturales representativos de la vida cotidiana familiar en la cultura occidental. Para ello, utiliza un total de 232 ítems, 116 dedicados a la forma de socializar de la figura paterna, y otros 116 referidos a la forma de socializar de la figura materna. El hijo valora por separado la actuación de su padre y su madre en 29 situaciones, siendo 13 de ellas referidas a situaciones donde el hijo obedece las normas familiares establecidas y 16 donde las desobedece, obteniéndose una medida global en dos dimensiones: aceptación/implicación y coerción/imposición, similares a la responsividad y exigencia planteadas por Maccoby y Martin (1983). A partir de las puntuaciones en las dos dimensiones se tipifica el estilo de socialización de cada padre como autorizativo, indulgente, autoritario o negligente. Por lo tanto, el instrumento mide los estilos familiares a partir de situaciones concretas y proporciona medidas independientes para cada padre. En el apartado de Análisis de Datos, se explica cómo se ha dicotomizado la muestra para obtener los estilos familiares de los alumnos participantes.

En cuanto a los ítems, entre las 29 situaciones planteadas, encontramos el cuerpo central de situaciones planteadas y dos columnas laterales con las actuaciones de los padres, cada una de ellas con 4 opciones de respuesta (de 1 -nunca- a 4 -siempre-), siendo la de la izquierda la que va referida a la madre y la de la derecha al padre. Dichas actuaciones corresponden a las siete variables que conforman las dos dimensiones centrales en el que se mueve el cuestionario (*aceptación/implicación; coerción/imposición*).

La dimensión *aceptación/implicación* se mide con cuatro variables, siendo: 1. AFECTO (Me muestra cariño). 2. INDIFERENCIA (Se muestra indiferente). 3. DIÁLOGO (Habla conmigo). 4. DISPLICENCIA (Le da igual).

La dimensión *coerción/imposición*, está formada por tres variables: 1. PRIVACIÓN (Me priva de algo). 2. COERCIÓN VERBAL (Me riñe). 3. COERCIÓN FÍSICA (Me pega).

Por ejemplo:

1. Si obedezco las cosas que me manda

<i>Mi madre.....</i>								<i>Mi padre...</i>							
<i>Me muestra cariño. Se muestra indiferente</i>								<i>Me muestra cariño. Se muestra indiferente</i>							
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

6. Si voy sucio o desaseado

<i>Mi madre...</i>																			
<i>Me pega. Me priva de algo. Habla conmigo. Le da igual. Me riñe.</i>																			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
												<i>Mi padre....</i>							
												<i>Me pega. Me priva de algo. Habla conmigo. Le da igual. Me riñe.</i>							
												1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4							

En cuanto a los análisis de consistencia interna del ESPA-29, los resultados de fiabilidad del instrumento para nuestra muestra, calculados mediante: α de Cronbach, fueron los siguientes:

a) *ESPA29 -global-*, consistencia interna muy alta en ambas dimensiones y en todas sus subescalas, con una media de valores de .947.

-Dimensión *Aceptación/Implicación* (.971). Subescalas: Afecto (.960); Indiferencia (.954); Diálogo (.949); Displícencia (.926).

-Dimensión *Coerción/Imposición* (.957). Subescalas: Privación (.943); Coerción verbal (.934); Coerción física (.934).

b) *ESPA29 -madre-*, consistencia interna muy alta en ambas dimensiones y en todas sus subescalas, con una media de valores de .905

-Dimensión *Aceptación/Implicación* (.945). Subescalas: Afecto (.929); Indiferencia (.912); Diálogo (.912); Displícencia (.861).

-Dimensión *Coerción/Imposición* (.917). Subescalas: Privación (.897); Coerción verbal (.881); Coerción física (.895).

c) *ESPA29 -padre-*, la consistencia interna muy similar a la anterior, la fiabilidad de las dimensiones y de las subescalas ronda una media de valores de .921.

-Dimensión *Aceptación/Implicación* (.958). Subescalas: Afecto (.943); Indiferencia (.933); Diálogo (.928); Displicencia (.898).-Dimensión *Coerción/Imposición* (.930). Subescalas: Privación (.905); Coerción verbal (.894); Coerción física (.905).

Victimización entre iguales (bullying).

Se utilizó el *Test de la Evaluación de la Agresividad entre Escolares: BULL-S (Fuensanta Cerezo Ramírez, 2012)* por ser uno de los cuestionarios más útiles en el contexto escolar para realizar una valoración global tanto de aspectos estructurales, como de clima de aula.

Se diseñó por la necesidad de contar con un instrumento para medir la victimización entre iguales tras los primeros datos registrados sobre la incidencia del bullying en las aulas españolas (Cerezo y Esteban, 1994). Estos trabajos dieron como resultado una primera versión del test Bull (Cerezo, 2000). La metodología parte del estudio de la estructura interna del aula, definida bajo los criterios: aceptación/rechazo-, agresividad/ victimización entre escolares. El cuestionario recaba información desde una doble perspectiva: la de los alumnos y la de sus profesores (Formas A y P). El instrumento fue reelaborado en 2002 introduciendo cinco ítems sobre aspectos situacionales, como forma de proporcionar información adicional y precisa a la hora de elaborar programas de intervención. La revisión posterior amplía de tres a cinco las formas de agresión (agresión cibernética). El test Bull-S Versión 2.2 (2012), es un instrumento ha sido validado para la detección, medida y valoración de las situaciones de agresividad entre escolares actualizando el análisis del contexto relacional del aula.

La fundamentación teórica de este cuestionario sigue la línea metodológica e la Sociometría, definida como “el estudio de la organización y evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos prescindiendo de la estructura interna de cada individuo” (Moreno 54). Se entiende que este tipo de conductas tienen lugar en las interacciones entre los escolares, ubicados en un contexto escolar grupal, donde cada individuo ocupa un lugar en el entramado de relaciones y asimismo se espera de él un determinado comportamiento.

Las expectativas de los sujetos coinciden con su estatus y su papel dentro del grupo. Por el contrario los alumnos inmersos en la problemática de la agresión-victimización, suelen manifestar distorsiones en esta apreciación y generalmente son sujetos poco reconocidos, rechazado en la mayoría de los casos o cuando no, aislados. Además el propio grupo genera un clima social tal que favorece esta dinámica al encubrir las situaciones de abuso y mostrar escasa preocupación por los víctimas (Cerezo, 1991; Ortega, 1994; Trianes, Muñoz y Jiménez, 2007).

Descripción del test Bull-S: se presenta en dos modalidades: Forma A, para el alumnado y Forma P para el Profesorado.

La Forma A (Alumnado). Incluye preguntas relativas a tres dimensiones: variables sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura socioafectiva del grupo en su conjunto (ítems 1-4). Variables sobre la relación Agresión-Victimización, distinguiendo entre las específicas para el agresor y la víctima (ítems 5-10). Los ítems correspondientes a estas dos dimensiones requieren de la nominación directa para ser cumplimentados. Por último, un tercer bloque de ítems nos dan información sobre: a) las circunstancias o aspectos situacionales de esta dinámica (forma y lugares). Para su respuesta se solicita que señalen por orden de preferencia (del 1º al 4º lugar) y la frecuencia cuya respuesta solicita una sola opinión entre 4. b) Valoración topográfica de la situación como grave o peligrosa, (ítem 14) y c) Percepción de seguridad-inseguridad en el centro (ítem 15). La forma de respuesta de estos, al igual que en el ítem 13, sigue la forma de una escala Likert con 4 niveles de respuesta.

Los ítems del cuestionario se agrupan en las siguientes dimensiones:

- Primera dimensión. Estructura socio-afectiva del grupo, viene reflejada por los ítems: 1. Elegido, 2. Rechazado, 3. Ser elegido (expectativa) y 4. Ser rechazado (expectativa). Es decir, variables sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura socioafectiva del grupo en su conjunto.
- Segunda dimensión, medida de la relación agresión-victimización. Se distinguen los perfiles asociados al agresor y a la víctima. Consta de seis ítems: 5. Fuerte, 6. Cobarde, 7. Agresivo, 8. Víctima, 9. Provoca, 10. Manía.
- La tercera dimensión, variables situacionales y afectivas: circunstancias o aspectos situacionales o afectivos de la dinámica bullying. Está compuesta por los ítems: 11. Forma, 12. Lugar, 13. Frecuencia, 14. Gravedad, 15. Seguridad.

La Forma B (Profesorado). Se utiliza para cotejar la percepción del grupo de alumnos con la del profesor. Recoge las siguientes variables: Elegido, 2. Rechazado, 3. Débil, Cruel, 5. Fuerte, 6. Cobarde, 7. Agresivo, 8. Víctima, 9. Provoca, y 10. Manía.

Celos

Se utilizó el *Inventario de Celos* (construido *ad hoc* para la presente investigación, y basado en el de Buss, 1994, 2000). La idea del cuestionario asume que la selección sexual era la base sobre la que centrar el estudio de la expresión subjetiva de los celos, como mecanismo para asegurar la evolución de aquellas características que posibilitaban una ventaja reproductiva. Basándonos en este instrumento, los celos fueron medidos utilizando un método de elección forzada, donde el sujeto debía escoger una de dos alternativas de celos: infidelidad afectiva o infidelidad sexual, y puntuar el nivel celos que cada situación podía elicitar. Esta información se amplió con otros aspectos de la situación, como por ejemplo: la duración o la estabilidad de la misma. Asimismo, se recogió

información relacionada con las emociones y sentimientos asociados a los celos, en cada escenario. Los sujetos debían responder a tres tipos de cuestiones:

-En primer lugar: informar sobre aspectos generales de su relación de pareja, a saber: si tienen pareja, si la pareja es estable, cuánto dura la relación...

-En segundo lugar, y, -para analizar el nivel de celos- los sujetos deben responder mediante un método de elección forzada, qué nivel de celos experimentarían ante una hipotética infidelidad de su pareja (infidelidad emocional/afectiva e infidelidad sexual) con un supuesto rival.

-Por último, se pide que contesten sobre el nivel de sentimientos, emociones y pensamientos experimentados que cursan con la emoción de celos, entre ellos: ira, miedo, tristeza, deseo de venganza, ansiedad, estrés negativo o distrés, vergüenza, depresión, odio, ganas de aislarse, daño en su orgullo o amor propio, sentimiento de culpa, sentimiento de reconciliación, ganas de perdonar, agresividad, disposición para dialogar, decisión de terminar la relación, rechazado, desconfianza, y por último, necesidad de controlar a su pareja en lo sucesivo.

Por lo tanto, este cuestionario recoge tres índices de la conducta celosa, cuantificando además del nivel de celos, las emociones asociadas y aspectos de la estructura de la relación: duración, número de parejas, etc.

La novedad para el inventario de celos (Palmero y co., 2011) en esta investigación fue realizar, por primera vez, los análisis de consistencia interna utilizando para ello el α de Cronbach. El procedimiento se realizó a partir del análisis factorial exploratorio del instrumento de celos, teniendo en cuenta los escenarios y el sexo. En el apartado de resultados se realiza una descripción detallada de dicho procedimiento como también de la consistencia interna de cada factor.

2.4. Procedimiento

La puesta en marcha del trabajo implicó grandes esfuerzos. Si bien es tarea árdua y harto comprometida establecer qué se quiere investigar y qué se pretende aportar, quizás la forma en cómo hacerlo y dónde realizarlo para evitar sorpresas e imprevistos, implica un trabajo concienzudo y de gran capacidad analítica. Se requieren varios factores para ponerlo en práctica, entre ellos: a) una familiaridad o una preparación con la tarea; b) una guía cercana cuya función es advertir y analizar las características del entorno para minimizar errores y, finalmente; c) una gran capacidad cognitiva -en cuanto a funciones ejecutivas- para planificar el proceso: seleccionar la información, prever situaciones indeseadas, diseñar el abordaje y salir exitoso. No obstante, en muchas ocasiones ocurre que simplemente el error es sinónimo de aprendizaje porque implica paradójicamente un avance dentro del retroceso. Con ello quiero decir que, no es fácil tener en cuenta que a veces el todo es más que la suma de las partes. En un trabajo de tesis, el proceso se ve muchas veces relegado a los resultados; sin embargo el *making-of* es una de las piezas más interesantes y motivadoras, es la base

de los datos y es la pieza angular de la que depende la extracción de los resultados. El trabajo de campo, en este sentido, para la recogida de datos, no fue fácil. La complejidad del trabajo es exponencial si consideramos que la investigación se desarrolló *in situ*, esto es: en un centro educativo concreto, con un proyecto educativo determinado, con una comunidad educativa diversa (además del alumnado -pieza clave de la investigación-, profesorado, familias, equipo directivo, PAS) y con características específicas: ser menores de edad (un alto porcentaje de la muestra), estar en un período concreto (características idiosincrásicas de ser adolescente) y hallarnos en un entorno con uno de los trabajos más bonitos y difíciles de realizar, a saber, la formación integral del ser humano.

A continuación se relata la intervención realizada en el centro educativo y el proceso que fue necesario seguir para poder iniciar la fase de recogida de datos, como: el protocolo seguido para la obtención de permisos y el procedimiento utilizado en la cumplimentación de los cuestionarios.

El primer paso fue mantener una entrevista personal con la dirección del centro para informar del proyecto de investigación y solicitar su autorización para realizarlo en el instituto. Los centros educativos están regidos por leyes específicas que regulan aspectos de privacidad y protección de sus miembros. De manera que, para realizar la fase de recogida de datos de una muestra de estudiantes, se han de solicitar una serie de permisos según la normativa vigente. El procedimiento para la solicitud de cumplimentación de cuestionarios en los centros educativos está regulado por la resolución de 3 de febrero de 2010 de la Secretaría Autonómica de Educación (SAE). Este organismo determina el protocolo de actuación a seguir. Por lo tanto, se tuvo que seguir el siguiente procedimiento. En primer lugar, el director del proyecto de investigación tuvo que remitir al SAE un documento en el que hizo constar la siguiente información: los objetivos del proyecto, el centro en que se iba a llevar a cabo, y explicitar, por escrito, el compromiso de informar de los resultados. A continuación el organismo mencionado valoró la idoneidad del proyecto y remitió al centro la propuesta de participación en la investigación. Por último, el Consejo Escolar, como órgano colegiado del centro, con representación de toda la comunidad educativa, procedió a valorar la petición de participación, y dio finalmente la aprobación para la puesta en marcha de la fase de recogida de datos del proyecto de investigación en el centro en cuestión, autorizando, por lo tanto, el inicio del proceso, es decir, la cumplimentación de los cuestionarios.

El trabajo de investigación se pudo realizar en este centro educativo gracias a una trayectoria personal de trabajo continuado como orientadora en el mismo, lo cual facilitó el conocimiento del alumnado, del profesorado y de las familias, además de tener su confianza y aprobación. Yo misma, como jefa del departamento de orientación y apoyándome en una dilatada trayectoria profesional en el ámbito de la intervención psicopedagógica, fui la persona encargada de pasar los cuestionarios. En concreto, se planificó para realizar el trabajo en las sesiones de tutoría con alumnos (y no interferir en asignaturas de mayor peso académico), con el apoyo de los tutores de cada grupo, y con la autorización familiar de los padres -en caso de ser estudiantes menores de edad-. Además, se realizó

de forma escalonada -en diferentes períodos del curso escolar- en los diversos niveles educativos (ESO, Bachillerato y Formación Profesional). En su organización, se tuvo en cuenta otros aspectos básicos propios de los entornos académicos (que en el caso de profesionales no docentes pueden pasar desapercibidos) como: no interferir en períodos de examen, evitar el solapamiento con otras actividades realizadas en tutoría por la propia planificación del PAT (Plan de Acción Tutorial): documento básico que guía, por trimestres, las actividades a trabajar en las sesiones impartidas: unidades didácticas, charlas especializadas, salidas extraescolares, etc.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es acertado decir que una de las tareas más complicadas, en un centro educativo vivo y dinámico donde existen un gran número de proyectos e iniciativas, es la planificación de las actividades, primero para evitar coincidir con otras previamente programadas y segundo para organizar la entrada en todos los grupos, en días distintos.

Una vez planificado, por trimestres, niveles y grupos, se procedió a informar a los tutores, solicitando el permiso para poder intervenir en su hora de clase. La aplicación de los instrumentos se realizó de forma grupal en las aulas y fue supervisada por la investigadora, durante varias sesiones de aproximadamente 45 minutos de duración.

Así comenzó el trabajo de campo directo con los estudiantes; se explicó la finalidad de los cuestionarios y la importancia de su colaboración al contribuir en la posibilidad de contribuir al avance en la investigación para la mejora del clima del aula.

Los cuestionarios fueron cumplimentados, de forma individual, por todos los estudiantes; el cuadernillo de instrumentos se distribuyó a todos los alumnos presentes en el aula para mantener la confidencialidad y evitar los sesgos de selección. Se cuidaron al máximo aspectos como: el control de la asistencia del alumnado, ya que en su cumplimentación se necesitaron varias sesiones, en días distintos. Por este motivo y por el hecho de ser anónimos, se procedió a grapar la batería de los cinco cuestionarios utilizados (*cuadernillo de instrumentos*). El proceso duró todo el curso escolar, de forma que, la orientadora recogió y custodió todos los instrumentos en el departamento de Orientación.

En cada sesión, se informó de cada cuestionario y se explicó de forma pormenorizada cómo responder, aclarando dudas, las cuales en el caso de los más jóvenes: 1º ESO (12/13 años) fueron muchas, por lo que se invirtió más tiempo en este nivel (1º ESO) con respecto al resto de grupos, ya que fue necesario repetir constantemente las instrucciones. La recogida de datos resultó ser una árdua tarea que implicó además de repetir constantemente las instrucciones, comprobar que se entendían correctamente, y supervisar individualmente las respuestas de cada uno de los cuestionarios una vez concluida su cumplimentación, evitando de este modo, respuestas en blanco debidas a olvidos, reticencia a responder, desconfianza, tendencia de respuesta por deseabilidad social, etc.

Pese a todo, en el repaso y recuento de los 536 juegos de cuestionarios -por grupo y nivel- en algunos se detectó algún fallo de cumplimentación, debido a faltas de asistencia al centro y/o a una

oposición -explícita o sutil- a responder por parte de los sujetos. En todos estos casos, los alumnos fueron llamados al departamento de orientación, donde terminaron su cumplimentación, con mi ayuda y supervisión directa.

El anonimato fue una cuestión muy importante a tener en cuenta durante el proceso. Para asegurarlo y favorecer la libre respuesta se asignó un código. Se tomó como referencia el número de clase, según la lista alfabética de apellidos y nombre, con el objetivo de poder entregar el cuadernillo de instrumentos a cada alumno en los distintos días de su cumplimentación. A pesar de ello, fueron muchos los estudiantes que recelaron del procedimiento y mostraron cierta hostilidad a la hora de responder argumentando que: *de todas formas no eran anónimos*, o que: *eran fácilmente reconocibles aunque no tuviesen el nombre...*; esta situación, entre otras muchas, también tuvo que ser reconducida para *garantizar la honestidad* en las respuestas. En este punto cabe decir que, la mayoría de reticencias provenían de aquellos instrumentos que valoraban victimización y estilos educativos familiares; lógicas por otra parte, puesto que los estudiantes debían revelar situaciones personales y familiares para ellos *comprometedoras*, esto es: ser agresor, ser víctima de maltrato, no ser popular, mostrarse hostil en ciertas situaciones, recibir castigo físico por parte de alguno de los progenitores, tener padres separados y no tener contacto con alguno y por ello negarse a responder, desconfiar de la privacidad o hermetismo del documento, etc.

El paso siguiente fue realizar el vaciado de los datos de los cinco instrumentos utilizados (ítem a ítem) en las tablas *excel* elaboradas específicamente para tal fin. Posteriormente se procedió al análisis de datos utilizando el programa estadístico SPSS, previo diseño estadístico para el conjunto de variables manejadas.

2.5. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó en función de los objetivos planteados para las variables criterio. Se siguió un orden estrictamente ajustado a las hipótesis para comprobación de las mismas, el procedimiento estadístico aplicado fue el siguiente:

- a. Fiabilidad de los instrumentos. El análisis de consistencia interna de las escalas, se calculó mediante el α de Cronbach. Una puntuación aceptada de fiabilidad se establece a partir de .60, los resultados la consistencia interna de los instrumentos utilizados en nuestra investigación son muy altos; los datos de fiabilidad muestran puntuaciones en su mayoría superiores a .80
- b. Categorización del Cuestionario de Socialización parental (ESPA29). En primer lugar, considerando la variable socialización familiar, se clasificó a las familias según su estilo educativo teniendo en cuenta simultáneamente las dos dimensiones del modelo de socialización, *Aceptación/Implicación* y *Coerción/Imposición*. Para ello se utilizó el procedimiento de dicotomizar la muestra por la mediana (percentil 50) en ambas dimensiones. Así, las familias autorizativas fueron aquellas que puntuaron por encima de la mediana en ambas dimensiones, las familias indulgentes puntuaron por encima de la

mediana en *Aceptación/Implicación* y por debajo en *Coerción/Imposición*, las familias autoritarias puntuaron por debajo en *Aceptación/Implicación* y por encima en *Coerción/Imposición*. Finalmente, las familias negligentes puntuaron por debajo en ambas dimensiones (Lamborn y cols., 1991, Steinberg y cols., 1994).

c. Anovas según los objetivos. Análisis factoriales exploratorios del instrumento de celos. Una vez realizada la categorización de las familias para extraer qué tipología de estilos educativos tenía la muestra utilizada en la investigación se procedió a realizar los análisis factoriales del instrumento de celos. Se usó dicho análisis como técnica de reducción de datos para explicar la relación entre las variables manejadas en el estudio, en el cálculo de sus dimensiones latentes (factores).

De acuerdo con el primer objetivo del estudio, se halló la incidencia de la variable celos en la población estudiada, y por sexo. Por otro lado, por sexo y escenario, se analizaron las siguientes variables: celos y emociones: miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa y afiliación. Para el análisis de las emociones que se generan en los escenarios de infidelidad se llevó cabo un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación oblimin. La rotación oblimin se utilizó como medida estadística de análisis de componentes puesto que están claramente relacionados.

Los ANOVAS realizados con respecto al primer objetivo fueron:

- Influencia del sexo (VI) sobre los celos (VD)
- Influencia del sexo (VI) sobre los escenarios (VD)
- Influencia del sexo (VI) y escenario (VI) sobre emociones: miedo-tristeza-ira-vergüenza-culpa-afiliación (VD)

Las VARIABLES manejadas en la investigación fueron las siguientes:

VI: ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES

- Estilo autoritario
- Estilo autorizativo
- Estilo indulgente
- Estilo negligente

VI: SEXO

- Varón
- Mujer

VI: ESCENARIOS DE CELOS

- Infidelidad afectiva
- Infidelidad sexual

VI: SEXO Y ESCENARIOS

- Varones. Infidelidad afectiva (VARINAF)
- Varones. Infidelidad sexual (VARINSEX)
- Mujeres. Infidelidad afectiva (MUJINAF)
- Mujeres. Infidelidad sexual (MUJINSEX)

VD: CELOS

VD: CELOS Y EMOCIONES ASOCIADAS (Miedo-Tristeza-Ira-Vergüenza-Culpa-Afiliación)

VD: HOSTILIDAD

- Hostilidad general
- Hostilidad compuesta (CHOST)
- Cinismo

VD: ANSIEDAD

- Rasgo
- Estado

VD: BULLYING

- Agresor
- Víctima

d. Análisis de Varianza Multivariante (MANOVA) y Univariante (ANOVA) para cada variable de la investigación. Se realizó un análisis de la varianza univariado (ANOVA) para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas para las diferentes emociones de celos en función del sexo. En el ANOVA realizado para el primer objetivo general se hallaron diferencias significativas, por lo que, un paso más fue introducir la socialización parental y comprobar qué *estilo educativo* produciría más celos, en general y por sexo. En los objetivos: segundo y tercero se aplicaron diferentes diseños factoriales multivariados (MANOVAS) con cada conjunto de variables criterio (celos, hostilidad, ansiedad y bullying), considerando el estilo parental (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente) y el sexo (hombre y mujer) como variables independientes para probar posibles efectos de interacción. Posteriormente se realizaron pruebas *F* univariadas para examinar las diferencias en las variables analizadas y se aplicó la prueba post-hoc de Bonferroni.

3. RESULTADOS

El objetivo general de la investigación: establecer la relación existente entre los celos y el estilo educativo de los padres a la hora de explicar las conductas agresivas y de violencia en estudiantes de enseñanza secundaria.

Este objetivo general fue desglosado en los siguientes *objetivos parciales*:

1. Averiguar la incidencia de la emoción de celos en la población adolescente de educación secundaria.
2. Localizar qué estilo de relación entre padres e hijos promueve la ocurrencia de la emoción de celos.
3. Establecer si el estilo familiar que promueve la mayor ocurrencia de celos se encuentra a la base de la mayor propensión a la agresividad y violencia por parte de los estudiantes.

Con respecto al primer objetivo parcial de la investigación: *averiguar la incidencia de la emoción de celos en estudiantes de enseñanza secundaria*, se llevaron a cabo distintas acciones específicas,

- Primera acción específica: *averiguar la incidencia de celos por sexo y en cada escenario*, la tabla 5 ilustra los resultados, tanto en el escenario de enamoramiento como en el de relación sexual, entre hombres y mujeres.

Emoción de celos	Sexo		$F(1, 531)$
	Hombres	Mujeres	
Celos	3,759 (1,141)	4,128 (0,923)	16,486***
Infidelidad de sexo (INSEX)	3,989 (1,261)	4,099 (1,093)	0,934
Infidelidad afectiva (INAF)	3,529 (1,313)	4,169 (1,060)	37,328***

*** $p < 0,001$.

Tabla 5: Celos por sexo y escenario (tipo de infidelidad). Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre el sexo de los participantes y la emoción de celos.

El ANOVA realizado con la variable sexo mostró diferencias estadísticamente significativas en las variables celos, $F(1, 531) = 16,486, p < 0,001$, e infidelidad afectiva, $F(1, 531) = 37,328, p < 0,001$. En ambos escenarios las mujeres obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hombres (respectivamente, celos: $M = 4,128, DT = 0,923$ vs. $M = 3,759, DT = 1,141$, infidelidad afectiva: $M = 4,169, DT = 1,060$ vs. $M = 3,529, DT = 1,313$). La figura 2 ilustra las medias en celos e infidelidad afectiva en hombres y mujeres.

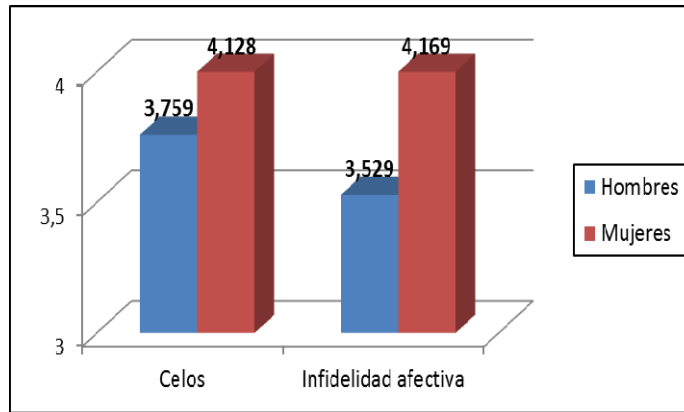


Figura 2. Medias en celos e infidelidad afectiva (INAF) en hombres y mujeres

- Segunda acción específica: *averiguar la incidencia de miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa y afiliación, por sexo*, la tabla 6 ilustra los resultados, tanto para hombres como para mujeres.

El ANOVA realizado con la variable sexo mostró diferencias estadísticamente significativas en las variables miedo, $F(1, 534) = 75,597, p < 0,001$, tristeza, $F(1, 534) = 60,409, p < 0,001$, ira, $F(1, 534) = 8,516, p < 0,01$, vergüenza, $F(1, 534) = 8,509, p < 0,01$, y afiliación, $F(1, 534) = 21,978, p < 0,001$.

En todas las emociones las mujeres obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hombres (respectivamente, miedo: $M = 2,004, DT = 1,501$ vs. $M = 0,965, DT = 1,261$, tristeza: $M = 3,750, DT = 1,212$ vs. $M = 2,852, DT = 1,429$, ira: $M = 3,615, DT = 1,252$ vs. $M = 3,267, DT = 1,473$, vergüenza: $M = 1,923, DT = 1,450$ vs. $M = 1,566, DT = 1,383$, afiliación: $M = 2,290, DT = 1,626$ vs. $M = 1,641, DT = 1,577$). La figura 3 ilustra los datos: medias en emociones (miedo, tristeza, ira, vergüenza y afiliación) en hombres y mujeres.

	Sexo		<i>F</i> (1, 534)
	Hombres	Mujeres	
Miedo	0,965 (1,261)	2,004 (1,501)	75,597***
Tristeza	2,852 (1,429)	3,750 (1,212)	60,409***
Ira	3,267 (1,473)	3,615 (1,252)	8,516**
Vergüenza	1,566 (1,383)	1,923 (1,450)	8,509**
Culpa	1,179 (1,218)	1,361 (1,389)	2,615
Afiliación	1,641 (1,577)	2,290 (1,626)	21,978***

** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Tabla 6. Celos y emociones (miedo, tristeza, ira, vergüenza y afiliación) por sexo. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores *F* entre el sexo de los participantes y miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa y afiliación

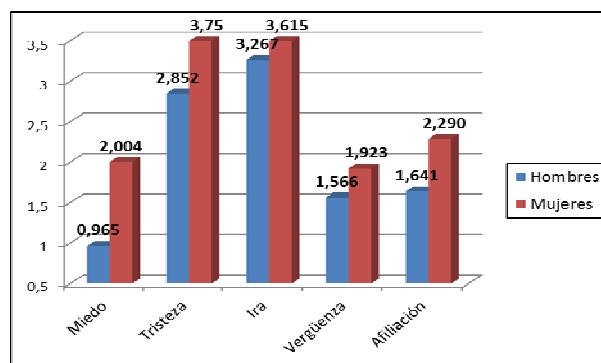


Figura 3. Medias en miedo, tristeza, ira, vergüenza y afiliación en hombres y mujeres

- Tercera acción específica: *averiguar la incidencia de miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa y afiliación, en el escenario de infidelidad sexual*, la tabla 7 ilustra los resultados, para el escenario de infidelidad de sexo, tanto para hombres como para mujeres.

INSEX	Sexo		$F(1, 534)$
	Hombres	Mujeres	
Miedo	0,839 (1,261)	1,809 (1,501)	52,992***
Tristeza	2,559 (1,786)	3,518 (1,484)	45,380***
Ira	3,517 (1,621)	3,798 (1,419)	4,399*
Vergüenza	1,686 (1,682)	2,086 (1,715)	7,363**
Culpa	1,059 (1,419)	1,347 (1,560)	5,266*
Afiliación	1,616 (1,745)	2,188 (1,762)	14,364***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tabla 7. Miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa y afiliación, por sexo en infidelidad sexual (INSEX). Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre el sexo de los participantes y miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa y afiliación

El ANOVA realizado con la variable sexo mostró diferencias estadísticamente significativas en las variables miedo, $F(1, 534) = 52,992$, $p < 0,001$, tristeza, $F(1, 534) = 45,380$, $p < 0,001$, ira, $F(1, 534) = 4,399$, $p < 0,05$, vergüenza, $F(1, 534) = 7,363$, $p < 0,01$, culpa, $F(1, 534) = 5,266$, $p < 0,01$, y afiliación, $F(1, 534) = 14,364$, $p < 0,001$.

En todas las emociones las mujeres obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hombres (respectivamente, miedo: $M = 1,809$, $DT = 1,501$ vs. $M = 0,839$, $DT = 1,261$, tristeza: $M = 3,518$, $DT = 1,484$ vs. $M = 2,559$, $DT = 1,786$, ira: $M = 3,798$, $DT = 1,419$ vs. $M = 3,517$, $DT = 1,621$, vergüenza: $M = 2,086$, $DT = 1,715$ vs. $M = 1,686$, $DT = 1,682$, culpa: $M = 1,347$, $DT = 1,560$ vs. $M = 1,059$, $DT = 1,419$, afiliación: $M = 2,188$, $DT = 1,762$ vs. $M = 1,616$, $DT = 1,745$). La figura 4 ilustra

las medias en miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa y afiliación en hombres y mujeres en el escenario de infidelidad de sexo (INSEX).

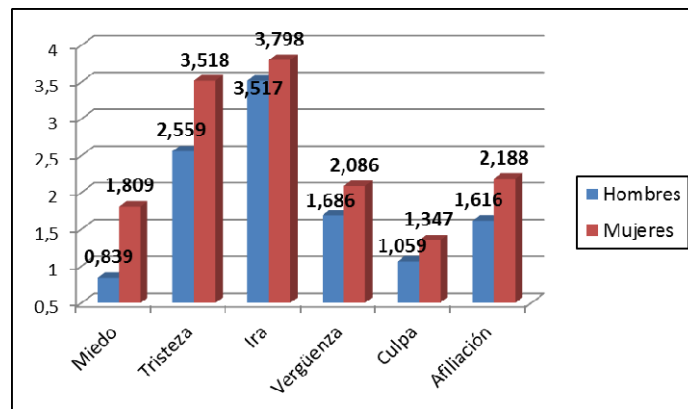


Figura 4. Medias en miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa y afiliación en hombres y mujeres en el escenario de infidelidad de sexo (INSEX)

-Cuarta acción específica: *averiguar la incidencia de miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa y afiliación, en el escenario de infidelidad afectiva, por sexo*, la tabla 8 ilustra los resultados, en enamoramiento, tanto para hombres como para mujeres.

El ANOVA realizado con la variable sexo mostró diferencias estadísticamente significativas en las variables miedo, $F(1, 534) = 62,766, p < 0,001$, tristeza, $F(1, 534) = 46,592, p < 0,001$, ira, $F(1, 534) = 10,136, p < 0,01$, vergüenza, $F(1, 534) = 5,172, p < 0,05$, y afiliación, $F(1, 534) = 22,260, p < 0,001$.

Nuevamente, las mujeres obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hombres en todas las emociones (respectivamente, miedo: $M = 2,187, DT = 1,715$ vs. $M = 1,089, DT = 1,505$, tristeza: $M = 3,976, DT = 1,268$ vs. $M = 3,146, DT = 1,513$, ira: $M = 3,429, DT = 1,392$ vs. $M = 3,009, DT = 1,628$, vergüenza: $M = 1,748, DT = 1,605$ vs. $M = 1,447, DT = 1,525$, afiliación: $M = 2,389, DT = 1,748$ vs. $M = 1,657, DT = 1,791$). La figura 5 ilustra las medias en miedo, tristeza, ira, vergüenza y afiliación en hombres y mujeres en el escenario de infidelidad afectiva (INAF).

INAF	Sexo		$F(1, 534)$
	Hombres	Mujeres	
Miedo	1,089 (1,505)	2,187 (1,715)	62,766***
Tristeza	3,146 (1,513)	3,976 (1,268)	46,592***
Ira	3,009 (1,628)	3,429 (1,392)	10,136**
Vergüenza	1,447 (1,525)	1,748 (1,605)	5,172*
Culpa	1,279 (1,444)	1,367 (1,542)	0,405
Afiliación	1,657 (1,791)	2,389 (1,748)	22,260***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tabla 8. Miedo, tristeza, ira, vergüenza y afiliación, por sexo, en el escenario de infidelidad afectiva (INAF). Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre el sexo de los participantes y miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa y afiliación en el escenario de infidelidad afectiva (INAF)

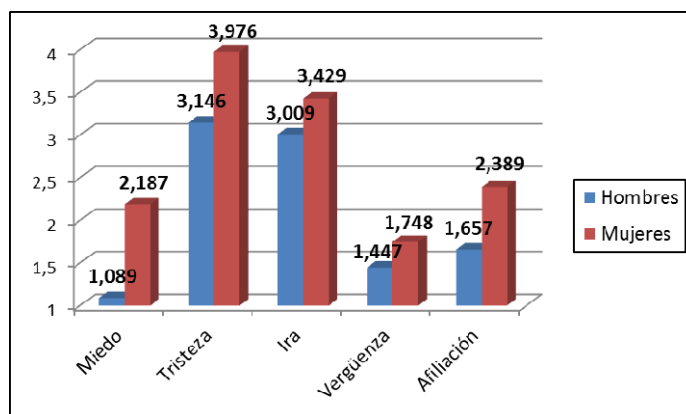


Figura 5. Medias en miedo, tristeza, ira, vergüenza y afiliación en hombres y mujeres en el escenario de infidelidad afectiva (INAF)

Con respecto al segundo objetivo parcial de la investigación: *localizar qué estilo de relación entre padres e hijos promueve la ocurrencia de la emoción de celos, por sexo del hijo, y según el sexo del padre, se realizaron distintos análisis estadísticos:*

a) MANOVA factorial, teniendo en cuenta los 4 estilos educativos de los padres (autoritario, autorizativo, indulgente y negligente) y el sexo sobre la emoción de celos, la tabla 9 ilustra los resultados.

Fuente de variación	Emoción de celos				
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p
(A) Estilo Parental ^a	0,989	0,978	6,000	1048,000	0,439
(B) Sexo ^b	0,922	22,246	2,000	524,000	< 0,001***
A x B	0,981	1,683	6,000	1048,000	0,122

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente.

^b b_1 , hombres, b_2 , mujeres. *** $p < 0,001$.

MANOVA factorial ($4^a \times 2^b$) para emoción de celos

Tabla 9. Celos. Estilo Parental. Sexo.

El primer MANOVA factorial realizado con la emoción de celos no mostró diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal de estilo parental, $\Lambda = 0,989$, $F(6, 1048,000) = 0,978$, $p > 0,05$, por lo que no existen diferencias en la emoción de celos en función del estilo parental. El efecto principal del sexo sí que se mostró estadísticamente significativo, efecto ya descrito en los resultados previos. Por último, el efecto de interacción entre el estilo parental y el sexo tampoco fue estadísticamente significativo, $\Lambda = 0,981$, $F(6, 1048,000) = 1,683$, $p > 0,05$, por lo que el estilo parental que se relaciona con una mayor o menor emoción de celos no varía en función del sexo del padre.

b) Análisis Factorial Exploratorio (AFE), para averiguar la incidencia de los estilos parentales sobre las emociones: miedo, tristeza, ira, culpa, vergüenza y afiliación, para cada escenario, según el sexo; y análisis de consistencia interna para el inventario de celos (Palmero y cols., 2011).

b.1) AFE para el *escenario de infidelidad afectiva (INAF) con la muestra de varones (VAR)*, la tabla 10 ilustra los resultados para AFE-VARINAF. La tabla 18 (FACTORES: VARINAF/MUJINAF) ilustra para el mismo escenario, las emociones encontradas en cada factor, en cada sexo.

AFE-VARINAF	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Miedo	0,598					
Tristeza	0,664					
Ansiedad	0,827					
Estrés negativo o distrés	0,798					
Depresión	0,689					
Ganas de aislarse	0,616					
Daño en su orgullo o amor propio	0,588					
Sentimiento de reconciliación		0,802				
Ganas de perdonar		0,818				
Disposición para dialogar		0,782				
Ira			0,785			
Deseo de venganza			0,794			
Odio			0,776			
Agresividad			0,777			
Vergüenza				0,685		
Sentimiento de culpa				0,758		
Amenazado				0,602		
Disposición para terminar la relación					0,708	
Rechazado					0,561	
Desconfianza					0,776	
Controlar a la pareja						0,798
Autovalores	5,848	2,846	1,611	1,169	1,086	1,004
Porcentaje de varianza	26,115	13,553	7,672	5,567	5,172	4,782
<i>Alpha</i> de Cronbach	.833	.766	.808	.566	.579	*

Tabla 10: AFE-VARINAF. *ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE) realizado con la muestra de hombres, emociones y escenario de infidelidad afectiva).*
Saturaciones del análisis factorial

El análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación oblimin realizado con las emociones y pensamientos de celos en el escenario de enamoramiento con la muestra de hombres mostró *6 factores* que explican en su conjunto un 62,861% de la varianza en los celos en los hombres por enamoramiento.

En el primer factor, *VARINAF1*, que explica un 26,115% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de *miedo* (0,598), *tristeza* (0,664), *ansiedad* (0,827), *estrés negativo o distrés* (0,798), *depresión* (0,689), *ganas de aislarse* (0,689) y *daño en su orgullo o amor propio* (0,616). Para facilitar la lectura de los datos se asignó un nombre a cada factor del AFE, por escenario y sexo. El criterio utilizado para su denominación estuvo en función de: 1) la emoción más representativa del factor, es decir, con mayor nivel de saturación; 2) la emoción que otorgó un sentido global al factor; y 3) la emoción que estableció alguna diferencia con el sexo contrario, en el mismo escenario. Este factor fue denominado: *weak/damaged pride*. Los análisis de consistencia interna del factor fueron elevados: *Alpha* de Cronbach: .833.

En el segundo factor, *VARINAF2*, que explica un 13,553% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de *sentimiento de reconciliación* (0,802), *ganas de perdonar* (0,818) y *disposición para dialogar* (0,782). Este factor fue denominado: *strong/forgiveness*. Los análisis de consistencia interna del factor fueron elevados: *Alpha* de Cronbach: .766.

En el tercer factor, *VARINAF3*, que explica un 7,672% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de *ira* (0,785), *deseo de venganza* (0,794), *odio* (0,776) y *agresividad* (0,777). Este factor fue denominado: *strong revenge*. Los análisis de consistencia interna del factor fueron elevados: *Alpha* de Cronbach: .808.

En el cuarto factor, *VARINAF4*, que explica el 5,567% de la varianza, saturan positivamente las emociones de *vergüenza* (0,685), *sentimiento de culpa* (0,758) y *amenazado* (0,602).

Este factor fue denominado: *guilt*. Los análisis de consistencia interna: *Alpha* de Cronbach: .566.

En el quinto factor, *VARINAF5*, que explica un 5,172% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de *disposición para terminar la relación* (0,708), *rechazado* (0,561) y *desconfianza* (0,776). Este factor fue denominado: *distrust/split up*. Los análisis de consistencia interna: *Alpha* de Cronbach: .579.

Por último, en el sexto factor, *VARINAF6*, que explica el 4,782% de la varianza, satura positivamente la emoción de *necesidad de controlar a la pareja en lo sucesivo* (0,798). Este factor fue denominado: *control*. En este factor no se calculó la fiabilidad porque sólo hay un ítem (una emoción) y se necesitan al menos dos para realizarlo.

b.2) AFE para el *escenario de infidelidad sexual (INSEX) con la muestra de varones (VAR)*, la tabla 11 ilustra los resultados para AFE-VARINSEX. Además, la tabla 19 (FACTORES: *VARINSEX/MUJINSEX*) ilustra, para el mismo escenario, las emociones encontradas en cada factor, en cada sexo.

AFE-VARINSEX	F1	F2	F3	F4	F5
Miedo	0,428				
Tristeza	0,797				
Ansiedad	0,723				
Estrés negativo o distrés	0,793				
Depresión	0,559				
Sentimiento de reconciliación		0,777			
Ganas de perdonar		0,839			
Disposición para dialogar		0,687			
Disposición para terminar la relación		-0,611			
Ira			0,734		
Deseo de venganza			0,842		
Odio			0,788		
Agresividad			0,789		
Ganas de aislarse				0,807	
Sentimiento de culpa				0,634	
Rechazado				0,646	
Vergüenza					0,762
Daño en su orgullo o amor propio					0,702
Desconfianza					0,623
Amenazado			0,456		0,467
Controlar a la pareja					0,519
Autovalores	5,530	3,152	1,469	1,141	1,037
Porcentaje de varianza	26,333	14,881	6,997	5,435	4,936
<i>Alpha</i> de Cronbach	.778	.747	.828	.607	.682

Tabla 11: AFE-VARINSEX. *ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE)* realizado con la muestra de hombres, emociones y escenario de infidelidad sexual. Saturaciones del análisis factorial.

El análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación oblimin realizado con las emociones y pensamientos de celos en el escenario de relación sexual con la muestra

de hombres mostró 5 factores que explican en su conjunto un 58,581% de la varianza en los celos en los hombres por relación sexual.

En el primer factor, *VARINSEX1*, que explica un 26,333% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de *miedo* (0,428), *tristeza* (0,797), *ansiedad* (0,723), *estrés negativo o distrés* (0,793) y *depresión* (0,559). Este factor fue denominado: *sadness/nervousness*. Los análisis de consistencia interna del factor fueron elevados. *Alpha* de Cronbach: .778.

En el segundo factor, *VARINSEX2*, que explica un 14,881% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de *sentimiento de reconciliación* (0,777), *ganas de perdonar* (0,839) y *disposición para dialogar* (0,687), y de manera negativa la emoción de *disposición para acabar con la relación* (-0,611). Este factor fue denominado: *forgiveness*. Los análisis de consistencia interna del factor fueron elevados. *Alpha* de Cronbach: .747.

En el tercer factor, *VARINSEX3*, que explica un 6,997% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de *ira* (0,734), *deseo de venganza* (0,842), *odio* (0,788) y *agresividad* (0,789). Este factor fue denominado: *threatening revenge*. Los análisis de consistencia interna del factor fueron elevados. *Alpha* de Cronbach: .828.

En el cuarto factor, *VARINSEX4*, que explica el 5,435% de la varianza, saturan positivamente las emociones de *ganas de aislarse* (0,807), *sentimiento de culpa* (0,634) y *rechazado* (0,646). Este factor fue denominado: *isolation*. Análisis de consistencia interna del factor, *Alpha* de Cronbach: .607.

Por último, en el quinto factor, *VARINSEX5*, que explica un 4,936% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de *vergüenza* (0,762), *daño en su orgullo o amor propio* (0,702), *desconfianza* (0,623), *amenazado* (0,467) y *necesidad de controlar a la pareja en lo sucesivo* (0,519). Este factor fue denominado: *shame*. Análisis de consistencia interna del factor: *Alpha* de Cronbach: .682.

b.3) AFE para el escenario de infidelidad afectiva (*INAF*) con la muestra de mujeres (*MUJ*), la tabla 12 ilustra los resultados para AFE-VARINAF. Igualmente, como en el caso anterior, la tabla 18 (FACTORES: *VARINAF/MUJINAF*) ilustra, para el mismo escenario, las emociones encontradas en cada factor, en cada sexo.

El análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación oblimin realizado con las emociones y pensamientos de celos en el escenario de enamoramiento con la muestra de mujeres mostró 5 factores que explican en su conjunto un 54,985% de la varianza en los celos en los mujeres por enamoramiento.

En el primer factor, *MUJINAF1*, que explica un 25,416% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de *miedo* (0,592), *tristeza* (0,577), *ansiedad* (0,777), *estrés negativo o distrés* (0,761), *vergüenza* (0,531), *depresión* (0,691) y *ganas de aislarse* (0,660). Este factor fue

denominado: *weak/shame*. Los análisis de consistencia interna del factor fueron elevados. *Alpha* de Cronbach: .806.

AFE-MUJINAF	F1	F2	F3	F4	F5
Miedo	0,592				
Tristeza	0,577				
Ansiedad	0,777				
Estrés negativo o distrés	0,761				
Vergüenza	0,531				
Depresión	0,691				
Ganas de aislarse	0,660				
Sentimiento de culpa		0,489		0,482	
Sentimiento de reconciliación		0,831			
Ganas de perdonar		0,812			
Disposición para dialogar		0,587			
Disposición para terminar la relación		-0,597			
Ira			0,554		
Deseo de venganza			0,818		
Odio			0,653		
Agresividad			0,771		
Daño en su orgullo o amor propio				0,674	
Rechazado					0,690
Desconfianza					0,761
Amenazado					0,604
Controlar a la pareja					0,496
Autovalores	5,337	2,643	1,398	1,117	1,052
Porcentaje de varianza	25,416	12,584	6,657	5,320	5,008
<i>Alpha</i> de Cronbach	.806	.704	.705	*	.599

Tabla 12: AFE-MUJINAF. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE) realizado con la muestra de mujeres, emociones y escenario de infidelidad afectiva. Saturaciones del análisis factorial

En el segundo factor, *MUJINAF2*, que explica un 12,584% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de *sentimiento de culpa* (0,489), *sentimiento de reconciliación* (0,831), *ganas*

de perdonar (0,812) y disposición para dialogar (0,587), y de manera negativa la emoción de disposición para acabar con la relación (-0,597). Este factor fue denominado: *strong/make-up feeling*. Los análisis de consistencia interna del factor fueron elevados. *Alpha* de Cronbach: .704.

En el tercer factor, *MUJINAF3*, que explica un 6,657% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de ira (0,554), deseo de venganza (0,818), odio (0,653) y agresividad (0,771). Este factor fue denominado: *weak revenge*. Los análisis de consistencia interna del factor fueron elevados. *Alpha* de Cronbach: .705.

En el cuarto factor, *MUJINAF4*, que explica el 5,320% de la varianza, satura positivamente la emoción de daño en su orgullo o amor propio (0,674). Este factor fue denominado: *damaged pride*.

En este factor no se calculó la fiabilidad porque sólo hay un ítem (una emoción) y se necesitan al menos dos para realizarlo.

Por último, en el quinto factor, *MUJINAF5*, que explica un 5,008% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de rechazado (0,690), desconfianza (0,761), amenazado (0,604) y necesidad de controlar a la pareja en lo sucesivo (0,496). Este factor fue denominado: *distrust/rejection*. Análisis de consistencia interna del factor. *Alpha* de Cronbach: .599.

b.4) AFE para el escenario de infidelidad sexual (*INSEX*) con la muestra de mujeres (*MUJ*), la tabla 13 ilustra los resultados para AFE-MUJINSEX. La tabla 19 (FACTORES: *VARINAF/MUJINAF*) ilustra para el mismo escenario, las emociones encontradas en cada factor, en cada sexo.

El análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación oblimin realizado con las emociones y pensamientos de celos en el escenario de relación sexual con la muestra de mujeres mostró 4 factores que explican en su conjunto un 53,035% de la varianza en los celos en los mujeres por relación sexual.

En el primer factor, *MUJINSEX1*, que explica un 26,992% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de miedo (0,568), ansiedad (0,670), estrés negativo o distrés (0,683), vergüenza (0,592), depresión (0,662), ganas de aislarse (0,602), daño en su orgullo o amor propio (0,579), sentimiento de culpa (0,700), rechazado (0,518) y amenazado (0,552). Este factor fue denominado: *sadness/guilt*. Los análisis de consistencia interna del factor fueron elevados. *Alpha* de Cronbach: .836.

En el segundo factor, *MUJINSEX2*, que explica un 13,280% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de sentimiento de reconciliación (0,802), ganas de perdonar (0,829) y disposición para dialogar (0,724), y de manera negativa la emoción de disposición para acabar con la relación (-0,598). Este factor fue denominado: *forgiveness*. Los análisis de consistencia interna del factor fueron elevados. *Alpha* de Cronbach: .763.

En el tercer factor, *MUJINSEX3-*, que explica un 6,946% de la varianza, saturan de manera positiva las emociones de *deseo de venganza* (0,815), *odio* (0,709) y *agresividad* (0,804). Este factor fue denominado: *agressive revenge*. Los análisis de consistencia interna del factor fueron elevados. *Alpha* de Cronbach: .718.

AFE-MUJINSEX	F1	F2	F3	F4
<i>Miedo</i>	0,568			
<i>Ansiedad</i>	0,670			
<i>Estrés negativo o distrés</i>	0,683			
<i>Vergüenza</i>	0,592			
<i>Depresión</i>	0,662			
<i>Ganas de aislarse</i>	0,602			
<i>Daño en su orgullo o amor propio</i>	0,579			
<i>Sentimiento de culpa</i>	0,700			
<i>Rechazado</i>	0,518			
<i>Amenazado</i>	0,552			
<i>Sentimiento de reconciliación</i>		0,802		
<i>Ganas de perdonar</i>		0,829		
<i>Disposición para dialogar</i>		0,724		
<i>Disposición para terminar la relación</i>		-0,598		
<i>Deseo de venganza</i>			0,815	
<i>Odio</i>			0,709	
<i>Agresividad</i>			0,804	
<i>Ira</i>			0,592	0,647
<i>Tristeza</i>				0,776
<i>Desconfianza</i>				0,613
<i>Controlar a la pareja</i>				0,427
<i>Autovalores</i>	5,668	2,789	1,459	1,222
<i>Porcentaje de varianza</i>	26,992	13,280	6,946	5,817
<i>Alpha de Cronbach</i>	.836	.763	.718	.638

Tabla 13: AFE-MUJINSEX. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE) realizado con la muestra de mujeres, emociones y escenario de infidelidad sexual. Saturaciones del análisis factorial

Por último, en el cuarto factor, de *MUJINSEX4*, que explica el 5,817% de la varianza, satura positivamente la emoción de *ira* (0,647), *tristeza* (0,776), *desconfianza* (0,613), y *necesidad de controlar a la pareja en lo sucesivo* (0,427), pudiendo recibir el nombre. Este factor fue denominado: *shame*. Análisis de consistencia interna, *Alpha* de Cronbach: .638.

Infidelidad afectiva	+ <i>VARINAF1-weak/damaged pride</i> (ansiedad, distrés, depresión, tristeza, ganas aislarse, miedo, daño en orgullo/amor propio) + <i>MUJINAF1-weak/shame</i> (ansiedad, distrés, depresión, ganas de aislarse, miedo, tristeza, vergüenza)
- <i>VARINAF-</i>	+ <i>VARINAF2-strong/forgiveness</i> (ganas de perdonar, sentimiento de reconciliación, disposición dialogar)
- <i>MUJINAF-</i>	+ <i>MUJINAF2-strong/make-up feeling</i> (sentimiento de reconciliación, ganas perdonar, no terminar relación, disposición dialogar, sentimiento culpa)
	+ <i>VARINAF3-strong revenge</i> (deseo de venganza, ira, agresividad, odio) + <i>MUJINAF3-weak revenge</i> (deseo de venganza, agresividad, odio, ira)
	<input type="checkbox"/> <i>VARINAF4-guilt</i> (sentimiento de culpa, vergüenza, amenazado) <input type="checkbox"/> <i>MUJINAF4-damaged pride</i> (daño en el orgullo, culpa)
	- <i>VARINAF5-distrust/split up</i> (desconfianza, disposición terminar relación, rechazado) - <i>MUJINAF5-distrust/rejection</i> (desconfianza, rechazada, amenazada, controlar pareja)
	<input type="checkbox"/> <i>VARINAF6-control</i> (controlar pareja)

Tabla 18. FACTORES: *VARINAF/MUJINAF* (+ coincidentes, hombres y mujeres; - mixtos; sin coincidencia)

Infidelidad sexual	+ <i>VARINSEX1-sadness/nervousness</i> (tristeza, distrés, ansiedad, depresión, miedo) + <i>MUJINSEX1-sadness/guilt</i> (culpa, distrés, ansiedad, depresión, ganas de aislarse, vergüenza, daño orgullo, miedo, amenazada, rechazada)
- <i>VARINSEX-</i>	+ <i>VARINSEX2-forgiveness</i> (sentimiento de reconciliación, disposición para dialogar, no terminar relación)
- <i>MUJINSEX-</i>	+ <i>MUJINSEX2-forgiveness</i> (ganas perdonar, sentimiento de reconciliación, disposición para dialogar, no terminar relación)
	+ <i>VARINSEX3-threatening revenge</i> (deseo de venganza, agresividad, odio, ira) + <i>MUJINSEX3-aggressive revenge</i> (deseo de venganza, agresividad, odio, ira)
	<input type="checkbox"/> <i>VARINSEX4-isolation</i> (ganas de aislarse, rechazado, culpa) <input type="checkbox"/> <i>MUJINSEX4-shame</i> (tristeza, ira, desconfianza, controlar)
	<input type="checkbox"/> <i>VARINSEX5-shame</i> (vergüenza, daño en el orgullo, desconfianza, controlar, amenazado)

Tabla 19. FACTORES: *VARINSEX/MUJINSEX* (+ coincidentes, hombres y mujeres; - mixtos; sin coincidencia)

c) ANOVAS con cada conjunto de variables criterio: infidelidad afectiva-hombres, infidelidad sexual-hombres, infidelidad afectiva-mujeres, infidelidad sexual-mujeres, considerando los estilos parentales de socialización (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente) como variable independiente. Posteriormente, para analizar entre qué estilos familiares existen diferencias significativas se aplicó la prueba post-hoc de Bonferroni.

VARINAF	Estilo Parental				F(3, 284)
	Autorizativo	Indulgente	Autoritario	Negligente	
VARINAF1- weak/damaged pride	1,963 (1,055)	1,622 (1,259)	2,088 (1,146)	1,869 (1,156)	1,745
VARINAF2- strong/forgiveness	1,954 (1,444)	1,558 (1,273)	1,610 (1,273)	1,621 (1,394)	1,252
VARINAF3- strong revenge	2,808 (1,400)	1,377 (1,541)	2,904 (1,361)	2,340 (1,346)	3,108* [†]
VARINAF4- guilt	1,301 (0,989)	0,921 ² (0,941)	1,497¹ (1,141)	1,147 (1,101)	3,269*
VARINAF5- distrust/split up	2,740 (1,291)	2,388 ² (1,291)	2,959 (1,194)	2,968¹ (1,267)	2,848*
VARINAF6- control	1,721 (1,867)	1,296 (1,733)	1,523 (1,830)	1,305 (1,612)	0,937

$\alpha = 0,05$, $1 > 2$.

* $p < 0,05$.

[†]A pesar de que el ANOVA mostró diferencias significativas ($p < .05$), las pruebas post-hoc de Bonferroni no mostraron diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 14. VARINAF – Estilo Parental. ANOVA de un factor

Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni[#] entre estilos de socialización familiar y celos enamoramiento en hombres.

c.1) Se realizó un ANOVA, para el escenario de *infidelidad afectiva en varones (VARINAF)* y los factores: AFE, considerando los *estilos parentales* (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente) como variable independiente. La tabla 14 ilustra los datos. La prueba post-hoc de

Bonferroni indicó qué estilo educativo obtuvo mayor puntuación en las dimensiones de infidelidad afectiva en hombres, las figuras 6 y 7 ilustran los datos.

Así, las pruebas de Bonferroni ($\alpha = .05$) indicaron que los hijos de *familias autoritarias* obtuvieron las puntuaciones más altas en *VARINAF4-guilt* en comparación con los hijos de familias indulgentes ($M = 1,497$, $DT = 1,141$ vs. $M = 0,921$, $DT = 0,941$). La figura 6 ilustra los datos.

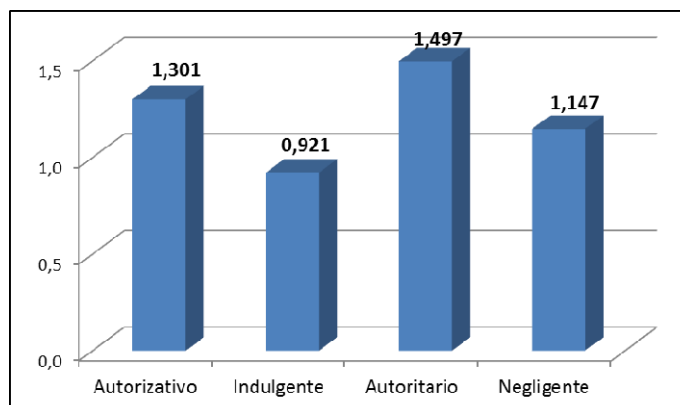


Figura 6. Medias en *VARINAF4-guilt* según el estilo educativo

En la dimensión *VARINAF5-distrust/split up*, los hijos de familias negligentes obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos de padres indulgentes (respectivamente, $M = 2,968$, $DT = 1,267$ vs. $M = 2,388$, $DT = 1,291$). La figura 7 ilustra los datos.

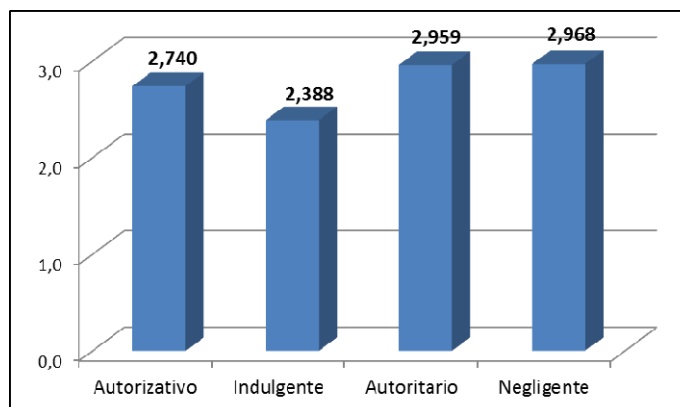


Figura 7. Medias en *VARINAF5-distrust/split up* según el estilo educativo

El ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *VARINAF4-guilt* (vergüenza, sentimiento de culpa y amenazado), $F(3, 284) = 3,269, p < 0,05$, y *VARINAF5-distrust/split up* (disposición para terminar la relación, rechazado y desconfianza), $F(3, 284) = 2,848, p < 0,05$.

c.2) ANOVA, para el escenario de *infidelidad sexual en varones (VARINSEX)* y los factores: AFE, considerando los *estilos parentales* (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente) como variable independiente. La tabla 15 ilustra los resultados.

El ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *VARINSEX1-sadness/nervousness* (miedo, tristeza, ansiedad, estrés negativo o distrés y depresión), $F(3, 284) = 3,293, p < 0,05$, *VARINSEX3-threatening revenge* (Ira, Deseo de venganza, Odio y Agresividad), $F(3, 284) = 6,286, p < 0,001$, *VARINSEX4-isolation* (Ganas de aislarse, Sentimiento de culpa y Rechazado), $F(3, 284) = 3,380, p < 0,05$, y *VARINSEX5-shame* (Vergüenza, Daño en su orgullo o amor propio, Desconfianza, Amenazado y Controlar a la pareja), $F(3, 284) = 5,224, p < 0,01$.

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = .05$) indicaron que los hijos de *familias autorizativas* obtuvieron las puntuaciones más altas en *VARINSEX1-sadness/nervousness* en comparación con los hijos de familias indulgentes ($M = 1,905, DT = 1,183$ vs. $M = 1,309, DT = 1,119$). La figura 8 ilustra los datos.

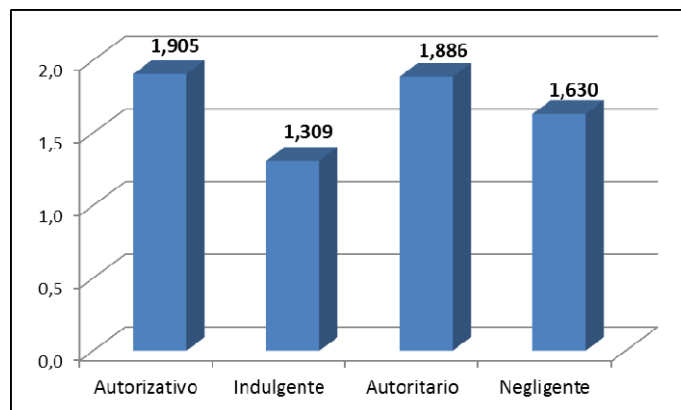


Figura 8. Medias en *VARINSEX1-sadness/nervousness* según el estilo educativo

En la dimensión *VARINSEX3-threatening revenge*, los hijos de *familias autorizativas* y *autoritarias* obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos de padres indulgentes y negligentes (respectivamente, $M = 3,545, DT = 1,266, M = 3,296, DT = 1,301$ vs. $M = 2,582, DT = 1,652, M = 2,818, DT = 1,510$). La figura 9 ilustra los datos.

VARINSEX	Estilo Parental				F(3, 284)
	Autorizativo	Indulgente	Autoritario	Negligente	
VARINSEX1- sadness/ nervousness	1,905¹ (1,183)	1,309 ² (1,119)	1,886 (1,285)	1,630 (1,193)	3,293*
VARINSEX2- forgiveness	1,131 (1,085)	1,082 (1,217)	1,265 (1,141)	1,100 (1,008)	0,376
VARINSEX3- threatening revenge	3,545¹ (1,266)	2,581 ² (1,652)	3,296 ¹ (1,301)	2,818 ² (1,510)	6,286***
VARINSEX4- isolation	1,744 ¹ (1,278)	1,146 ² (1,105)	1,785¹ (1,344)	1,642 (1,167)	3,3
VARINSEX5- shame	1,948 ¹ (1,069)	1,313 ² (1,053)	2,040¹ (1,186)	1,952 ¹ (1,169)	5,224**

$\alpha = 0,05$, 1 > 2. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Tabla 15. VARINSEX – Estilo Parental. ANOVA de un factor
Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni[#] entre estilos de socialización familiar y celos relación sexual en hombres

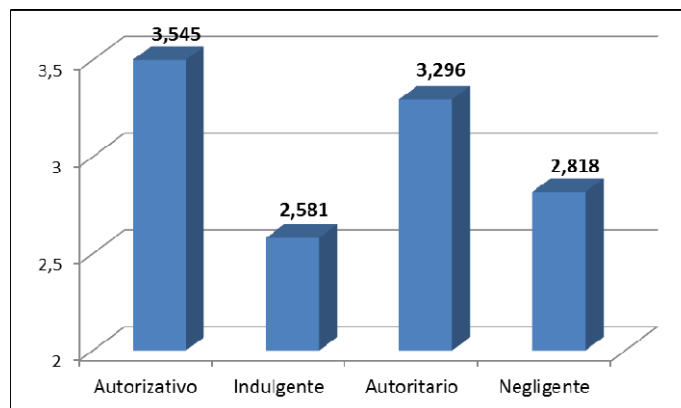


Figura 9. Medias en *VARINSEX3-threatening revenge* según el estilo educativo

En la dimensión *VARINSEX4-isolation*, los hijos de familias autoritativas y autoritarias obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos de padres indulgentes (respectivamente, $M = 1,744$, $DT = 1,278$, $M = 1,785$, $DT = 1,344$ vs. $M = 1,146$, $DT = 1,105$). La figura 10 ilustra los datos.

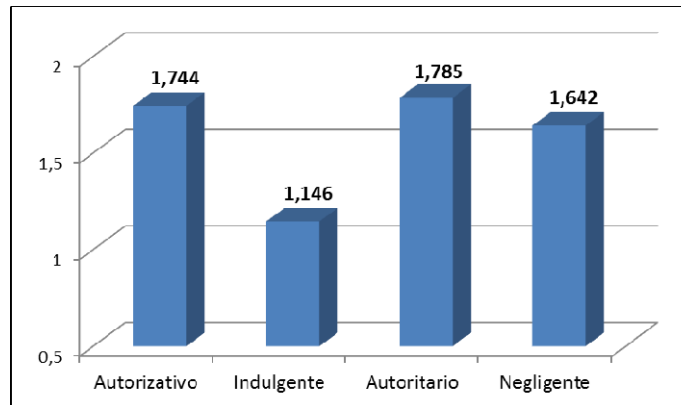


Figura 10. Medias en *VARINSEX4-isolation* según el estilo educativo

Por último, en la dimensión *VARINSEX5-shame*, los hijos de familias autoritativas, autoritarias y negligentes obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos de padres indulgentes (respectivamente, $M = 1,948$, $DT = 1,069$, $M = 2,040$, $DT = 1,186$, $M = 1,952$, $DT = 1,169$ vs. $M = 1,313$, $DT = 1,053$). La figura 11 ilustra los datos.

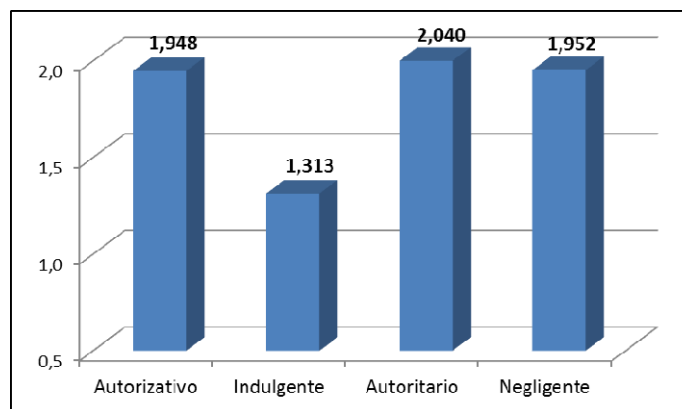


Figura 11. Medias en *VARINSEX5-shame* según el estilo educativo

c.3) ANOVA, para el escenario de *infidelidad afectiva en mujeres (MUJINAF)* y los factores: AFE, considerando los *estilos parentales* (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente) como variable independiente. La tabla 16 ilustra los resultados. La prueba post-hoc de Bonferroni indicó qué estilo educativo obtuvo mayor puntuación en las dimensiones de infidelidad afectiva en mujeres (MUJINAF), la figura 12 ilustra los datos.

MUJINAF	Estilo Parental				$F(3, 244)$
	Autorizativo	Indulgente	Autoritario	Negligente	
MUJINAF1- weak/shame	2,623 (1,132)	2,444 (0,995)	2,597 (1,034)	2,401 (1,161)	0,661
MUJINAF2- strong/make-up feeling	1,605 (1,031)	1,593 (1,045)	1,564 (1,013)	1,517 (1,059)	0,094
MUJINAF3- weak revenge	2,994 ¹ (1,080)	1,553 ² (1,160)	3,194¹ (1,101)	2,452 ² (1,191)	5,521**
MUJINAF4- damaged pride	2,795 (1,730)	2,544 (1,712)	3,089 (1,607)	3,159 (1,516)	1,697
MUJINAF5- distrust/rejection	2,494 (1,074)	2,048 (1,121)	2,483 (0,939)	2,139 (1,048)	2,956* [†]

[#] $\alpha = 0,05$, $1 > 2$.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

[†]A pesar de que el ANOVA mostró diferencias significativas ($p < .05$), las pruebas post-hoc de Bonferroni no mostraron diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 16. MUJINAF-Estilo Parental. ANOVA de un factor
Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni[#] entre estilos de socialización familiar y celos relación sexual en mujeres.

El ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *MUJINAF3-weak revenge* (ira, deseo de venganza, odio y agresividad), $F(3, 244) = 5,521$, $p < 0,01$.

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = .05$) indicaron que los hijos de *familias autoritarias y autorizativas* obtuvieron las puntuaciones más altas en *MUJINAF3-weak revenge* en comparación con los hijos de familias indulgentes y negligentes ($M = 3,194$, $DT = 1,101$, $M = 2,994$, $DT = 1,080$ vs. $M = 1,553$, $DT = 1,160$, $M = 2,452$, $DT = 1,191$). La figura 12 ilustra los datos.

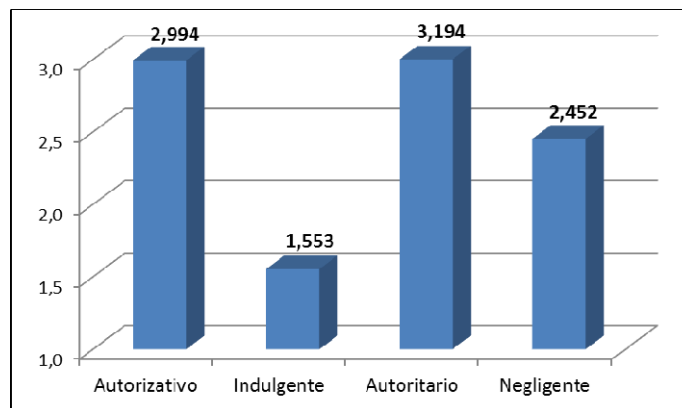


Figura 12. Medias en *MUJINAF3-weak revenge* según el estilo educativo

c.4) ANOVA, para el escenario de *infidelidad sexual en mujeres (MUJINSEX)* y los factores: AFE, considerando los *estilos parentales* (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente) como variable independiente. La tabla 17 ilustra los resultados. La prueba post-hoc de Bonferroni indicó qué estilo educativo obtuvo mayor puntuación en las dimensiones de infidelidad sexual en mujeres (MUJINSEX), las figuras 13 y 14 ilustran los datos.

El ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *MUJINSEX3-aggressive revenge* (Deseo de venganza, Odio y Agresividad), $F(3, 244) = 5,504, p < 0,01$, y *MUJINSEX4-sadness* (Ira, tristeza, Desconfianza y Controlar a la pareja), $F(3, 244) = 2,650, p < 0,05$.

Las pruebas de Bonferroni ($\alpha = .05$) indicaron que los hijos de *familias autoritarias* obtuvieron las puntuaciones más altas en *MUJINSEX3-aggressive revenge* en comparación con los hijos de familias indulgentes y negligentes ($M = 3,548, DT = 1,211$ vs. $M = 2,672, DT = 1,313$, $M = 2,646, DT = 1,377$). La figura 13 ilustra los datos.

En la dimensión *MUJINSEX4-sadness*, los hijos de *familias autorizativas* obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos de padres negligentes ($M = 3,422, DT = 1,030$ vs. $M = 2,933, DT = 1,220$). La figura 14 ilustra los datos.

MUJINSEX	Estilo Parental				$F(3, 244)$
	Autorizativo	Indulgente	Autoritario	Negligente	
MUJINSEX1- sadness/guilt	2,376 (1,429)	2,053 (0,984)	2,173 (0,923)	1,892 (1,035)	2,241
MUJINSEX2- forgiveness	1,376 (1,210)	1,469 (1,153)	1,406 (1,208)	1,258 (1,091)	0,345
MUJINSEX3- aggressive revenge	3,112 (1,312)	2,672 ² (1,313)	3,548¹ (1,211)	2,646 ² (1,377)	5,504**
MUJINSEX4- shame	3,422¹ (1,030)	3,294 (1,061)	3,372 (1,077)	2,933 ² (1,220)	2,650*

[#] $\alpha = 0,05$, $1 > 2$.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Tabla 17. MUJINSEX-Estilo Parental. ANOVA de un factor
Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni[#] entre estilos de socialización familiar y celos relación sexual en mujeres.

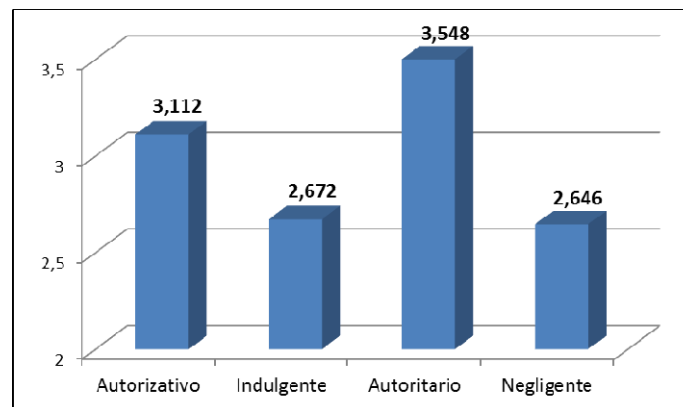


Figura 13. Medias en *MUJINSEX3-aggressive revenge* según el estilo educativo

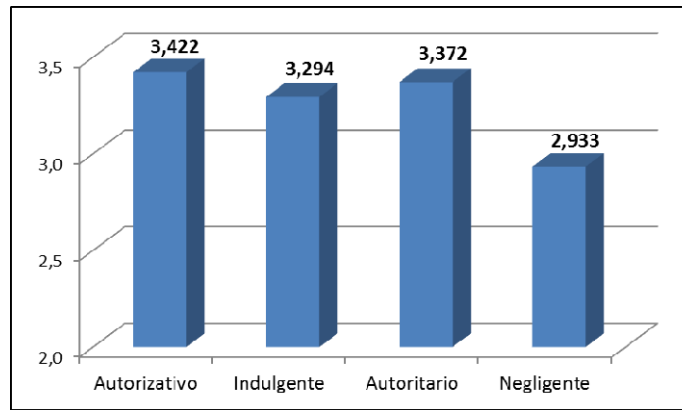


Figura 14. Medias en *MUJINSEX4-shame* según el estilo educativo

Con respecto al tercer objetivo parcial de la investigación: *establecer si el estilo familiar que promueve la mayor ocurrencia de celos se encuentra a la base de la mayor propensión a la agresividad y violencia por parte de los estudiantes*, se llevaron a cabo distintas acciones específicas,

- Primera acción específica, *localizar qué estilo de relación entre padres e hijos promueve hostilidad, por sexo del hijo, y según el sexo del padre*. Análisis estadísticos realizados:

1. MANOVA factorial (4x2) para hostilidad considerando los estilos parentales (autoritativo, indulgente, autoritario y negligente) y el sexo (hombres y mujeres) como variable independiente, la tabla 20 ilustra los datos.

Fuente de variación	Hostilidad				
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p
(A) Estilo Parental ^a	0,958	2,540	9,000	1280,296	0,007**
(B) Sexo ^b	0,998	0,390	3,000	526,000	0,760
A x B	0,976	1,405	9,000	1280,296	0,181

^a a_1 , indulgente, a_2 , autoritativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente.

^b b_1 , hombres, b_2 , mujeres.

** $p < 0,01$.

Tabla 20. Estilo Parental-Hostilidad-Sexo. MANOVA factorial ($4^a \times 2^b$) en hostilidad

El segundo MANOVA factorial realizado con *hostilidad* mostró diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal de estilo parental, $\Lambda = 0,958$, $F(9, 1280,296) = 2,540$, $p < 0,01$. El

efecto principal del sexo no mostró diferencias estadísticamente significativas, $\Lambda = 0,998$, $F(3, 526,000) = 0,390$, $p > 0,05$, así como tampoco el efecto de interacción entre el estilo parental y el sexo, $\Lambda = 0,976$, $F(9, 1280,296) = 1,405$, $p > 0,05$.

2. ANOVA para analizar las diferencias en cada una de las dimensiones de hostilidad (hostilidad, hostilidad compuesta y cinismo), la tabla 21 ilustra los resultados. Posteriormente, para ver entre qué estilos parentales existen diferencias significativas, se aplicó la prueba post-hoc de Bonferroni, la figura 15 ilustra los datos de las medias en hostilidad y hostilidad compuesta, según el estilo educativo.

Hostilidad	Estilo Parental				$F(3, 532)$
	Autorizativo	Indulgente	Autoritario	Negligente	
Hostilidad	0,526 (0,133)	0,481 ² (0,154)	0,531¹ (0,126)	0,487 (0,139)	4,464**
Hostilidad Compuesta	0,623¹ (0,142)	0,563 ² (0,162)	0,619 ¹ (0,121)	0,583 (0,152)	5,140**
Cinismo	0,628 (0,187)	0,575 (0,208)	0,636 (0,176)	0,613 (0,192)	2,333

[#] $\alpha = 0,05$, $1 > 2$.

*** $p < 0,001$.

Tabla 21. Estilo Parental-Tipo de Hostilidad
Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni[#] entre estilos de socialización familiar y hostilidad

El ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de *hostilidad*, $F(3,532) = 4,464$, $p < 0,01$, y *hostilidad compuesta*, $F(3,532) = 4,464$, $p < 0,01$. Los hijos de *familias autoritarias* obtuvieron las puntuaciones más altas en la dimensión de hostilidad en comparación con los hijos de familias indulgentes ($M = 0,531$, $DT = 0,126$ vs. $M = 0,481$, $DT = 0,154$). En la dimensión hostilidad compuesta los hijos de *familias autorizativas* y *autoritarias* obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos de padres indulgentes (respectivamente, $M = 0,623$, $DT = 0,142$, $M = 0,619$, $DT = 0,121$ vs. $M = 0,563$, $DT = 0,162$). La figura 15 ilustra los datos.

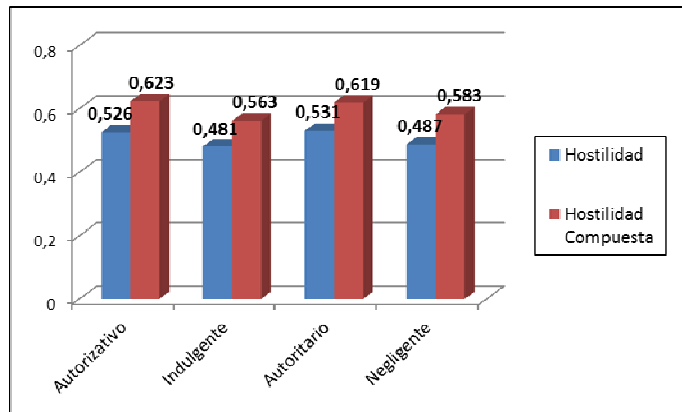


Figura 15. Medias en hostilidad y hostilidad compuesta según el estilo educativo

- Segunda acción específica, *localizar qué estilo de relación entre padres e hijos promueve ansiedad, por sexo del hijo, y según el sexo del padre*. Análisis estadísticos realizados:

1. MANOVA factorial (4x2) para ansiedad considerando los estilos parentales (autoritativo, indulgente, autoritario y negligente) y el sexo (hombres y mujeres) como variable independiente, la tabla 22 ilustra los resultados.

Fuente de variación	Ansiedad				
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p
(A) Estilo Parental^a	0,947	4,819	6,000	1054,000	< 0,001***
(B) Sexo^b	0,960	10,891	2,000	527,000	< 0,001***
A x B	0,992	0,749	6,000	1054,000	0,610

^a a_1 , indulgente, a_2 , autoritativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente. ^b b_1 , hombres, b_2 , mujeres.

*** $p < 0,01$.

Tabla 22. Estilo Parental-Ansiedad-Sexo
MANOVA factorial ($4^a \times 2^b$) para ansiedad

El tercer MANOVA factorial realizado con *ansiedad* mostró diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de *estilo parental*, $\Lambda = 0,947$, $F(6, 1054,000) = 4,819$, $p < 0,001$ y *sexo*, $\Lambda = 0,960$, $F(2, 527,000) = 10,891$, $p < 0,001$. El efecto de interacción entre el estilo parental y el sexo no fue estadísticamente significativo, $\Lambda = 0,992$, $F(6, 1054,000) = 0,749$, $p > 0,05$.

		Estilo Parental				
Ansiedad		Autorizativo	Indulgente	Autoritario	Negligente	$F(3, 532)$
Ansiedad Estado	0,813 ² (0,519)	0,745 ² (0,458)	1,045 ¹ (0,542)	0,854 ² (0,457)	7,638***	
Ansiedad Rasgo	0,981 ² (0,482)	0,890 ² (0,499)	1,190 ¹ (0,619)	0,983 ² (0,438)	7,093***	

[#] $\alpha = 0,05$, $1 > 2$.

*** $p < 0,001$.

Tabla 23. Estilo Parental-Tipo de Ansiedad
Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y prueba de Bonferroni[#] entre estilos de socialización familiar y ansiedad

2. ANOVA para analizar las diferencias en cada una de las dimensiones de ansiedad (ansiedad estado y ansiedad rasgo) según el estilo parental, la tabla 23 ilustra los resultados. Posteriormente, para ver entre qué estilos parentales existen diferencias significativas en ansiedad rasgo/estado, se aplicó la prueba post-hoc de Bonferroni, la figura 16 muestra las medias en ansiedad rasgo y ansiedad estado según el estilo educativo.

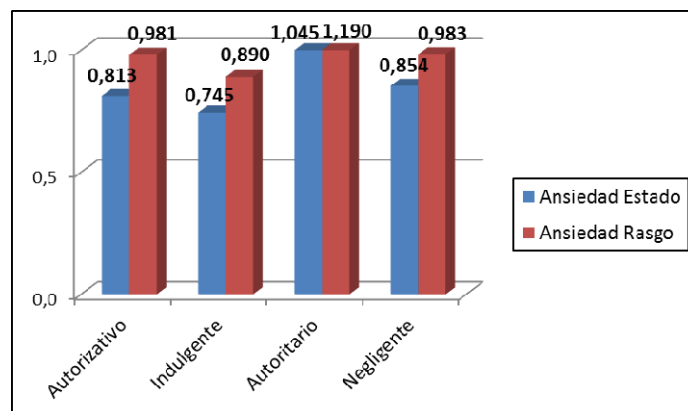


Figura 16. Medias en ansiedad estado y ansiedad rasgo según el estilo educativo

El ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en ambas dimensiones: *ansiedad estado*, $F(3,532) = 7,638$, $p < 0,001$, y *ansiedad rasgo*, $F(3,532) = 7,093$, $p < 0,001$. En ambos casos, los hijos de *familias autoritarias* obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos

de familias autorizativas, indulgentes y negligentes (respectivamente, ansiedad estado: $M = 1,045$, $DT = 0,542$ vs. $M = 0,813$, $DT = 0,519$, $M = 0,745$, $DT = 0,458$, $M = 0,854$, $DT = 0,457$, ansiedad rasgo: $M = 1,190$, $DT = 0,619$ vs. $M = 0,981$, $DT = 0,482$, $M = 0,890$, $DT = 0,499$, $M = 0,983$, $DT = 0,438$). La figura 16 ilustra los datos.

3. ANOVA para analizar las diferencias en cada una de las dimensiones de ansiedad (ansiedad estado y ansiedad rasgo) según el sexo del hijo, la tabla 24 ilustra los resultados. Finalmente, para ver entre qué estilos parentales existen diferencias significativas en ansiedad rasgo/estado se aplicó la prueba post-hoc de Bonferroni, la figura 17 muestra las medias en ansiedad rasgo y ansiedad estado según el sexo.

Ansiedad	Sexo		$F(1, 534)$
	Hombres	Mujeres	
Ansiedad Estado	0,819 (0,491)	0,904 (0,514)	3,815
Ansiedad Rasgo	0,920 (0,473)	1,105 (0,541)	17,898***

*** $p < 0,001$.

Tabla 24. Tipo de ansiedad-Sexo
Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre el sexo de los participantes y ansiedad

El ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en *ansiedad rasgo*, $F(1,534) = 17,898$, $p < 0,001$. Las *mujeres* obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres ($M = 1,105$, $DT = 0,541$ vs. $M = 0,920$, $DT = 0,473$). La figura 17 ilustra los datos.

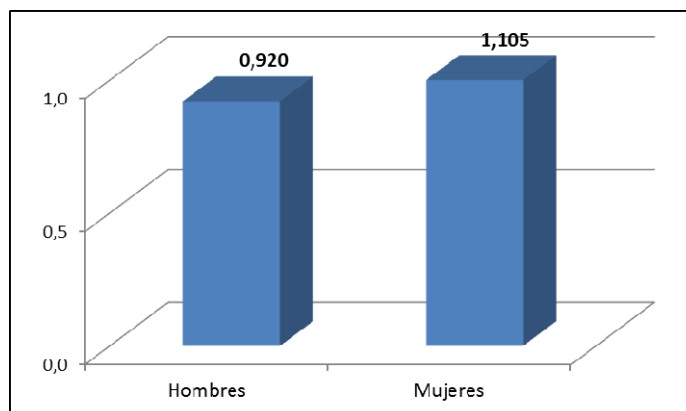


Figura 17. Medias en ansiedad rasgo en hombres y mujeres

- Tercera acción específica, *establecer si el estilo familiar que promueve la mayor ocurrencia de celos se encuentra a la base de la mayor propensión a la agresividad y violencia por parte de los estudiantes*. Análisis estadísticos realizados:

1. MANOVA factorial (4x2) para los participantes en bullying: agresor, considerando los estilos parentales (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente) y el sexo (hombres y mujeres) como variable independiente, la tabla 25 ilustra los resultados.

Fuente de variación	Bullying: agresor				
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p
(A) Estilo Parental ^a	0,989	0,626	9,000	1280,296	0,776
(B) Sexo ^b	0,843	32,697	3,000	526,000	< 0,001***
A x B	0,980	1,156	9,000	1280,296	0,320

^a a_1 , indulgente, a_2 , autorizativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente. ^b b_1 , hombres, b_2 , mujeres.

*** $p < 0,001$.

Tabla 25. Estilo Parental-Bullying: agresor- Sexo
MANOVA factorial ($4^a \times 2^b$) para bullying-agresor

El cuarto MANOVA factorial realizado con *bullying: agresor* no mostró diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal de *estilo parental*, $\Lambda = 0,989$, $F(9, 1280,296) = 0,626$, $p > 0,05$; por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas en las diferentes variables evaluadas en función del estilo parental. El efecto principal del *sexo* sí que mostró diferencias estadísticamente significativas, $\Lambda = 0,843$, $F(3, 526,000) = 32,697$, $p < 0,001$. El efecto de interacción entre el estilo parental y el sexo tampoco fue estadísticamente significativo, $\Lambda = 0,980$, $F(9, 1280,296) = 1,156$, $p > 0,05$. La tabla 26 ilustra el efecto principal del sexo.

2. ANOVA para analizar los efectos interactivos entre bullying: agresor y sexo, la tabla 26 ilustra los resultados, la figura 18 muestra las medias en bullying: agresor en hombres y mujeres.

El ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en las tres variables evaluadas: ¿Quién/es son los más fuertes de la clase?, $F(1,534) = 70,522$, $p < 0,001$, ¿quién/es maltratan o pegan a otros compañeros?, $F(1,534) = 71,850$, $p < 0,001$, y ¿quiénes suelen empezar las peleas?, $F(1,534) = 58,830$, $p < 0,001$. En todos los casos, los *hombres* obtuvieron puntuaciones más altas que las mujeres (respectivamente, ¿quién/es son los más fuertes de la clase?: $M = 19,949$, $DT = 23,029$ vs. $M = 6,168$, $DT = 12,657$, ¿quién/es maltratan o pegan a otros compañeros?, $M = 15,697$, $DT = 20,346$ vs. $M =$

3,729, $DT = 9,680$, ¿quiénes suelen empezar las peleas?, $M = 15,678$, $DT = 21,445$ vs. $M = 4,036$, $DT = 11,347$). La figura 18 ilustra los datos.

Bullying: agresor	Sexo		$F(1, 534)$
	Hombres	Mujeres	
¿Quién/es son los más fuertes de la clase?	19,949 (23,029)	6,168 (12,657)	70,522***
¿Quién/es maltratan o pegan a otros compañeros?	15,697 (20,346)	3,729 (9,680)	71,850***
¿Quiénes suelen empezar las peleas?	15,678 (21,445)	4,036 (11,347)	58,830***

*** $p < 0,001$.

Tabla 26. Bullying: agresor-Sexo
Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre el sexo de los participantes y bullying: agresor

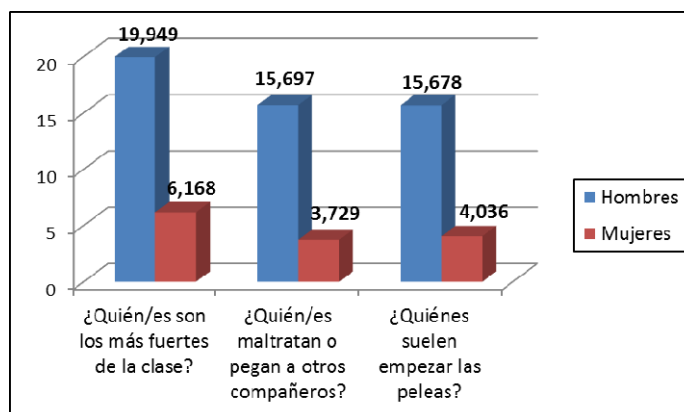


Figura 18. Medias en bullying: agresor en hombres y mujeres

3. MANOVA factorial (4x2) para los participantes en bullying: víctima, considerando los estilos parentales (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente) y el sexo (hombres y mujeres) como variable independiente, la tabla 27 ilustra los resultados.

Fuente de variación	Bullying: víctima				
	Λ	F	gl_{entre}	gl_{error}	p
(A) Estilo Parental ^a	0,988	0,734	9,000	1280,296	0,678
(B) Sexo ^b	0,903	18,817	3,000	526,000	< 0,001***
A x B	0,972	1,664	9,000	1280,296	0,093

^a a_1 , indulgente, a_2 , autoritativo, a_3 , autoritario, a_4 , negligente. ^b b_1 , hombres, b_2 , mujeres.

*** $p < 0,01$.

Tabla 27. Estilo Parental-Bullying: víctima-Sexo
MANOVA factorial ($4^a \times 2^b$) para bullying: víctima

El quinto MANOVA factorial realizado con *bullying: víctima* no mostró diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal de estilo parental, $\Lambda = 0,988$, $F(9, 1280,296) = 0,734$, $p > 0,05$; por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas en las diferentes variables evaluadas en función del estilo parental. El efecto principal del *sexo* sí que mostró diferencias estadísticamente significativas, $\Lambda = 0,903$, $F(3, 526,000) = 18,817$, $p < 0,001$. El efecto de interacción entre el estilo parental y el sexo tampoco fue estadísticamente significativo, $\Lambda = 0,972$, $F(9, 1280,296) = 1,664$, $p > 0,05$.

4. ANOVA para analizar los efectos interactivos entre bullying: víctima y sexo, la tabla 28 ilustra los resultados, la figura 19 muestra las medias en bullying: víctima, en hombres y mujeres.

Bullying: víctima	Sexo		$F(1, 534)$
	Hombres	Mujeres	
¿Quién/es actúan como cobardes o como niños pequeños?	15,219 (17,179)	7,367 (11,318)	37,676***
¿Quién/es suelen ser las víctimas de los malos tratos?	11,528 (18,328)	9,126 (17,155)	2,420
¿A quiénes se les tiene manía?	9,829 (15,281)	9,167 (15,915)	0,242

*** $p < 0,001$.

Tabla 28. Bullying: víctima-Sexo
Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis) y valores F entre el sexo de los participantes y bullying: víctima

El ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en la variable: ¿Quién/es actúan como cobardes o como niños pequeños?, $F(1,534) = 37,676$, $p < 0,001$. Los *hombres* obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con las mujeres ($M = 15,219$, $DT = 17,179$ vs. $M = 7,367$, $DT = 11,318$). La figura 19 ilustra los datos.

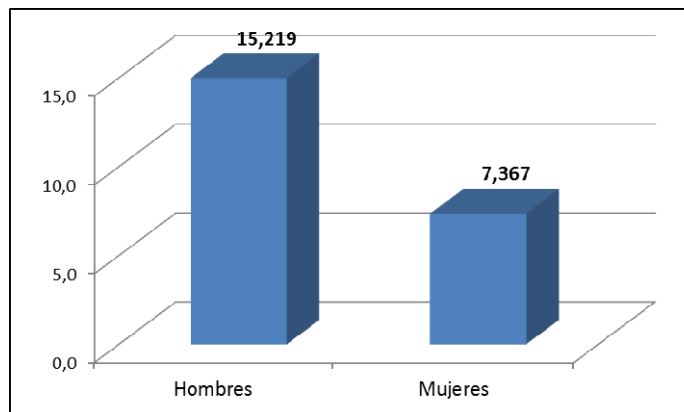


Figura 19. Medias en bullying-víctima en hombres y mujeres

4. DISCUSIÓN

El presente estudio tenía como objetivo analizar la influencia de las formas de educar, o estilos educativos familiares, sobre la generación de emociones negativas (celos, ansiedad y hostilidad) y de conductas desajustadas de los adolescentes (bullying).

La justificación del estudio estuvo avalada por una ingente cantidad de investigaciones previas realizadas sobre la importancia del contexto familiar en el desarrollo psicosocial de los hijos. Según Santrock (2003) las relaciones tempranas entre padres e hijos influyen en la construcción de nuevas relaciones interpersonales, es decir, imprimen la forma en que uno se relacionará a lo largo de todo el ciclo vital. Los niños tienen una gran capacidad de aprender a imitar (Conesa, 2004), y de ahí que nuestra capacidad de aprender e imitar se ha fijado en las formas de ser, pensar, querer y actuar que hemos visto en los más cercanos, en este caso: las figuras parentales. Por lo tanto, ser padres se convierte en una de las tareas más apasionante y tal vez más comprometida de los seres humanos. Ser padre consiste en un arte que se ha de basar en intentar generar situaciones que favorezcan el desarrollo integral de los hijos; es dentro del núcleo familiar donde se van orientando las expectativas sobre cómo uno ha de ser, y, cómo ha de comportarse con el entorno. Uno de los temas de mayor

preocupación en el entorno, en la sociedad, es el incremento en la manifestación de conductas agresivas por parte de los adolescentes, dando lugar a episodios repetidos de violencia dentro de la escuela, fenómeno conocido como acoso escolar o bullying.

Así pues, nuestro interés, por desempeño laboral y vocacional, se centró en la investigación del fenómeno violento en población estudiantil adolescente y en los estilos educativos familiares. De esta forma fue como nos embarcamos en la tarea de investigar y plantear, como objetivo de investigación, si en la producción de la conducta celosa (algo novedoso puesto que no existen investigaciones previas en el tema: adolescencia y estilos educativos) pudieran estar implicados ciertos estilos parentales, y si ello pudiera influir en las manifestaciones afectivas de los hijos (en las variables: celos, ansiedad y hostilidad) y conductuales (variables: hostilidad, bullying).

Respecto al *objetivo general* de la investigación: establecer la relación existente entre los celos y el estilo educativo de los padres a la hora de explicar las conductas agresivas y de violencia en estudiantes de enseñanza secundaria, no pudimos formular una hipótesis general dado que no existe ningún estudio previo que se haya centrado en el mismo objetivo que nosotros perseguimos con nuestra investigación, no obstante, la existencia de estudios previos en los que se aborda algunos de los aspectos incluidos en nuestro objetivo general, nos llevó a sugerir que aquellos adolescentes, cuyo estilo educativo parental se caracterizaría por el poco afecto, serían los que con mayor probabilidad mostrarían mayor incidencia de celos y serían más proclives a manifestar conductas de agresividad y hostilidad hacia sus compañeros. Nuestros hallazgos confirman en parte la hipótesis, es decir, los adolescentes criados en ambientes con menor afecto tienen más problemas emocionales (ansiedad, hostilidad y emociones negativas: miedo, ira, tristeza, depresión, culpa y afiliación), pero no existe interacción entre el estilo parental y los problemas conductuales (bullying). Se confirma el estilo familiar autoritario como factor de riesgo en la falta de ajuste de nuestra muestra de adolescentes, lo cual coincide con estudios previos como los de Gerard y Buehler (1999) que concluyen que la disciplina excesivamente rígida de los padres supone una de las principales fuentes de conflicto en la familia; o los estudios que apuntan la necesidad de un buen apoyo familiar para proporcionar un soporte social satisfactorio en los adolescentes (Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Pichardo, Fernández y Azmecua, 2002).

El objetivo general lo desglosamos en los siguientes *objetivos parciales*:

1. Primer objetivo parcial: averiguar la incidencia de la emoción de celos en la población adolescente de educación secundaria, la hipótesis planteada era encontrar una mayor incidencia de celos en la población adolescente. No existen estudios previos para establecer estos datos de incidencia. Los resultados en nuestra muestra de adolescentes arrojan una puntuación muy elevada en celos para ambos sexos. La hipótesis planteada confirma los estudios que relacionan la mayor activación y excitabilidad de los cambios hormonales con posibles efectos emocionales y

conductuales, tales como: el ánimo depresivo en chicas y la agresividad y dominación en chicos (Buchanan, Eccles y Becker, 1992; Inoff-Germain, Arnold, Nottelmann, Susman, Cutler y Chrousos, 1988; Udry y Talbert, 1988). La adolescencia es una etapa de transición entre la niñez y la edad adulta que se caracteriza por una serie de cambios: cognitivos, socio-morales, afectivos y fisiológicos (pubertad) que dan como resultado vivencias muy marcadas y una gran intensidad en las emociones, mediatizadas a su vez por factores como: la edad y las experiencias vitales (Frydenberg, 1977; Jackson y cols., 1996; Noller y Callan, 1991; Palmonari, 1993)

Las *acciones específicas* planteadas con este objetivo fueron:

- Averiguar quién siente más *celos*, en general y por sexo. En nuestra hipótesis nos planteamos no encontrar diferencias significativas en la emoción de celos en función del sexo; sin embargo nuestros resultados apuntan claramente al sexo femenino como aquel que siente más celos en nuestra muestra de estudiantes. La no existencia de estudios previos sobre adolescencia y celos nos lleva a no poder establecer comparaciones en cuanto a incidencia por sexo en la emoción de celos. Formulamos esta hipótesis de divergencia en la intensidad por sexo basándonos en la siguiente idea: los celos son universales y están mediatizados por la cultura y la socialización en la que se desarrolla el sujeto, por lo que, en principio no deberían existir diferencias por sexo en la experiencia celosa, al menos en intensidad. El origen de los celos está relacionado con las experiencias de apego tempranas para crear vínculos, ya que éstas serán determinantes para el establecimiento de relaciones personales posteriores (Martínez Stack, 1994), y este apego estará en función de la seguridad que ofrezca la figura de apego en momento de necesidad, de búsqueda de apoyo y protección (Bowlby, 1980). Los resultados encontrados a favor del sexo femenino en nuestra muestra coinciden con la hipótesis de Mead (1977): la mujer es el sexo más celoso, debido a la dependencia física y económica del varón; o como también apuntaba Bernard (1977) esta dependencia también estaría relacionada con el temor a perder la seguridad que le proporciona el hombre. Nuestros datos coinciden también con los planteamientos que establecen factores de tipo sociocultural asociados a la expresión de los celos, en función del sexo, coincidiendo con Díaz Loving (1989), según la cual los celos se perciben, se desarrollan y se introyectan en función del grupo cultural, social y de género donde se desarrollan los sujetos. Así por ejemplo, en varios estudios se ha comprobado que los hombres niegan sentir más celos que las mujeres (Bohm, 1967; Corzine, 1974; Reik, 1974) bien porque se expresan por medio del enfado y la violencia ante la infidelidad de la pareja, bien porque tienden a reaccionar compitiendo contra el rival.

- En el escenario de *infidelidad de sexo*, ¿quién siente más *celos*?, ¿las chicas o los chicos?. Según nuestra hipótesis los varones experimentarían más celos ante infidelidad sexual. No se cumple la hipótesis planteada, no son los hombres sino las mujeres quienes puntúan más elevado ante una infidelidad sexual. Nuestros hallazgos no encuentran coincidencia con investigaciones previas realizadas sobre el tema. En este sentido, los resultados de nuestra investigación contradicen los estudios de Reik (1957) que concluyen que los hombres experimentan más los celos en términos

sexuales. Por otra parte, nuestros resultados cuestionan los estudios en los que las mujeres obtienen menores puntuaciones en celos, en caso de infidelidad sexual, apoyándose en la exclusividad sexual de ellas en la relación (Bernard, 1977). Nuestros hallazgos contradicen los planteamientos de las hipótesis evolucionistas (Buss y cols., 1992, 1994, 1999, 2000; Trivers, 1972) de que los hombres muestran mayor preocupación ante una hipotética infidelidad sexual; estos estudios recurren a aspectos biológicos y de predisposición genética para explicar las diferencias entre sexos. Así pues, las hipótesis evolucionistas establecen diferencias importantes entre hombres y mujeres en cuanto al grado de seguridad en la inversión parental que se llevaría a cabo tras la fecundación de un óvulo. La mujer siempre tendría la certeza de que el hijo que espera es suyo, y que, por lo tanto, perpetuaría sus genes, mientras que el varón tendría que vigilar y controlar el comportamiento sexual de su pareja, asegurándose la paternidad del hijo, tener la certeza de que son sus genes los que se han invertido en la prole; por lo que, el hombre necesitaría una pareja sexualmente fiel, para garantizar esta transmisión genética y evitar el riesgo de invertir en un hijo que no fuera el suyo (Buss, 2000). Por lo tanto, nuestros resultados cuestionan la evidencia de la diferencia sexual de las teorías evolucionistas y apoyan las investigaciones de autores como: DeSteno y cols. (2002); Harris (2003); estos autores critican el diseño de las tesis evolucionistas argumentando que, estos planteamientos se cumplen sólo si se utiliza un diseño de elección forzada (tipo de escenarios), y que cuando se utilizan otros tipos de medidas raramente se encuentran diferencias entre hombres y mujeres. Por ejemplo, hay estudios que no han encontrado diferencias cuando utilizan escalas continuas. Es más, desde la perspectiva cultural (DeSteno, Bartlett, Braveman y Salovey, 2002; DeSteno y Salovey, 1996; DeSteno, Valdesolo y Bartlett, 2006; Hupka, 1981, 1991; Harris, 2000; 2003a; 2003b; Harris y Christenfeld, 1996a, 1996b; Hupka y Bank, 1996) se situaría el origen de tales diferencias entre hombres y mujeres en el proceso de socialización diferencial y en la influencia social y cultural. De modo que, las diferencias entre hombres y mujeres serían explicables desde el grupo social al que pertenece un individuo, cuestión que bien podría explicar el hecho de encontrar chicas más celosas, en situaciones de infidelidad sexual, contra todo pronóstico.

Nuestros hallazgos también podrían estar relacionados con la perspectiva sociocognitivista de los celos (Harris, 2003; Salovey y Rodin, 1984; Salovey y Rothman, 1991) según la cual, la evaluación cognitiva desempeña un papel muy importante cuando una persona experimenta celos y enfatiza la importancia de la interpretación de una variedad de amenazas, además de lo que implica la traición. Es decir, los celos, como emoción compleja, están influidos por múltiples variables, en las que se puede destacar, además de los factores culturales, los relacionados con las características psicológicas de la persona, los específicos de la situación y del tipo de relación (White y Mullen, 1989).

- En el escenario de *infidelidad afectiva*, ¿quién siente más celos?, ¿los chicos o las chicas?. La hipótesis planteada era encontrar mayor nivel de celos en las mujeres en el escenario de infidelidad

afectiva. Nuestros resultados confirman nuestra hipótesis y coinciden con los estudios previos realizados en enamoramiento para hombres y mujeres. Cabe señalar que, en nuestra muestra de adolescentes, las diferencias son estadísticamente significativas a favor de las mujeres en el escenario de infidelidad afectiva. Esto coincide con los estudios de Tiesman y Mosner (1978) quienes concluyen que en el hombre los celos están más ligados a los aspectos sexuales de la relación, mientras que en la mujer los celos se interpretan como una privación de atención y de tiempo, tendiendo a aferrarse a la pareja y a tratar de reconquistarla. Nuestros hallazgos apoyan los planteamientos evolucionistas para los que las diferencias encontradas entre mujeres y hombres son debidas a los diferentes problemas adaptativos que afrontar durante el curso de la evolución para garantizar el éxito en la supervivencia y la transmisión de los propios genes. Es decir, se confirma el hecho de que las mujeres por la dependencia emocional y económica del varón (Bernard, 1977; Mead, 1977) perciben la infidelidad afectiva de forma más amenazante para sus hijos, ya que ello implicaría que el hombre dirija sus recursos a otra mujer y a otros hijos. Las mujeres, con el fin de tener un compañero que les garantice los recursos para el cuidado de su prole, mostrarían mayor reactividad de celos ante una situación de infidelidad emocional. Ellas necesitan una pareja fiel emocionalmente, por lo que el hecho de perder a la pareja y las consecuencias que tal hecho supondría, generaría un gran sentimiento de culpabilidad y reaccionarían de forma más posesiva e insegura.

- En general, ¿quién experimenta más *miedo*, *tristeza*, *ira*, *vergüenza*, *culpa*, *afiliación*?, ¿los chicos o las chicas?. La hipótesis planteada con estas emociones ante situaciones de infidelidad era de no encontrar diferencias significativas según el sexo. La hipótesis no se cumple, encontramos mayores niveles de reacción emocional en las mujeres que en los hombres. Nuestros resultados estarían confirmando tanto planteamientos socioculturales, como evolucionistas. Cuando analizamos las diferencias por sexo en la reacción emocional de la conducta celosa en nuestra muestra se constata que son las mujeres quienes obtienen puntuaciones mucho más elevadas en *todas* estas emociones, excepto en *culpa* (las diferencias entre sexos no son significativas para esta emoción). Por otra parte, la emoción más intensa en ellas es el *miedo*, contrariamente a los hombres que obtienen la puntuación más baja para dicha emoción. Este resultado se podría interpretar, partiendo de postulados evolucionistas y culturales, argumentando que ellas experimentan más miedo al perder a la pareja debido posiblemente a las implicaciones sociales y biológicas de quedarse solas, a saber, quedarse al margen de rituales culturales establecidos y, perder la oportunidad de procrear, respectivamente, más aún cuando existe un reloj biológico en ellas. El hecho de que en nuestra investigación sean las mujeres quienes muestran un mayor nivel de reactividad ante situaciones de infidelidad estaría apoyando, en parte, el planteamiento evolucionista de Pinker (1997) de que la mente humana estaría compuesta por distintos módulos, cada uno de ellos diseñados por la selección natural para resolver un problema adaptativo de nuestros ancestros. Tanto hombres como mujeres tienen un *módulo innato específico de naturaleza dimórfica* para tratar situaciones de celos, responsable de las reacciones

emocionales, cognitivas y conductuales ante los distintos tipos de infidelidad. El resultado encontrado también confirma el desamparo o el miedo que se experimenta ante tal pérdida debida al hecho de depender económicamente del varón (Mead, 1977) y también emocionalmente, volviéndose tremendamente inseguras (Bernard, 1977). Ahora bien, la activación de tal módulo necesitaría de un contexto social, es decir, el hecho de reaccionar de forma distinta aunque con un mismo patrón de emociones estaría tamizado por una educación diferencial en la forma de expresar las emociones, en hombres y en mujeres. Por lo tanto, la intensa reacción de las mujeres en las emociones: miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa y afiliación, estaría mediatizada un proceso de socialización diferencial y por la influencia social y cultural, lo cual vendría a apoyar los planteamientos culturales en el estudio de los celos (DeSteno, Bartlett, Braveman y Salovey, 2002; DeSteno y Salovey, 1996; DeSteno, Valdesolo y Bartlett, 2006; Hupka, 1981, 1991; Harris, 2000; 2003a; 2003b; Harris y Christenfeld, 1996a, 1996b; Hupka y Bank, 1996; Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero, 2002).

- En el escenario de *infidelidad de sexo*, ¿quién experimenta más *miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa, afiliación*?, ¿los chicos o las chicas?. Según la hipótesis planteada no se esperan encontrar diferencias significativas en estas emociones en el escenario de infidelidad sexual atendiendo a la variable sexo. Según nuestros hallazgos, comparando entre sexos, ellas obtienen las mayores puntuaciones en todas estas emociones: miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa, afiliación, en el caso de infidelidad sexual. No se confirma nuestra hipótesis, es decir, existen diferencias entre sexos en la forma de reaccionar en el caso de infidelidad de sexo. Por otra parte, estas diferencias a favor de ellas son significativas en las emociones de miedo, tristeza, vergüenza y afiliación, con respecto a la muestra de chicos. En cambio, si analizamos por sexo de forma aislada, en las *chicas*, la emoción más elevada ante infidelidad sexual corresponde al sentimiento de ira, seguido por el sentimiento de tristeza y el de afiliación. En el caso de los *chicos*, la emoción más elevada ante infidelidad sexual es la *ira, seguida de la tristeza y la vergüenza*. Cabe señalar que ambos, hombres y mujeres, se sienten molestos y culpables ante el engaño sexual, pero la emoción más representativa en dicho escenario es el miedo para ellas, y por ello tienden a reconstruir la pareja a pesar de la infidelidad, tal vez para evitar sentirse solas. En cambio, el varón ante una situación de infidelidad sexual, reacciona de forma muy intensa con ira, agresividad destructiva y vergüenza, aspecto que una vez más confirmaría los planteamientos evolucionistas de asegurar la exclusividad de la mujer, y por lo tanto, la paternidad en el caso del sexo masculino, y la dependencia del varón en el caso femenino (Buss, 2000).

Por otra parte, esta investigación arroja luz a la literatura anterior sobre celos con respecto a los *factores emocionales* que experimentan hombres y mujeres en cada escenario de infidelidad. Nuestra aportación, según los resultados, es la siguiente: la emoción de celos es universal, es decir, se experimenta en ambos sexos, sin embargo dependiendo del escenario de celos se evidencian reacciones distintas en ellos y ellas. En este sentido, hay emociones que coinciden en ambos sexos y a

las que hemos denominado: factores coincidentes. Existen también factores mixtos (cuando los sentimientos entre sexos difieren o no se comparten totalmente) y, por último, hay factores sin coincidencia (reacción emocional distinta en hombres y mujeres). Estos factores se han podido aislar gracias al análisis factorial exploratorio realizado para la emoción de celos. Como se ha explicado en el apartado: *resultados*, cada factor pertenece a un escenario de infidelidad, tiene una etiqueta para ilustrar el número y definir la emoción que más satura en él o que mejor lo representa. Se han elaborado tablas que permiten comparar, por escenarios, los sentimientos entre hombres y mujeres (Tabla 18. AFE-VARINAF/MUJINAF. Tabla 19. AFE-VARINSEX/MUJINSEX).

Los resultados encontrados en el escenario de infidelidad sexual para varones y mujeres (VARINSEX/MUJINSEX) establecen determinados factores; algunos de ellos comparten emociones y otros son totalmente distintos. En todos los casos se confirman las hipótesis mencionadas con anterioridad (evolutivas, sociocognitivas y culturales).

Los resultados encontrados con respecto a los factores coincidentes, son:

1. *VARINSEX1/MUJINSEX1*. Sentimientos de desasosiego en ambos sexos, aunque en hombres existe el matiz de experimentar ansiedad generalizada, mientras que en mujeres, existe un sentimiento de culpabilidad.
2. *VARINSEX2/MUJINSEX2*. Sentimientos de fuerza para perdonar y reconciliarse.
3. *VARINSEX3/MUJINSEX3*. Sentimientos de venganza, en el caso de los hombres al sentir su ego amenazado; y agresividad en las mujeres ante la pérdida de la exclusividad en el objeto amado que aporta el sustento a sus hijos.

Los resultados encontrados con respecto a los factores no coincidentes, son:

4. *VARINSEX4/MUJINSEX4*. Ganas de aislarse (acompañadas de culpa y rechazo) para varones y de tristeza (con desconfianza y control sobre el otro) para mujeres.
5. *VARINSEX5*. Los hombres experimentan sentimientos de vergüenza, al sentirse heridos y amenazados y en consecuencia desconfían de la pareja, por lo que sienten un mayor deseo de controlar a la pareja.

Nuestros resultados ponen de relieve la existencia de diferencias de género para la variable *celos*. Las mujeres experimentan mayor estrés ante la infidelidad emocional en comparación con los hombres, y en los varones se da una mayor preocupación ante la infidelidad sexual, resultados que confirman el origen biológico y sociocultural de los celos. Es indudable la responsabilidad del peso cultural en la mayor importancia que las mujeres conceden a las relaciones íntimas de tipo afectivo, dado que la pérdida de compromiso y de intimidad que conlleva una infidelidad emocional, puede amenazar la continuidad de la pareja y poner en riesgo la posibilidad de formar una familia y de

realizarse biológicamente como mujer. Con respecto a la explicación para varones, los resultados confirman el planteamiento psicosociocultural (DeSteno y Salovey, 1996a) según el cual, la agresión al elemento pasional conlleva los peligros de la exclusividad sobre la pareja y por lo tanto, plantea dudas sobre la legitimidad de los hijos.

Además, en nuestros análisis sobre las emociones y sentimientos que conforman los celos, los resultados son interesantes puesto que, ante el tipo de situación de celos (relación romántica versus sexual) cada sexo se expresa y siente de forma diferente, hallando factores coincidentes, mixtos y no coincidentes; aspecto que, como ya se ha señalado anteriormente, explica el componente cultural en la emoción de celos.

Por lo tanto, nuestros resultados confirman y apoyan los planteamientos evolucionistas y culturales para infidelidad masculina y femenina. Por otra parte, nuestra investigación realiza aportaciones interesantes a los estudios previos realizados porque se analizan las emociones surgidas en las diferentes situaciones de celos, en función del sexo que las experimenta. Los resultados encontrados en nuestra muestra de adolescentes son enriquecedores: confirman diferencias sexuales a la hora de percibir, interpretar y responder a una situación de celos.

- En el escenario de *infidelidad afectiva* ¿quién experimenta más *miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa, afiliación*?, ¿los chicos o las chicas? En el escenario de infidelidad afectiva, no se esperan encontrar diferencias significativas en estas emociones para la variable sexo. No se confirma nuestra hipótesis. Según nuestros hallazgos son nuevamente las chicas quienes muestran mayor reactividad emocional en el escenario de infidelidad afectiva frente a los chicos; además existen diferencias significativas con respecto al escenario de infidelidad sexual, a favor de ellas. Si comparamos entre sexos cuáles son las puntuaciones más elevadas, encontramos diferencias significativas para las chicas en *miedo, tristeza, afiliación* y en menor medida en *ira*. Ello podría estar confirmando nuevamente que, ante el engaño afectivo, las mujeres se sientan rechazadas y substituidas por *la otra*, a pesar de haber invertido tiempo, esfuerzo y dedicación al cuidado de la relación en el desempeño del rol asignado a su género. De modo que, ellas reaccionan con mayor intensidad al engaño afectivo puesto que el engaño sexual suele interpretarse como un suceso meramente carnal, puntual, y pulsional/instintivo del varón. Por otra parte, el sexo femenino ante enamoramiento experimenta el siguiente orden emocional, de mayor a menor intensidad: *tristeza, ira, afiliación* y *miedo*. En cambio, en los hombres el patrón emocional es diferente ante una situación de infidelidad emocional y muestran: *tristeza, ira, afiliación* y *vergüenza*. Por lo tanto, el *miedo* es el sentimiento que a nivel individual marcaría la diferencia en ellas; mientras en la muestra masculina, la emoción sería la *vergüenza*. Se confirman nuevamente los planteamientos evolucionistas y socioculturales en las reacciones entre sexo en infidelidad afectiva. El enamoramiento se concibe como una situación en la que se ha producido un daño en los cimientos afectivos; se atribuye al descuido de responsabilidades, cuidados y tareas diarias necesarios para el mantenimiento emocional de la relación. Es decir, el enamoramiento

se interpreta como un *trabajo a medias*, en el que existen diferentes reacciones emocionales cuando se pierde: las mujeres sienten miedo y, los hombres se sienten avergonzados, porque en ellas implica un abandono/negación hacia su persona, y en ellos: un cuestionamiento de sus funciones.

A continuación, se describen los factores del análisis factorial de emociones en el escenario de infidelidad afectiva para hombres y mujeres. Se analizan los sentimientos coincidentes, mixtos y distintos.

Los resultados encontrados en el escenario de infidelidad afectiva para varones y mujeres (VARINAF/MUJINAF) establecen determinados factores; algunos comparten emociones y otros son totalmente distintos. En todos los casos se confirman las hipótesis mencionadas con anterioridad (evolutivas, sociocognitivas y culturales).

Los resultados encontrados con respecto a los factores coincidentes, son:

1. *VARINAF1/MUJINAF1*. Sentimientos de estrés negativo y tristeza, en ambos sexos. En hombres hay implícito un daño en el amor propio y, en mujeres: la vergüenza. Si analizamos, el factor 1: *VARINAF1-weak/damaged-pride*, los varones en infidelidad afectiva saturan alto en sentimientos de debilidad (desasosiego) y sienten daño en su orgullo; por lo que, experimentan este tipo de infidelidad como un golpe a su seguridad varonil, a su forma de ser, hecho de lectura fácilmente entendible remitiéndonos a clichés culturales y evolutivos. Sin embargo, en el caso de las mujeres, *MUJINAF1-weak/shame*, los sentimientos de debilidad (desasosiego) se asocian a vergüenza en lugar de sentir dañado su ego como ocurre en ellos. Por lo tanto, la forma de vivir la infidelidad afectiva está relacionada con un trasfondo de culpabilidad. Para la mujer es vergonzoso no haber sabido conservar al hombre (será criticada y apartada por la sociedad, pues no seguirá las normas establecidas). Para el varón el hecho de que la mujer se fije en otro supone un ataque a su orgullo, a su ego.

2. *VARINAF2/MUJINAF2*. En ambos sexos, para infidelidad afectiva existen deseos de perdonar.

Sentimientos relacionados con fuerza psicológica para perdonar en hombres y para reconciliarse en mujeres.

3. *VARINAF3/MUJINAF3*. También comparten sentimientos de venganza para el escenario de infidelidad afectiva, aunque más intensos en ellos. Los hombres tienden a ser más impulsivos y a resolver los conflictos de forma directa, sin utilizar la palabra.

Los resultados encontrados con respecto a los factores no coincidentes en infidelidad afectiva, son:

4. En el factor cuatro: *VARINAF4/MUJINAF4*, los varones experimentan sentimientos de culpa, quizás relacionados con atribuciones personales de no haber sabido o no haber hecho nada para

mantener la relación. Ellas se sienten especialmente heridas en su ego, al advertir el rechazo y percibir haber sido “utilizadas” por el varón.

5. *VARINAF5/MUJINAF5*. Sentimientos de desconfianza en ambos sexos. Los matices emocionales encontrados son: desconfianza y disposición para terminar la relación en ellos; y desconfianza en ellas.

6. El factor 6, *VARINAF6*: el deseo de controlar a la pareja, sólo se da en hombres. Ellos tienden a vigilar y a controlar a su pareja para evitar sentirse heridos en su hombría. En mujeres no existe, de forma aislada, el deseo de control del varón sino que se halla asociado a otras emociones, como la desconfianza (*MUJINAF5*).

Podemos sugerir que, cuando existe una infidelidad afectiva, tanto hombres como mujeres experimentan sentimientos de abatimiento; sin embargo, en mujeres existe un sentimiento de vergüenza que no aparece en hombres. La lectura de tal hallazgo bien podría estar confirmando la posibilidad de machismo en la forma en cómo han sido educadas. Es decir, cuando una mujer *pierde afectivamente a su pareja*, le asaltan sentimientos de angustia, de vergüenza y de sentirse menospreciada y/o rechazada, y pensamientos relacionados con su falta de valía femenina. Entre dichos sentimientos y pensamientos median introyectos culturales del tipo: “la mujer ha de saber ligar a un hombre, mantenerlo a su lado y luchar por él para asegurar la manutención de los hijos”. Es así como el sentimiento de vergüenza en la mujer tiene que ver con el sentimiento de culpa, al no haber conseguido aquello que le exige el sistema. De forma que, cuando un hombre abandona sentimentalmente a una mujer, ella será una incompetente, no será deseada (o será rechazada), no estará capacitada para retener al varón y no podrá tener una relación estable donde criar a sus hijos. Las repercusiones para la mujer son claras: ante una infidelidad afectiva, pierde su capacidad femenina: ser objeto de deseo, ser hembra y ser madre.

Con respecto al varón, cuando es abandonado sentimentalmente por la mujer experimenta cierta incapacidad para asimilar dicho rechazo, pues él está convencido de ser el macho más preparado lo que le da permiso para estar con la mujer que *ha decidido*. Es decir, el hombre para poder ser elegido y ostentar la exclusividad como macho *alpha*, tiene que demostrar su valía mediante la constatación de sus atributos masculinos: fortaleza física, hombría, autoconfianza, autoestima y autoconcepto. De manera que, si la mujer prefiere compartir su afecto con otro, el varón suele sentir su ego herido, además de experimentar culpabilidad relacionada con el hecho de no poseer en exclusividad a la hembra, poniéndose en entredicho la paternidad. En este punto, es lógico pensar que un varón sienta deseos de terminar la relación puesto que la mujer ha puesto en peligro la garantía de paternidad y la perpetuación de sus genes. En consecuencia, el hombre se muestra más pendiente de la pareja en un intento por controlar males mayores. En cambio, si la infidelidad la sufre la mujer, no es el control sino la desconfianza hacia él la emoción más intensa, puesto que siente miedo al no haberlo podido

retener frente a otras hembras, supuestamente más preparadas e interesantes, por lo que, se siente rechazada además de abandonada y manifiesta un mayor sentimiento de desconfianza.

Por lo tanto, nuestro primer objetivo: centrado en el análisis de la variable *celos*, los resultados obtenidos no dejan la menor duda, las mujeres son claramente más celosas que los hombres, tanto en el escenario de infidelidad sexual como en el de infidelidad afectiva. La explicación de la intensidad emocional de las mujeres podría deberse a las diferencias entre sexos producidas por la socialización de género; así, y relacionado con el arquetipo femenino: *sexo débil*, de la mujer se espera que exprese abierta y libremente las emociones y los sentimientos. Sin embargo, el estereotipo de género demanda del hombre una cierta impassibilidad y dureza en el carácter que entorpece cualquier muestra de expresión emocional. Nuestros resultados están avalados por los estudios previos sobre celos. Según, Díaz-Loving (1989) las reacciones celosas se manifiestan en función de la cultura, la sociedad y el género. Según nuestros hallazgos, se confirma hipótesis cultural porque demuestran que ellas reaccionan de forma más intensa ante una sospecha de infidelidad afectiva. Quizás sea debido a que las mujeres establecen relaciones afectivas más significativas que los hombres, y por ello pueden favorecer mayores sentimientos de desdicha, acompañados de aspectos depresivos cuando sienten celos; asimismo, pueden tener pensamientos continuos y recurrentes sobre el posible engaño por parte de su pareja, se angustian o sienten más miedo ante su posible pérdida, por lo que pueden mostrarse más desconfiadas y sospechar de la fidelidad del varón constantemente. Por otro lado, las mujeres son más celosas en general y más celosas en ambos escenarios, siendo la diferencia significativa a favor de las mismas cuando se trata de una infidelidad afectiva. Este hecho apoya las investigaciones previas que apuntan a que las mujeres se muestran más molestas y celosas que los hombres ante el enamoramiento de la pareja, tesis defendida por los psicólogos evolucionistas (Buss y cols., 2000) quienes argumentan la necesidad de tener la exclusividad del varón para asegurar el porvenir de sus hijos.

2. Segundo objetivo parcial: localizar qué *estilo de relación entre padres e hijos* promueve la ocurrencia de la emoción de *celos*.

Las *acciones específicas* planteadas con este objetivo fueron:

- En general, ¿qué *estilo educativo* produce más *celos*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?. Se espera encontrar que los adolescentes que definen a sus padres como dispensadores de poco afecto: autoritarios (mucho control-poco afecto) obtendrán puntuaciones más altas en la emoción de celos. Nuestros resultados no confirman la hipótesis de forma general. No existen estudios previos realizados entre celos y estilos parentales que permitan establecer la influencia de las formas educativas sobre la promoción de celos en los hijos. No obstante, los celos son emociones negativas y como tales se originan en entornos poco afectivos y críticos. Formulamos la hipótesis teniendo en cuenta que el estilo autoritario podría estar relacionado con la conducta celosa, puesto que en esta forma de educar

se desprecian y no se respetan los sentimientos de los hijos; existe una conducta desaprobadora y dura en exceso por parte de los padres, tanto en las críticas como en los castigos; por otra parte, la disfunción familiar intensa o moderada en adolescentes se asocia con un mayor número de síntomas depresivos, conductas antisociales, mayor consumo de alcohol y posiblemente de otras drogas (Pons y Bejarano, 1997). Existe evidencia de que los factores familiares y escolares se relacionan entre sí y contribuyen conjuntamente a la predicción del malestar adolescente (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Estévez, Musitu y Herrero, 2005). La importancia de la familia como *factor protector general* ante cualquier conducta de riesgo está relacionada con la calidad de sus interacciones, las cuales influyen sobre el rendimiento escolar, la competencia social y las relaciones interpersonales de niños y adolescentes.

Con el objetivo de intentar establecer las relaciones entre estilos parentales y celos, se analizaron los celos en sentido general. Nuestra hipótesis quedó sin confirmar: no existe interacción entre el estilo familiar en la mayor o menor producción de celos. Sin embargo, se analizaron los posibles efectos interactivos de los estilos educativos en la promoción de reacciones emocionales, según el tipo de infidelidad. Para ello se realizaron análisis factoriales exploratorios sobre el inventario de celos por escenario y por sexo, hallando diferencias significativas entre hombres y mujeres en las reacciones emocionales ante situación de enamoramiento y de relación sexual. Posteriormente se procedió a comprobar si los estilos educativos influían en los mismos. Nuestros resultados apoyan la idea de que los estilos educativos caracterizados por un excesivo control y un bajo afecto (autoritario), excesivo control y alto afecto (autorizativo) y bajo control, bajo afecto (negligente) promueven mayores dificultades en el afrontamiento de situaciones estresantes como el caso de una infidelidad y generan mayores niveles de emociones negativas, según el escenario de infidelidad y el sexo del hijo, frente al mayor ajuste de los estilos educativos afectivos, consistentes y responsivos (indulgentes). Nuestra aportación es valiosa porque es pionera en el estudio de los celos y por los hallazgos realizados. De forma que, en cuanto a la relación entre *socialización parental-celos* en hijos: podemos confirmar que, para la emoción de celos en general no existen diferencias en función del estilo parental, ni según el sexo del hijo. Sin embargo, nuestros resultados sugieren que la *reacción celosa de los hijos* está mediatizada por los *estilos educativos*, y *difiere en función del sexo y de los escenarios* de infidelidad. En este sentido, los resultados encontrados para el *escenario de infidelidad afectiva* son los siguientes: los hijos de *familias autoritarias* obtuvieron las puntuaciones más altas en *VARINAF4-guilt* (*sentimiento de culpa*, vergüenza y sentirse amenazado) en comparación con los hijos de *familias indulgentes*. Ello se podría deber al excesivo control y al escaso afecto que dispensan los padres autoritarios a sus hijos; este tipo de educación genera recursos limitados para solucionar situaciones íntimas delicadas que requieren de estrategias de autocontrol, autoconfianza y coping activo.

Por otra parte, en *VARINAF5-distrust/split up* (sentirse rechazado, sentir *desconfianza*, disposición terminar relación), los hijos de *familias negligentes* mostraron las puntuaciones más altas en comparación con los de padres indulgentes. La falta de implicación de los padres negligentes se reproducirá en los hijos en cómo resuelven una situación de infidelidad afectiva. El adolescente criado en hogares negligentes, sin apoyo, sin normas y sin apego, se mostrará tremendamente desconfiado ante una infidelidad afectiva y rechazará a su pareja tomando la decisión radical de terminar la relación, debido a la falta de implicación con la misma. Estos resultados van en la línea de los estudios que confirman que en las prácticas de tipo autoritario y permisivo procuran un peor uso por parte de los adolescentes en las estrategias de logro adaptativas, una mayor dependencia y desconfianza hacia sus progenitores, y casos de rebeldía manifiesta (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Baumrind, 1991a, 1991b; Coleman y Hendry, 1990; Elder, 1963; Moreno, 1997; Steinberg, 1990; Steinberg, 2001).

En el caso de las chicas, las hijas de familias *autoritarias y autorizativas* obtuvieron mayores puntuaciones que las indulgentes y negligentes en el factor *MUJINAF3-weak revenge* (ira, *venganza*, odio, agresividad); este aspecto confirma el hecho de que: las chicas que han sido criadas en hogares caracterizados por alto control-alto afecto, suelen exigir a sus parejas un mayor nivel de compromiso y de responsabilidad en las relaciones afectivas. De forma que, cuando la pareja les falla a nivel afectivo, sienten una necesidad imperiosa de vengarse y tienden a hacerlo de forma impulsiva *-acting-out-*, manifestando sentimientos claramente negativos y destructivos. En nuestra muestra de adolescentes se constatan los resultados obtenidos por Gerard y Buehler (1999) sobre los problemas de conducta en niños y adolescentes al afirmar que la disciplina excesivamente rígida de los padres supone una de las principales fuentes de conflicto en los adolescentes. Por otro lado, nuestros hallazgos van en la línea de Shulman (1993), para quien el clima familiar está relacionado con el uso de diferentes estilos de afrontamiento. De esta forma, los adolescentes de familias no estructuradas y con alto nivel de conflictividad, reflejan malas destrezas de afrontamiento, en especial pasividad y aislamiento. Los jóvenes que se habían criado en familias muy estructuradas tenían estilos dependientes de afrontamiento. Los hogares donde predominan la independencia o la expresión abierta de sentimientos favorecían en los jóvenes, destrezas de afrontamiento, como la planificación y el recurrir a otras personas para obtener apoyo social

En cuanto a la influencia de los *estilos educativos* a la hora de manejar las emociones de celos si existe *infidelidad sexual*, nuestros resultados indicaron que los varones de *familias autorizativas* obtuvieron las puntuaciones más altas, en comparación con los de familias indulgentes, en el factor *VARINSEXI-sadness/nervousness* (miedo, *ansiedad*, *distrés*, depresión, *tristeza*, sentimiento de reconciliación) La explicación podría deberse a que los chicos procedentes de familias autorizativas están acostumbrados a tener un entorno organizado, afectivo, tranquilo y controlado. Las elevadas reacciones de ansiedad, impotencia y desánimo de los chicos de hogares autorizativos ante una experiencia de infidelidad sexual, viene justificada porque esta situación implica una falta de

responsabilidad por parte de la pareja y una traición al cariño que se depositó en la relación, por lo que este estilo, al menos en nuestros adolescentes, no proporciona el mejor ajuste, aspecto que coincide con estudios recientes de algunos autores, como: Fuentes, Alarcón, Gracia y García (2015).

La *dimensión: severidad-imposición* es también responsable de hallazgos con mayores puntuaciones para los hijos de *familias autoritativas y autoritarias* en comparación con los hijos de *familias indulgentes y negligentes*, concretamente en el factor *VARINSEX3-threatening revenge* (*deseo venganza, odio, agresividad, ira, amenazado*). De modo que, los chicos criados con un elevado nivel de exigencia y de control (*familias autoritarias y autoritativas*) experimentaron emociones más negativas ante situaciones potencialmente amenazantes –como por ejemplo: una infidelidad sexual- La explicación podría deberse a la incapacidad de controlar una situación sorpresiva y negadora como es un desliz sexual. Estos adolescentes, acostumbrados al control parental, tenderían a reproducir patrones familiares con la pareja ejerciendo mayor control sobre ella y sentirían una tremenda incomodidad ante la idea de ser rechazados sexualmente; por este motivo experimentarían un repunte en sentimientos de odio, agresividad, ira, y deseo de venganza. Estos resultados parecen coincidir con los encontrados por Kilgore, Snyder y Lentz (2000) que constatan, al menos para el estilo autoritario, que las relaciones familiares caracterizadas por la hostilidad, irritabilidad y rechazo, guardan una relación positiva con la conducta agresiva, mientras que convivir con el afecto, apoyo emocional y estimulación hacia la autonomía personal guarda una relación negativa con dicha conducta.

En el caso de las *familias indulgentes*, caracterizadas por favorecer la libertad y la confianza en los hijos mediante muestras de apoyo incondicional y permisividad, los chicos fueron más flexibles ante situaciones críticas y reaccionaron con mayor control emocional. Resultado que coincide con los estudios de Shulman (1993) quien concluye que clima familiar está relacionado con el uso de diferentes estilos de afrontamiento, de forma que aquellos hogares donde predominan la independencia o la expresión abierta de sentimientos favorecen en los adolescentes las destrezas de afrontamiento, tales como: la planificación y el recurrir a otras personas para obtener apoyo social. Por otra parte, en las *familias negligentes*, la educación de los hijos se caracteriza por una falta de control y de apoyo parental, los chicos se crían sin guía y sin afecto, o lo que sería lo mismo: sin esperar y sin recibir. Nuestros hallazgos confirmaron que, ante una situación de infidelidad sexual, los adolescentes de familias negligentes no sintieron niveles elevados de amenaza, aspecto relacionado con su falta de implicación, y, por lo tanto, su reactividad emocional fue menos intensa.

Los hijos de familias *autoritarias y autoritativas* también obtuvieron mayores puntuaciones en *VARINSEX4-isolation* (*ganas aislarse, culpa, rechazado*) que los hijos de padres indulgentes. Se confirmó de nuevo que los adolescentes educados con severidad e imposición, experimentaron sentimientos de desajuste personal, mostraron menor tolerancia al rechazo, mayor angustia y más desconfianza ante situaciones límite. Asimismo, los chicos de *familias indulgentes*, educados en la confianza y en la comprensión, mostraron más tolerancia, un mayor nivel de empatía y más recursos

de afrontamiento en la resolución de conflictos interpersonales. Por lo que, a pesar de ser defraudados por la pareja, sintieron menos culpa, menos rechazo, y menos deseos de aislarse del entorno. Estos resultados apoyarían los estudios previos realizados por Cosgaya, Nolte, Martínez-Plambiega, Sanz e Iraugo (2008) que concluyen que el funcionamiento familiar adecuado se relaciona con un buen ajuste de los hijos, mientras que la baja cohesión entre los miembros y la conflictividad conyugal estarían a la base de un peor desarrollo psicológico y emocional de los hijos.

Finalmente para la dimensión *VARINXEX5-shame* (*vergüenza*, daño en el orgullo y desconfianza) los resultados revelaron que los hijos de *familias autoritativas, autoritarias y negligentes* obtuvieron mayores puntuaciones que los de *familias indulgentes*. De nuevo se confirmó que: ser educado con un alto nivel de imposición y sin referente afectivo interviene claramente en que la reacción ante infidelidad sexual se caracterice por un peor ajuste, en este caso los adolescentes: recelan más de sus parejas, sienten su ego más agredido, y como consecuencia experimentan más vergüenza ante una traición sexual que los hijos de familias indulgentes, quienes se sentirían menos heridos y mostrarían más confianza en la pareja, y un mayor nivel de empatía en la comprensión de la situación. Este hecho confirma los resultados encontrados en estudios previos, según los cuales: el buen funcionamiento familiar se relaciona con un buen ajuste de los hijos, mientras que la baja cohesión entre los miembros y la conflictividad conyugal están a la base de un peor desarrollo psicológico y emocional de los hijos (Manso, García Baamonde, Alonso, y Barona, 2011)

En las mujeres, también pudimos confirmar hallazgos similares entre estilos educativos y factores de celos. En general encontramos un mayor nivel de sentimientos negativos en las chicas de hogares autoritarios y autoritativos en relación a aquéllas de hogares indulgentes y negligentes.

Con respecto a la dimensión *MUJINSEX3-agresive revenge* (*deseo venganza, odio, agresividad, ira*): las chicas criadas en ambientes con alta severidad y escaso afecto, puntuaron muy alto en sentimientos de agresividad -tal vez debidos al mayor nivel de supervisión y un patrón de comunicación más crítica y menos constructiva, como en el caso de las adolescentes de hogares autoritarios. Los resultados también reflejaron puntuaciones muy elevadas para las chicas de hogares autoritativos (elevado control, elevado afecto) hecho que confirma de nuevo el excesivo control parental como factor de riesgo en el ajuste de los hijos. Por otro lado, las adolescentes de hogares autoritarios obtuvieron las mayores puntuaciones en hostilidad (como reflejo del patrón de desacuerdo y desconfianza que se respira en dichos hogares), seguidas de cerca por aquéllas criadas en hogares autoritativos, en comparación con las adolescentes de *hogares indulgentes y negligentes*, las cuales demostraron menor ira y menor necesidad de venganza ante un desliz sexual de la pareja, posiblemente debido a una mayor confianza y a un menor control sobre la misma. Este hecho parece confirmar la teoría de la Coerción de Patterson (1982, 2002), según la cual: el primer mecanismo para el desarrollo de un comportamiento antisocial en el niño es la percepción de un estilo parental

coercitivo en el sentido de que proporciona las oportunidades para aprender y desarrollar comportamientos antisociales, en lugar de aprender y poner en práctica habilidades sociales.

Por último, para *MUJINSEX4-shame* (tristeza, ira, desconfianza, controlar) las hijas de *familias autorizativas* también mostraron las mayores puntuaciones en comparación con las hijas de *familias negligentes*; hecho que confirma la reproducción de los patrones interactivos familiares en los hogares autorizativos, caracterizados por: exigir responsabilidades entre sus miembros y dispensar afecto al mismo tiempo; por lo que, ante una situación de infidelidad sexual estas adolescentes se sienten más defraudadas, tristes y desconfiadas, después de haber invertido tanto en la relación: esfuerzo, dedicación y tiempo, sin obtener éxito.

En consecuencia, según los resultados de nuestra investigación podemos confirmar que el *estilo parental indulgente es el estilo educativo óptimo en nuestra muestra de adolescentes españoles; los factores clave para lograr dicho ajuste: el afecto, la aceptación y la responsividad; por otro lado, los factores de riesgo para dicho ajuste: el control y la firmeza parental*, confirmando de este modo las investigaciones de otros autores, como: Fuentes, García, Gracia y Alarcón (2015) y Gracia, Lila y García (2008).

Por lo tanto, podemos concluir que nuestros hallazgos sugieren que un entorno cálido y dispensador de afecto y de autonomía (hogares indulgentes) funciona como factor de prevención de futuros problemas de comportamiento. De hecho, en nuestra muestra de adolescentes queda constatado que los chicos criados con excesiva coerción y con dureza emocional (hogares autoritarios), muestran mayor intensidad en sentimientos negativos y emociones destructivas, a saber: celos, hostilidad y ansiedad, que aquellos que proceden de hogares más permisivos o cálidos, confirmando estudios realizados con anterioridad. (Cosgaya, Nolte, Martínez-Plambiega, Sanz e Iraugo, 2008; Manso, García Baamonde, Alonso, y Barona, 2011).

-¿Qué estilo educativo paterno produce más celos? ¿En chicos, en chicas, en conjunto?

No se plantean hipótesis porque no existen estudios previos. Sin embargo, basándonos en la literatura previa podríamos sugerir la posibilidad de encontrar diferencias significativas en la promoción de conducta celosa en función del sexo, argumentando que la figura paterna, en lo referente a prácticas disciplinarias, tiende a utilizar prácticas parentales más cercanas al estilo autoritario (reflejo de los roles tradicionales de la familia) siguiendo algunas de las investigaciones previas (Russel, Hart, Robinson y Olsen, 2003). Este hecho podría estar relacionado con una mayor ocurrencia de desajuste emocional. No obstante, nuestros resultados no apoyan dichas investigaciones. Los *manovas* realizados entre estilos parentales (autorizativo, indulgente, autoritario y negligente) y sexo del progenitor (padre) no muestran efectos interactivos, en ninguno de los casos. Por lo tanto, el estilo parental paterno (independientemente de cuál sea) no muestra mayor nivel de celos sobre el hijo, ni en función del sexo del hijo (chico/chica).

No se confirma la interacción entre el estilo educativo paterno en los celos y el sexo de nuestros estudiantes; en este sentido, nuestros resultados no coinciden con investigaciones previas, como la realizada por Fuentes, Motrico y Bersabé (2001) en la que se llegó a la conclusión de que los chicos se sentían más rechazados y criticados que las chicas con respecto a la forma de educar de los padres, y de pensar que, tanto los padres como las madres, eran más rígidos, les imponían el cumplimiento de normas y les exigían más o de forma inadecuada.

- ¿Qué estilo educativo materno produce más celos? ¿En chicos, en chicas, en conjunto?.

No se plantean hipótesis porque no existen estudios previos. Sin embargo, basándonos en estudios previos podríamos sugerir la posibilidad de encontrar resultados para celos en función del estilo familiar y del sexo del progenitor. Por ejemplo, las investigaciones realizadas hasta el momento han indicado que las madres tienden a mostrar prácticas parentales más cercanas al estilo autorizativo, mientras que los padres están más próximos al autoritario en lo referente a prácticas disciplinarias (Russel, Hart, Robinson y Olsen, 2003). En el estudio español realizado por Del Barrio y Carrasco (2005) se concluye que las madres presentaban puntuaciones significativamente superiores que los padres en variables como autonomía, control y amor. Por lo tanto, se podría sugerir un posible efecto protector materno en nuestra muestra ya que favorecería el ajuste conductual y psicosocial de los hijos. Sin embargo nuestros resultados no apoyan tales hallazgos, el estilo parental materno (independientemente de cuál sea) no muestra mayor nivel de celos sobre el hijo, como tampoco en función del sexo del hijo (chico/chica).

En este sentido, existen ciertas evidencias sobre las interacciones entre padre y madre. El modelo autorizativo tienden a tener parejas con un estilo parental similar (Del Barrio y Carrasco, 2005). No obstante, los padres que usan estrategias parentales menos efectivas tienden a estar más en desacuerdo con sus parejas, lo que genera un estilo familiar confuso y poco efectivo (Deal, Halverson y Wampler, 1989).

3. Tercer objetivo parcial, localizar qué *estilo de relación entre padres e hijos*, que a su vez promueva la emoción de celos, está implicado en la ocurrencia de *hostilidad, ansiedad y bullying*. Se espera hallar que los adolescentes celosos fruto del estilo educativo autoritario (mucho control, poco afecto) mostrarán mayores puntuaciones en agresividad y violencia: hostilidad, ansiedad y bullying. Nuestros resultados confirman en parte la hipótesis planteada. Además del estilo autoritario aparecen otros estilos parentales, a saber: negligente y autorizativo que explican ciertos aspectos de desajuste emocional del adolescente (emociones negativas en escenarios de infidelidad para los celos, para hostilidad y para ansiedad). Sin embargo los resultados no se cumplen para la conducta desajustada en el contexto escolar: bullying.

Las *acciones específicas* planteadas con este objetivo fueron:

- En general, ¿qué estilo educativo, considerando la variable *celos*, produce más *hostilidad*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto? Según la hipótesis planeada se espera encontrar que el estilo educativo autoritario (mucho control, poco afecto) promueva una mayor incidencia de hostilidad. Nuestros resultados confirman la hipótesis para la *hostilidad y cinismo* en el caso de adolescentes criados en *familias de estilo autoritario*. Por otra parte, según nuestros resultados, el *estilo autorizativo* está implicado en los mayores niveles de *hostilidad compuesta*. De modo que, en nuestra muestra de sujetos, fueron los hijos de *familias autoritarias* y de *familias autorizativas* respectivamente, quienes se mostraron más desconfiados y hostiles en comparación con los adolescentes de familias indulgentes. Una educación basada en patrones impositivos y ausencia de diálogo o de posibilidad para argumentar incentiva actitudes de hostilidad en los hijos, las cuales se encuentran relacionadas, implícita o explícitamente, con la conducta agresiva. Cuando los hijos perciben en los padres: irritabilidad, mayor control y una actitud de rechazo, incrementan sus conductas agresivas y su frustración porque sienten coartada su libertad. En el caso de las familias autorizativas la dispensación de afecto reduce el malestar asociado al elevado control ejercido por los padres. Por lo tanto, la educación autoritaria constituye un factor de riesgo de conductas hostiles en los jóvenes por la posibilidad reproducir los patrones de irritabilidad, intolerancia y falta de empatía de estos hogares a otros contextos (relaciones entre iguales y/o pareja).

Este hallazgo confirma investigaciones previas, como las realizadas por: Olweus (1980) quien propone un modelo específico para la conducta agresiva centrado en la interacción entre padres e hijos. Según este autor, determinadas características del estilo familiar de crianza (apoyo y protección) fomentan un modelo de relación seguro y confiado en el niño; por el contrario, un modelo de interacción inseguro o negativa (rechazo y hostilidad) desarrollará en el niño expectativas de agresión, hostilidad y desconfianza respecto a las relaciones con los demás. Nuestros resultados también están apoyando otros estudios: relaciones entre conducta hostil y hábitos de crianza (McCarthy, 1974); variables relacionadas con la hostilidad en los hijos: rechazo de los padres (especialmente de la madre), la falta de apoyo o las pobres relaciones afectuosas (Hanson, Henggeler, Haefele y Rodick, 1984); el uso de estrategias punitivas en el control de la conducta del niño (Eron y Hyesmann, 1984; Olweus, 1980; Paschall, Ringwalt, y Flewelling, 2003), y una comunicación deficitaria (O'Connor, 2002).

Por lo tanto, este tipo de prácticas coercitivas y no responsivas intervienen en el desarrollo de adolescentes con expectativas de agresión, hostilidad y desconfianza en las relaciones interpersonales (Bolwby, 1969, 1973; Ainsworth, 1979; y consecuentemente, desarrolla un mayor número de conductas agresivas (Cohn, 1990; Lyons-Ruth, 1996).

En otro orden de cuestiones, nuestros resultados confirmarían a largo plazo el binomio: hostilidad-salud. En este sentido, la hostilidad contribuye a generar problemas cardiovasculares porque aumenta la reactividad cardiovascular. Es decir, las personas hostiles desarrollan mayores

incrementos en presión sanguínea, palpitaciones cardíacas y hormonas vinculadas al estrés en respuesta a potenciales estresores. De modo que los hostiles tienden a experimentar más cólera que el promedio general de sujetos y suelen “estar en guardia” con respecto a posibles maltratos y malas pasadas por parte de los otros. Los episodios frecuentes de cólera y la observación vigilante y suspicaz del medio ambiente en la detección de posibles agresiones y de potenciales atacantes, conduce a una mayor reactividad psicofisiológica (incluyendo elevados niveles de norepinefrina y testosterona) la cual a su vez podría dar inicio y estimular el desarrollo de trastornos de las arterias coronarias. Por otro lado, las respuestas neuroendocrinas impedirían el funcionamiento del sistema inmunizador, con lo cual la vulnerabilidad a otros trastornos se elevaría (Guerrero, 2008; Landeta, Palmero y Breva, 2002; Rosenman y Palmero, 1998). De forma que, nuestros resultados revelan mayores niveles de hostilidad en hijos de familias autoritarias y autorizativas, por lo que podríamos confirmar la implicación de dichos estilos parentales en el futuro desarrollo de enfermedad cardiovascular para nuestros chicos.

- En general, ¿qué estilo educativo *paterno*, considerando la variable *celos*, produce más *hostilidad*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?. La no existencia de estudios previos nos lleva a mantener este objetivo sin una formulación de hipótesis. Según nuestros resultados, no existen efectos interactivos entre el sexo del padre, el estilo educativo y el sexo del hijo. No existen estudios anteriores que analicen los efectos parentales por separado (madres/ padres) sobre la conducta hostil de los hijos. Si partimos de las investigaciones que analizan el estilo familiar en general, los resultados indican que, tanto en mujeres como en varones, las relaciones familiares caracterizadas por hostilidad, irritabilidad y rechazo, guardan una relación positiva con la conducta agresiva, mientras que convivir con el afecto, apoyo emocional y estimulación hacia la autonomía personal guarda una relación negativa con dicha conducta (Kilgore, Snyder y Lentz, 2000). Este tipo de características familiares sería definitorio de estilos parentales autoritarios, por lo tanto, atendiendo a las hipótesis planteadas sí estarían implicados en la producción de hostilidad, aunque de forma conjunta: padre y madre, efecto descrito en el apartado anterior.

- En general, ¿qué estilo educativo *materno*, considerando la variable *celos*, produce más *hostilidad*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto? La no existencia de estudios nos lleva a mantener este objetivo sin una formulación de hipótesis. Según nuestros resultados, no existen efectos interactivos entre el sexo de la madre, el estilo educativo y el sexo del hijo. No existen investigaciones previas sobre los efectos parentales por separado (madres o padres) en hostilidad. En cuanto a los efectos interactivos descritos para el estilo parental en conjunto (padres y madres) se confirma la influencia de los estilos: autoritario y autorizativo para el desarrollo de hostilidad en los hijos.

- En general, ¿qué estilo educativo, considerando la variable *celos*, produce más *ansiedad*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?. Según nuestra hipótesis se espera encontrar que el estilo educativo negligente (poco control-poco afecto) explique gran parte de la varianza de ansiedad, tanto en chicas

como en chicos. Los resultados no confirman la hipótesis, son los hijos de *familias autoritarias quienes* obtuvieron las puntuaciones más altas en comparación con los hijos de *familias autoritativas, indulgentes y negligentes*, tanto en ansiedad rasgo como en ansiedad estado. Los adolescentes de familias negligentes son, detrás de los de familias autoritarias, los que más alto puntúan en ansiedad. Una vez más se evidencian los efectos negativos de la falta de cariño y de la falta de responsividad de los padres a la hora de educar a los hijos; se constatan los escasos recursos personales de afrontamiento en los adolescentes criados en estos hogares y la dificultad de los mismos a la hora de gestionar sus emociones. Nuestros resultados coinciden con los estudios que han encontrado una relación inversa entre el afecto y apoyo parental y los problemas emocionales. En este sentido, la expresión de emociones positivas en el hogar por parte de los padres y en presencia del hijo (aunque no necesariamente dirigidas al hijo) han sido relacionadas con bajos niveles de problemas externalizantes (Eisenberg y cols., 2001). En nuestra muestra de adolescentes encontramos la menor puntuación de ansiedad para los chicos criados en ambientes indulgentes, por lo que se confirman las investigaciones de Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Faber y Liew (2005), que sugieren la expresión de las emociones positivas en el seno familiar como factor de protección para el adolescente puesto que influye sobre los estados anímicos y comportamentales, y regula la expresión y el manejo de los mismos. De este modo, los padres afectuosos crían hijos más adaptados, menos propensos a experimentar ira o frustración y menos implicados en problemas como la agresión.

Por otra parte, encontramos que las chicas mostraron de forma significativa los mayores niveles de *ansiedad rasgo*, con independencia del estilo familiar. Efecto probablemente debido al mayor nivel de emocionalidad en mujeres, es decir, a su tendencia personal para percibir ciertas situaciones como amenazantes y responder con elevados niveles de ansiedad. Por otra parte, nuestros resultados podrían estar confirmando las investigaciones que relacionan ciertas características del estilo parental, como por ejemplo: la excesiva controlabilidad y sobreprotección sobre el niño con problemas de tipo internalizante: como los trastornos de ansiedad (Taboada, Ezpeleta y de la Osa, 1998); y más específicamente en chicas, como el estudio de laboratorio llevado a cabo por Krohne y Hock (1991) para quienes las conductas restrictivas de la madre (limitar la autonomía del hijo, adelantarse en la respuesta a problemas, etc.) predicen la ansiedad únicamente en las niñas.

- En general, ¿qué estilo educativo *paterno*, considerando la variable *celos*, produce más *ansiedad*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?. La no existencia de estudios previos nos lleva mantener este objetivo sin una formulación de hipótesis. Nuestros resultados no muestran efectos interactivos entre el sexo del progenitor y su forma de educar en la ansiedad de los hijos, independientemente del sexo de los mismos. Por otro lado, según nuestros resultados, el sexo del hijo tampoco muestra interacción con el nivel de ansiedad según el estilo familiar del padre, por lo que no se confirman los estudios sobre la percepción de los hijos en los patrones educativos parentales realizados hasta el momento. Según estos estudios, los padres (asumiendo una figura más autoritaria,

reflejo de los roles culturales) tienden a ser percibidos por sus hijos varones como más autoritarios y restrictivos, y reaccionan con mayor desajuste emocional ante los patrones autoritarios de los padres, en oposición al mejor ajuste de aquellos jóvenes criados en ambientes que fomentan el diálogo y el razonamiento, dan feedback positivo a sus hijos y reconducen situaciones problemáticas evitando el uso de la coerción (Esteves y Fernández, 2015).

Según nuestro estudio queda confirmado que un clima familiar negativo (padres autoritarios) con patrones de comportamiento violento y hostil, promueve una falta de ajuste social en los hijos: conductas agresivas, desconfianza e hipervigilancia del entorno, debido fundamentalmente a la dificultad de interiorización de las normas sociales. De igual modo, nuestros hallazgos confirman que un clima familiar caracterizado por poco control y poco afecto (negligente) conforma adolescentes que, ante los escenarios de infidelidad (es decir, situaciones estresantes), reaccionan con escasa competencia social para solucionar problemas y lo suelen hacer de forma más agresiva, haciendo caso omiso de las normas. Por lo tanto, nuestros resultados apoyan los estudios que constatan el hecho de que un clima familiar negativo (padres autoritarios) promueve en los hijos: patrones de comportamiento violento, y una falta de ajuste social, mostrando conductas agresivas y de hostilidad por la dificultad de interiorización de las normas sociales. Por otra parte, los hogares permisivos influyen en el ajuste de los hijos promoviendo problemas de agresividad y de control de impulsos de los mismos, como: dificultad para afrontar frustraciones y consumo de sustancias, entre otros. Finalmente, nuestros hallazgos apoyan el estilo negligente (clima familiar caracterizado por poco control y afecto) como factor de riesgo en agresividad, problemas de comportamiento y baja competencia social, aspectos encontrados en estudios anteriores como los realizados por: Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995; Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003; Steinberg, 1990.

- En general, ¿qué estilo educativo *materno*, considerando la variable *celos*, produce más *ansiedad*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto? La no existencia de estudios previos nos lleva mantener este objetivo sin una formulación de hipótesis. Nuestros resultados no muestran efectos interactivos entre el sexo del progenitor y su forma de educar sobre la ansiedad de los hijos, independientemente del sexo de los mismos. En algunas investigaciones realizadas las madres tienden a mostrar prácticas parentales más cercanas al estilo autorizativo (Russel, Hart, Robinson y Olsen, 2003), y puntúan más alto en variables como autonomía, control y amor (Del Barrio y Carrasco, 2005) por lo que podríamos relacionarlas con un menor índice de ansiedad en los hijos, sin embargo, nuestros resultados no confirman dichos estudios. Por otro lado, nuestros estudios no confirman el mayor poder predictivo sobre la mayor ansiedad en chicas de madres sobreprotectoras y controladoras, efecto descrito en los estudios realizados por: Krohne y Hock (1991).

- En general, ¿qué estilo educativo, considerando la variable *celos*, produce más *bullying*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?. En todos los casos se espera encontrar que los estilos educativos: autoritario (mucho control-poco afecto) y negligente (poco control-poco afecto) promuevan una mayor

incidencia de alumnos agresores escolares. La hipótesis no se cumple, nuestros resultados no confirman el efecto de los estilos parentales en conductas desajustadas en el entorno escolar (bullying). En la revisión bibliográfica diversos autores han puesto de manifiesto la importancia de las variables relacionadas con el clima familiar (Demary y Malecky, 2002; Estévez y Musitu, 2007) y escolar (Barth, Dunlap, Dane, Lochman y Wells, 2004; Meece, Anderman y Anderman, 2006) para el adecuado ajuste adolescente y la prevención de la violencia y victimización en los centros educativos. En nuestra investigación no hallamos diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal del estilo parental para *bullying-agresor*, como tampoco en el efecto interactivo: estilo parental-sexo del hijo. Los resultados de nuestro estudio no apoyan las investigaciones realizadas hasta el momento que sugieren que los adolescentes de familias conflictivas (carencia de afecto y de apoyo) muestran más problemas de desajuste escolar (victimización) en relación a aquellos de hogares más cálidos. En esta misma línea, la falta de cohesión familiar y la ausencia de la figura paterna se han relacionado con el comportamiento antisocial de niños agresores (Berdoncini, 1996; Gibbs y Sinclair, 1999). Por otra parte, otro de los factores familiares relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes es la disciplina excesivamente rígida de los padres (Gerard y Buehler, 1999). En este sentido, en algunos estudios se ha constatado que la utilización excesiva del castigo físico, en detrimento de prácticas más democráticas, aumenta la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter delictivo (Loeber y cols., 2000) y en casos de violencia escolar (Junger, 1996). A la luz de nuestros resultados, el hecho de actuar como un *bully* no está relacionado con el estilo educativo paterno, sin embargo los hallazgos mostraron diferencias significativas en la muestra de *hombres* en relación a las mujeres para la variable: *bullying-agresor*. En relación al sexo, los hombres puntuaron mucho más alto que las mujeres en violencia escolar, en cuestiones como: ser fuerte (temido), maltratar a otros y empezar las peleas. Es decir, a la vista de nuestros resultados sería mucho más frecuente encontrar un maltratador escolar de sexo masculino que femenino, por lo que nuestros resultados apoyan las investigaciones previas realizadas sobre el sexo del hijo en la ocurrencia de bullying. En este sentido, los chicos perciben mayor rechazo y crítica de su padre que de su madre, con lo que tienen más conflictos con sus padres que las chicas (Motrico, Fuentes y Bersabé (2001). Por otra parte, son también los chicos quienes, con mayor frecuencia, se ven implicados en conductas de victimización, tanto como agresores y víctimas (Cerezo y Ato, 2010). Por lo tanto, confirmamos que el sexo masculino es uno de los factores de riesgo para implicarse en conductas de victimización (Sánchez y Cerezo, 2010).

En cuanto a la variable: *bullying-víctima*, no se encontraron efectos interactivos del estilo parental. En cambio, los resultados con la variable: *sexo* fueron concluyentes en señalar a los varones como cobardes o niños más pequeños, frente a la muestra de mujeres. Este hecho podría sugerir una mayor susceptibilidad para ser víctima de bullying relacionada con la mayor inmadurez de los adolescentes varones en las relaciones interpersonales. Este efecto podría estar relacionado con una

maduración sociomoral más tardía de los chicos en relación a las chicas, con la consiguiente merma o retraso en la adquisición de habilidades sociales, tales como: reconocimiento de problemas, puesta en marcha de soluciones no violentas, desarrollo de la capacidad empática, autocontrol y autoconfianza. Nuestros resultados confirman otros estudios que concluyen la especial relación que los chicos, víctimas de agresiones, tienen con sus madres: un contacto más estrecho y unas relaciones más positivas, relacionados a su vez con las características de las víctimas: ansiedad, reacción sumisa en chicas y, en el caso de los chicos, debilidad física. La explicación, atendiendo a autores como Lafferty (2004) y Tapia y Marsh (2006) se centrarían en la mayor expresividad de las mujeres, la mayor empatía y el mejor reconocimiento de las emociones ajenas.

- En general, ¿qué estilo educativo *materno*, considerando la variable *celos*, produce más *bullying*?, ¿en chicos, en chicas, en conjunto?. La no existencia de estudios previos nos lleva mantener este objetivo sin una formulación de hipótesis. Nuestros resultados no muestran efectos interactivos entre dichas variables. Sin embargo, siguiendo estudios previos sobre la implicación materna en la educación: Tur, Mestre, Samper y Malonda (2012) mayor uso de prácticas educativas basadas en la autonomía y el amor sobre los hijos; y mayor implicación de las madres en la prácticas de crianza (Laible y Carlo, 2004), podríamos sugerir que las madres funcionarían como factor de protección en conductas desajustadas de los hijos.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, con respecto a la variable: *estilos familiares*, los resultados son contundentes, el estilo autoritario (alta severidad/imposición, escaso afecto/implicación) proporciona el peor ajuste en nuestra muestra de estudiantes. Los hijos de hogares autoritarios muestran mayores niveles de: *celos, ansiedad y hostilidad. Por lo tanto, el estilo autoritario es un factor de riesgo asociado a emociones negativas y podría estar implicado en la aparición de emociones negativas en la pareja como precursoras de violencia de género; aspecto por otra parte que debería ser investigado con mayor detenimiento.*

El *estilo autoritativo* (alta severidad/imposición; alto afecto/implicación) no ofrece un buen ajuste en nuestra muestra de adolescentes. Este hecho queda confirmado en mostrar las puntuaciones más altas para: hostilidad compuesta, y emociones como: miedo, ansiedad, ira, agresividad y venganza, tanto para chicas como para chicos, en los escenarios de infidelidad.

Con respecto al *estilo familiar negligente* (baja severidad/imposición; bajo afecto/implicación), tampoco resulta ser un método de crianza adecuado pues promueve, por detrás del autoritario, una mayor ocurrencia en las variable de desajuste emocional estudiadas.

En cuanto al *el estilo indulgente* (baja severidad/imposición/alto afecto/implicación), nuestros resultados no dejan la menor duda: muestra los mejores resultados de ajuste personal en nuestros adolescentes. De modo que, los chicos procedentes de hogares afectivos y comunicativos obtienen las menores puntuaciones en hostilidad, ansiedad y celos.

En segundo lugar, con respecto a la variable celos, los resultados son evidentes: el sexo femenino es un factor de riesgo para experimentar celos. Las chicas de la muestra son, en relación a los chicos, significativamente mucho más celosas y experimentan más miedo, tristeza, ira, vergüenza, culpa, afiliación y ansiedad que los varones, tanto en infidelidad afectiva como en infidelidad sexual; este sentido, los resultados de esta investigación cuestionan los postulados evolucionistas sobre el papel de celos en la pareja. Por otra parte, existen efectos interactivos indirectos del estilo familiar y el mayor o menor impacto sobre las emociones surgidas en situaciones de infidelidad, según el sexo; de forma que, los estilos educativos: autoritarios, autoritativos y negligentes se confirman como aquellos que proporcionan un peor ajuste, en relación al estilo indulgente. Por lo tanto, las prácticas educativas coercitivas y el sexo femenino son factores de riesgo en la emoción de celos.

En tercer lugar, la hostilidad está relacionada con los estilos: autoritario y autoritativo. Estas formas educativas comparten la dimensión de severidad/imposición o un excesivo control parental, aunque en el caso autoritativo los efectos negativos del control se verían amortiguados por el afecto y la responsividad de los padres. A pesar de ello, el escaso afecto, la crítica y el excesivo control son factores de riesgo para desarrollar actitudes hostiles y malintencionadas, las cuales pueden socavar el

desarrollo socio-moral y afectivo del adolescente, proporcionando en edades tempranas formas de relación basadas en la desconfianza y en la falta de empatía. Por otro lado, el mantenimiento de estos patrones disfuncionales de interacción social sería sugestivo, en edad adulta, de un mayor riesgo de enfermedad cardiovascular porque aumentaría la reactividad cardiovascular. Por lo tanto, los estilos familiares: autoritario y autorizativo se considerarían factores de riesgo para la salud, por lo que sería interesante poder realizar estudios longitudinales sobre la muestra de sujetos para comprobar tal relación y diseñar estrategias preventivas sobre los mismos.

En cuarto lugar, la ansiedad está relacionada con el estilo parental autoritario. Las prácticas con excesivo control, coerción y crítica, proporcionan a los adolescentes un uso inadecuado de las estrategias adaptativas, una mayor dependencia, una gran desconfianza hacia sus progenitores, una rebeldía manifiesta y una mayor reactividad emocional. Por otra parte, nuestros resultados indican un mayor nivel de ansiedad rasgo en las chicas, hecho probablemente relacionado con una mayor dependencia en ellas, reflejo de patrones culturales.

En quinto lugar, el bullying no muestra interacción con el estilo parental. El hecho de protagonizar conductas de victimización, bien como víctima, bien como agresor, no parece estar relacionado con los estilos educativos de los padres. Por otra parte, el sexo masculino es un factor predictor de bullying, en ambos casos: víctima y agresor.

6. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS

En el punto anterior se han mostrado las principales conclusiones de los tres grandes objetivos de este trabajo de investigación. Hemos partido de la familia y la escuela como los grandes contextos de referencia en el estudio de los problemas de convivencia escolar, desajuste emocional y comportamiento agresivo y violento de los adolescentes. Los resultados de nuestro estudio destacan la relevancia de la actuación parental basada en las muestras de afecto y cariño, el apoyo y la implicación parental, así como la comunicación y el razonamiento con los hijos en el proceso de socialización para el adecuado ajuste psicológico y emocional de los mismos. En este sentido, nuestros hallazgos aportan evidencia empírica a la incipiente investigación en España que concluye que el estilo parental indulgente es el que se relaciona con los mejores resultados en el ajuste psicosocial de los hijos. Por lo tanto, destacamos la necesidad de seguir avanzando en la dirección de ofrecer una visión más completa de algo tan complejo como es el funcionamiento de la familia en relación al desarrollo socio-afectivo y moral del adolescente.

No obstante, reconocemos que este trabajo muestra algunas *limitaciones* que advierten de la necesidad de ser cautelosos en la interpretación de los resultados obtenidos, ofreciendo la oportunidad de razonar, mejorar e incorporar propuestas de estudio beneficiosas a la hora de elaborar nuevas líneas de investigación.

Como limitaciones al estudio, es necesario mencionar el hecho de que todos los datos han sido recogidos de un sólo informante, el adolescente. En este sentido, en investigaciones futuras sería importante incorporar el punto de vista de la familia y del profesorado como informantes de cuestiones, tales como: percepción del ajuste comportamental y del ajuste psicosocial de los chicos. Por otra parte, una de las desventajas de las medidas de autoinforme reside en el hecho de que se encuentren sesgadas por la deseabilidad social del adolescente, por la falta de implicación y/o colaboración en la tarea. Así pues, en el futuro consideraríamos muy útil poder incorporar, junto con la metodología cuantitativa utilizada, alguna técnica cualitativa a modo de triangulación puesto que permitiría aportar mayor riqueza y profundidad en la comprensión del objeto de estudio.

Por otra parte sería interesante avanzar en la comprensión del fenómeno de la emoción de celos y de la socialización parental, e incluir, como línea de investigación futura, el estudio de la eventual vinculación entre *adolescentes celosos* (fruto de hogares autoritarios, negligentes) y *adolescentes con violencia de género en el contexto escolar*, como preámbulo de violencia de género en adultos.

Además, y con respecto a los celos y estilos educativos, se podría sugerir la posibilidad de *replicar nuestros hallazgos en países de cultura similar* para corroborar si los efectos del estilo familiar indulgente –predictor del mejor ajuste a nivel comportamental y emocional en los adolescentes españoles- serían transferibles a otras culturas con patrones educativos y culturales

similares ya que las dimensiones disciplinares de los estilos parentales tienen una considerable generalidad transcultural. Es decir, se podrían replicar los hallazgos en culturas donde los padres utilizan tácticas de socialización equiparables (Musitu, Román y Gracia, 1988) siguiendo los estudios transculturales que concluyen que las pautas de crianza son similares en diferentes países, aunque las relaciones padres-hijos y las creencias y estrategias a la hora de educar a los hijos se corresponden con el contenido propio de la cultura a la que pertenecen (Bornstein, 1994).

También se consideraría interesante investigar en profundidad la *dimensión emocional del bullying*, como complemento a la dimensión conductual analizada. En nuestro estudio, el bullying se determinó únicamente con preguntas directas sobre la *conducta* de los chicos: tres preguntas para el agresor: 1. ¿quiénes son los más fuertes de la clase?, 2. ¿quienes maltratan o pegan a sus compañeros?, 3. ¿quienes suelen comenzar las peleas?; y tres preguntas para la víctima: 1. ¿Quiénes actúan como cobardes o como niños pequeños?, 2. ¿quiénes suelen ser las víctimas de malos tratos?, 3. ¿a quiénes se les tiene manía? Entendemos la sobrada fiabilidad y validez del instrumento utilizado; sin embargo, sería necesario aislar los componentes emocionales de los perfiles de los protagonistas de violencia escolar para avanzar en la comprensión de los fenómenos de victimización y analizar su relación con los celos como emociones negativas que provocan desajuste psicosocial.

Por otro lado, se podría plantear otra posible línea de investigación que analizara la relación entre estilos parentales y riesgo cardiovascular, a nivel longitudinal. Nuestros resultados confirman la relación entre los estilos familiares: autoritario y autorizativo y el mayor nivel de hostilidad de los estudiantes, por lo que estos estilos parentales se consideran un factor de riesgo de posible enfermedad cardiovascular en el futuro. El diseño de estos estudios nos permitiría comprobar tal relación, y diseñar estrategias preventivas sobre los mismos.

Por último, sería de gran interés abrir una línea de estudio para identificar la posible relación entre el tipo de apego (*preocupado, rechazante, temeroso y adictivo*) y el estilo educativo familiar (*autoritario, autorizativo, indulgente, negligente*). El planteamiento sería el siguiente, estudiar la relación entre: estilo educativo-apego-celos; es decir, interesaría averiguar si hubiera algún tipo de actuación parental que promoviera un apego patológico, y si éste tuviera relación con la conducta de celos.

Por lo tanto, sería un trabajo especialmente interesante indagar sobre la relación entre los *estilos de apego, los celos y el amor adictivo*. El estilo parental es básico para determinar en los hijos el tipo de apego, que marcará, por otra parte, la capacidad para relacionarse con los demás. En este sentido se puede observar que cuando los individuos tienen un *apego preocupado*, es decir, se preocupan por sus relaciones (tienen una evaluación negativa de sí mismos y están buscando constantemente la aprobación de los demás) o temeroso (tener miedo a la intimidad, mostrar una predisposición negativa hacia los demás para protegerse de las relaciones interpersonales) tienden a mostrar mayor temor,

desconfianza, enfado y dolor en su relación romántica. Y cuando tienen un *apego rechazante* (aquellas personas independientes que se sienten mejor no teniendo cercanía con alguien) tienden a sentir desconfianza, enfado y temor-frustración con respecto a los demás.

Las *personas adictas al amor*, -aquellas que se sienten vacías y desesperadas si no están con alguien- suelen mostrar un apego más preocupado, o rechazante y puntuar mucho más alto en enfado, seguido por dolor, temor y desconfianza si no están vinculados emocionalmente a alguien.

Cuando se ha formado un estilo de apego con tinte inseguro, y esto se vincula a sentimientos de duda o temor en una relación, se desarrollan relaciones inestables, ansiosas y aprehensivas que *favorecen los celos* y la presencia de amores preocupados, inquietos y pendientes de su objeto de amor en formas dependientes o adictivas. En este punto es cuando los celos pueden ser patológicos.

En lo tocante a las mujeres, cuando viven un amor adictivo, el tipo de apego que se puede generar es aquel en que no tienen una muy buena imagen de sí mismas pero sí de los demás; por lo que su autoestima tiende a ser baja y constantemente desconfían de no poder retener a su objeto de amor, lo cual les provee de emociones de disgusto e inquietud ante la falta de control de la pareja, depresión, angustia e intranquilidad por la sospecha de que será abandonada o engañada. Como ya apuntó Mellody (1997), las mujeres tienen más probabilidad que los hombres de ser adictas al amor y de tener un estilo de apego preocupado.

En consecuencia, el estilo familiar podría estar relacionado con el origen de conducta celosa. El apego se origina y se desarrolla en el núcleo familiar. Por otro lado, existen formas de educar que generan un apego inestable, el cual está relacionado con la aparición de un tipo de amor patológico o adictivo cuya carta de identidad son los celos.

El objetivo del presente estudio era determinar las relaciones entre estilos de socialización familiar y ajuste adolescente. El espacio familiar se confirma como un entorno socializador educativo de primera magnitud y cada familia tiene una forma particular (casi única) de educar a sus hijos. Las dimensiones educativas van a determinar, entre otras, la capacidad de ajuste de la persona al ambiente. Estas formas educativas se mueven entre la exigencia paterna (rigor del control paterno) y la disponibilidad de respuesta (grado en que los padres responden a las necesidades de sus hijos, implicación afectiva y accesibilidad que muestran). La intersección de ambas dimensiones (*Aceptación/Implicación* y *Coerción/Imposición*) da lugar a los cuatro estilos educativos clásicos que se han manejado en esta investigación: autoritario, autorizativo, negligente e indulgente. En los trabajos previos de investigación los resultados indican que en los hogares autoritarios (alto control, bajo afecto), negligentes (bajo control/bajo afecto) y, en algunos casos, en hogares autorizativos (alto control/alto afecto), los adolescentes muestran una mayor dificultad en el manejo afectivo, una mayor puntuación en sentimientos negativos y en conductas desajustadas.

El tema de la violencia es un asunto de candente actualidad y constituye un motivo de preocupación para muchos sectores, entre ellos: el docente. Nuestra investigación ha estudiado los fenómenos violentos en el contexto educativo. Para ello se han analizado variables definitorias de conducta desajustada, como bullying y las emociones de celos, hostilidad y ansiedad.

Por otro lado, uno de los aspectos novedosos en este trabajo fue introducir la variable *celos* en adolescentes y analizar sus posibles interacciones con los estilos educativos familiares. Los celos, como emoción negativa compleja, se conciben como un factor de riesgo en las relaciones interpersonales. Sin embargo, esta variable, hasta la fecha, no había sido estudiada en el contexto educativo, como tampoco en ausencia de patología, al menos en población estudiantil adolescente.

Los alumnos de nuestra muestra, procedentes de hogares indulgentes, obtienen las menores puntuaciones en sentimientos negativos y se muestran más sociables en comparación con los de hogares autoritarios, negligentes y autorizativos.

Según nuestros resultados, no aparecen efectos interactivos entre el estilo familiar y el bullying.

A la luz de estos resultados consideramos necesario diseñar una intervención global basada en la mejora de la comunicación y de la expresión de afectos y emociones de todos los implicados en el proceso educativo, y no sólo de los adolescentes. Uno de los retos más difíciles de la educación de los hijos durante la etapa de la adolescencia podría ser: renegociar el estilo de relación con los hijos, revisar y modificar las discusiones familiares, negociar el nivel de supervisión y control parental y facilitar la relación del hijo con sus iguales. Todo este tipo de cambios, requieren de modificaciones en los estilos educativos que utilizan los padres para adaptarse a las cambiantes necesidades de los hijos, propias de su proceso de desarrollo.

Los resultados aquí presentados pueden ser de utilidad para orientar el diseño de programas de intervención destinados a mejorar las prácticas educativas, los procesos de comunicación parental, la aceptación y la implicación familiar. La finalidad última sería modificar los patrones de comportamiento desviado en algunos estudiantes, fomentar la convivencia pacífica en los centros de enseñanza y favorecer las relaciones positivas del adolescente con su entorno.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, Vol. 85 (6), Nov., 1275-1301.
- Adalbjarnardottir, S. y Hafsteinsson, L.G. (2001). Adolescent's perceived parenting styles and their substance use: Concurrent and longitudinal analyses. *Journal of Research on Adolescence* 1, 401-423.
- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la Adolescencia*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Ahmad, Y. y Smith, P.K. (1990). Behavioral measures: Bullying in schools. *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, 12, 26-27.
- Alegre, A., Benson, M.J., y Pérez-Escoda, N. (2013). Maternal warmth and early adolescents' internalizing symptoms and externalizing behavior: Mediation via emotional insecurity. *The Journal of Early Adolescence*, 60, S35. doi: 10.1177/0272431613501408
- Allport, G.W. (1955). *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale University Press.
- Alonso-Geta, P.M.P. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24, 371-376.
- Alsaker, F.D. (1995). Timing of puberty and reactions to puberal changes. In M.Rutter, editor. *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention*. Cambridge University Press; Cambridge: 1995. pp. 37-82.
- Alvy, K. T. *Parent Training: a social necessity*. Studio City, California: Center for the Improvement of Child Caring. 1987.
- Amelang, M. y Bartussek, D. (1991). *Psicología diferencial e investigación de la personalidad*. Barcelona: Herder.
- Angold, A., y Costello, E.J. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: empirical, theoretical, and methodological issues. *American Journal Psychiatry*, 150, 1779-91.
- Ankles, T.M. (1980). Un estudio de celos así como de la diferenciación de la envidia. *Psychology Today*, 13 (2), 38-47.

- Antona, A, Madrid, J. y Aláez, M. (2003). Adolescencia y salud. *Papeles del Psicólogo*, vol. 23, n°84, pp. 45-53.
- Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Ariès y Duby, (2000). *Historia de la Vida Privada*. Madrid: Taurus.
- Armon-Jones, C. (1986). The Social Functions of Emotion. En R. Harré (Ed.), *The Social Construction of Emotions*. Oxford: Basil Blackwell.
- Arnett, J.J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.)*. American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Aston, N.M. y McLanahan, S.S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American sociological review*, 4, 123-144.
- Aune, M., Kim S. y Comstock, J. (1997). Effect of relationships length on the experience, expression and perceived appropriateness of jealousy. *Journal of Social Psychology*, 137, 23-31.
- Aunola, K. y Nurmi, J.E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*. Nov-Dec; 76 (6): 1444-59.
- Aunola, K., Nurmi, J.E., Onatsu-Arviolommi, T. y Pulkkinen, L. (1999). The role of parents' self-esteem, mastery-orientation and social background in their parenting styles. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 307-317. doi: 10.1111/1467-9450.404131.
- Aunola, K., Stattin, H., y Nurmi, J.E. (2000). Parenting styles and adolescent's achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222. doi: 10.1006/jado.2000.0308
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Bachman, J.G. y O'malley, P.M. (1977). Self-esteem in young men: a longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality Social Psychology*, 35 (6), 365-80.
- Bahr, S.J., y Hoffmann, J.P. (2010). Parenting style, religiosity, peers, and adolescent heavy drinking.

Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 71, 539-543.

- Baldwin, A.L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- Baldwin, A.L. (1955). *Behaviour and development in childhood*. Nueva York: Dryden Press.
- Bandura, A. (1973). Social learnitn theory of aggression. In J.K. Knutson (Ed.), *The control of aggression: implications form basic research*. Chicago: Aldine.
- Barber, B.K. y Shagle, S.C. (1992). Adolescent problem behaviors: A social-ecological analysis. *Family Perspective*, 26, 493-515.
- Bareffot, J. C. (1992). Developments in the measurement of Hostility. En H.S. Friedman (Eds.) *Hostility, coping and health*. Washington: American Psychological Association.
- Barrera, M.J. y Li, S.A. (1996). The relation of family support to adolescents psychological distress and behavior problems. En G.R. Pierce y I.G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 313.343). Nueva York: Plenum Press.
- Barrón, A y Martínez, D. (2001). *Los celos: una perspectiva psicológica y social*. Málaga: Aljibe.
- Barth, J.M., Dunlap, S.T., Dane, H., Lochman, J.E. y Wells, K.C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115-133.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of Intimacy: A Perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Bartholomew, K. y Horowitz, L. M. (1991) Attachment Styles Among Young Adults. A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bartle, S.F., Anderson, S.A. y Sabatelli, R.M. (1989). A model of parenting style, adolescent individuation and adolescent self-esteem: preliminary findings. *Journal of Adolescent Research*, 4, 283-298.
- Bartolomé, R. (2001). Delincuencia juvenil femenina. *Tesis doctoral*. UCLM.
- Basow, S. A. (1986). *Gender Stereotypes: Traditions and Alternatives*. Monterrey, California: Brooks/Cole.

- Bastaitis, K., Ponnet, K., y Mortelmans, D. (2012). Parenting of divorced fathers and the association with children's self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*, 1643-1656. doi: 10.1007/s10964-012-9783-6
- Bates, J.E., Pettit, G.S. (1989). Family interaction patterns and children's behavior problems from infancy to 4 years. *Developmental Psychology*, *25*, 413-420.
- Baumrind, D. (1970). Socialization and instrumental competence in young children. *Children*, *26* (2), pp. 104-119.
- Baumrind, D. y Black, R. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, *75*, 43-88.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, *9*, 239-276.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, *11* (1), 56-95.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparisons. *Child Development*, *43*, 261-267. doi: 10.2307/1127891
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, *11*, 56-95. doi: 10.1177/02724316911111004
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M.L. Hoffman y L.W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research (Vol.1)*, pp. 169-208). Nueva York: Russel Sage Foundation.
- Becoña, E. (2003). Tabaco, ansiedad y estrés. *Salud y drogas*, *3*, 70-92.
- Becoña, E., Martínez, U., Calafat, A., Fernández-Hermida, J.R., Juan, M., Sumnall, H., Gabrhelik, R. (2013). Parental permissiveness, control, and affect and drug use among adolescents. *Psicothema*, *25*, 292-298. doi: 10.7334/psicothema2012.294
- Becoña, E., Martínez, U., Calafat, A., Fernández-Hermida, J.R., y Secades-Villa, R. (2012). Parental styles and drug use: A review. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, *19*, 1-10. doi: 10.3109/09687637.2011.631060
- Beecher, M. y Beecher, W. (1971). *La marca de Caín: anatomía de un celoso*. Nueva York: Harper

and Row.

- Begotti, T., Borca, G., Calandri, E., Cattelino, E., y Ingoglia, S (2004). Family relationships and risk: An analysis of circularity. *IX Conference of the European Association for Research on Adolescence*. Porto.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, vol. 55, 1, pp. 83-96.
- Belsky, J, Steinberg, L. y Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development and reproductive strategy: an evolutionary theory of socialization. *Child. Dev.* 62: 647-70.
- Ben-Zeev, A., (2000). *The Subtlety of Emotions*. USA: Massachussets Institute of Technology.
- Bengoechea, P. (1992). Un análisis exploratorio de los posibles efectos del divorcio en los hijos. *Psicothema*, 4 (2), 491-511.
- Bermúdez, J., Sánchez-Elvira, A. y cols. (1997). Reactividad cardiovascular ante el estrés y su vinculación con variables comportamentales. *Anales del sistema Sanitario de Navarra*, 20, 11-14.
- Berdondini, L. y Smith, K. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: an Italian replication. *Journal of Family Therapy*, 18, pp. 99-102.
- Berger, L. y Luckmann, R. (1995). La construcción social de la realidad. La sociedad como realidad subjetiva. En E. Soriano, A. González, V. Jiménez y C. Cala (Eds.). *Retos actuales de educación y salud transcultural*. Tomo I, vol. 1. 2014. Ed. Universidad de Almería.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.
- Bernard, J. (1977). *Celos y matrimonio*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Besag, V.E. (1989) *Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management*. England: Open University Press.
- Bethke, T.M. y Dejoy, D.M. (1993). An experimental study of factors influencing the acceptability of dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 8, 36-51.
- Beyers, W. y Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychological adjustment and parenting: Interactions, moderating, and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 153-769.

- Bickham, D.S. y Rich, M. (2009). Global assessment of online threats and intervention opportunities for adolescents. *Journal of Adolescent Health, 44* (suppl.), 24-25.
- Bischof, G., Stith, S. y Whitney, M.L. (1995). Family environments of adolescent sex offenders and other juvenile delinquents. *Adolescence, 30*. 157-170.
- Blake, J. (1989). *Family size and achievement*. Berkeley: University of California Press.
- Bohm, E. (1967). *Jealousy. Encyclopedia of Sexual Behavior*. Nueva York: Hawthorne Books, 54-56.
- Bond, L. (1998). Investing in parents' development as an investment in primary prevention. *Journal of Mental Health, 7*, 493-503.
- Bond, L., Carlin, J., Keryn, T. y Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal, 32*, pp.480-484.
- Bornstein, K. (1994). *Gender Outlaw*. Nueva York: Routledge.
- Bowers, K. (1973). Situationism in psychology: An analysis and critique. *Psychological Review, 80*, 307-336.
- Bowers, K. S. (1972). Situationism in Psychology: On making reality disappear. En A.R.Caminero, D.S. Calhon y H.E. Adams (Eds.): *Handbook of Behavioral Assessment*. Nueva York: John Wiley.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment*. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss: Vol.I. Loss*. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol.II, Separation: Anxiety and anger*. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Vol.III, Loss, Sadness and depression*. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1988). *Attachment, communication and the therapeutic process. A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *Secure base: clinical applications of attachment theory*. London, Routledge.

- Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Boyle, S.H.; Williams, R.B.; Mark, D.B.; Brummett, B.H.; Siegler, I.C.; Helms M.J.; y Barefoot, J.C. (2004). Hostility as a predictor of survival in patients with coronary artery disease. *Psychosomatic Medicine*, 66: 629-632.
- Brehm, S., Miller R.S., Perlman, D. y Campbell, S. (2002). *Intimate Relationships*. Nueva York: McGraw Hill.
- Briggs-Gowan, M.J. y Carter, A.S. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics*, 121, 957-962.
- Bringle, R.G.; Williams, L. J. (1979). Parental of spring similarity on jealousy and related personality dimensions. *Motivation and Emotion*, 3, 265-286.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Ed. Cast., 1987: La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós).
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. y Duncan, G.J. (1996). Ethnic differences in children's intelligence test scores: Role of economic deprivation, home environment, and maternal characteristics. *Child Development*, 67, 396-408.
- Brown, B.B (1990). Peer groups and peer cultures. En S.S. Felman y G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bryson, J.B. (1991). *Celos*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Buchanan, C.M., Eccles, J.S. Y 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.
- Büchel, F y Duncan, G.J. (1998). Do parents' social activities promote children's school attainments? Evidence form the German Socioeconomic Panel' in *Journal of Marriage and the Family*, vol. 60, February, pp. 95-108
- Buehler, C, Krishnakumar, A., Stone, G., Anthony, C., Pemberton, S., Gerard, J. y Barber, B. (1998). Interparental conflict styles and youth problem behaviors: A two sample replication study. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 119-132.
- Buelga, S., Cava, M.J., Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través

- del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 4 (22), pp.784-789.
- Bush, D.M. y Simmons, R.G. (1981). Socialization processes over the life course. In M. Rosenberg y R. Turner (Eds.), *Social psychology: Sociological perspectives* (pp. 133-164). Nueva York: Basic Books.
- Buss, D.M. y Shackelford, T.K. (1997a). From vigilance to violence: Mate retention tactics in married couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 346-361.
- Buss, D.M. y Shackelford, T.K. (1997b). Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical Psychology Review*, 17, 605-619.
- Buss, D. M. (1994). *The evolution of desire: Strategies of human mating*. Nueva York: Basic Books.
- Buss, D. M. (2000). *The dangerous passion: Why jealousy is as necessary as love and sex*. Nueva York: Free Press.
- Buss, D. (1992). Mate preference mechanism: consequences for partner choice and intersexual competition. En J.H. Barkow, L. Cosmide y J. Tooby (Eds.) *The adapted mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture* (pp. 249-266). Nueva York: Oxford University Press.
- Buss, Shackelford, Kirkpatrick, L.A., Choe, J.C., Lim, H.K., Hasegawa, M., Hasewaga, T. y Bennett, K. (1999). Jealousy and the nature of beliefs about infidelity: Test of competing hypotheses about sex differences in the United States, Korea, and Japan. *Personal Relationships*, 6, 125-50.
- Buunk, B. (1986). Husband's jealousy. In R.A. Lewis y R. E. Salt (Eds.), *Men in families* (pp-97-114). Beverly Hills, CA: Sage.
- Buunk, B.P. (1981). Jealousy in Sexually Open Marriages. *Alternative Lifestyles*, 4, 357-372.
- Buunk, B.P. (1991). Jealousy in close relationship: An exchange-theoretical perspective. En P. Salovey (Ed). *The Psychology of jealousy and envy* (pp. 148-177). Nueva York: Guilford Press.
- Calafat, A. (1999). Matriz de predictores del consumo de drogas durante la adolescencia. *Idea Prevención*, 18, 66-77.
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., y Fernández-Hermida, J.R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European

- context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185-192. doi: 10.1016/j.drugal-cdep.2014.02.705.
- Calmaestra, J. (2011). Ciberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto. *Tesis doctoral*. Universidad de Córdoba.
- Campbell, M.A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 15, 68-76.
- Canals, J. (1990). Estudio epidemiológico de la depresión en la adolescencia. En J.M. Román Sánchez y D.A. García Villamizar (Eds.), *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar* (pp. 59-64). Valencia: Promolibro.
- Canto, J., Burgos, M.C. (2009). Diferencias entre sexos en los celos románticos: una confrontación teórica. *Psicología y mfoco*, 2, 120-130.
- Canto, J.M., Gómez, L., y García, P. (2009). Celos y emociones: factores de la relación de pareja en la reacción ante la infidelidad. *Athenea Digital*, 15, 39-55.
- Capaldi, D.M. y Patterson, G.R. (1991). Relation of parental transitions to boys' adjustment problems: A linear hypothesis. II. Mothers, risk for transitions and unskilled parenting. *Developmental Psychology*, 27: 489-504.
- Capaldi, D.M. y Patterson, G.R. (1994). Interrelated influences of contextual factors on antisocial behavior in childhood and adolescence for males. *Prog. Exp. Pers. Psychopathol. Res.* 1994, pp. 165-198.
- Capaldi, D.M. y Kim Hyoun K. (2004). The association of Antisocial Behavior and Depressive Symptoms Between Partners and Risk for Aggression in Romantic Relationships. *Journal of Family Psychology*, vol. 18 (1), Mar 2004, 89-96.
- Capaldi, D.M., Kim Hyoun K. y Shortt, J. W. (2004). Women's involvement in aggression in young adult romantic relationships: A developmental systems model. In M. Putalvez y K.L. Bierman (Eds.), *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective* (pp. 223-241). Nueva York: Guilford Press.
- Caplan, G. y Killilea, M. (1976). *Support systems and mutual help: Multidisciplinary explorations*. Nueva York: Grune y Stratton.
- Caraveo y Anduaga, J.J. (2006). Cuestionario breve de tamizaje y diagnóstico de problemas de salud mental en niños y adolescentes: confiabilidad, estandarización y validez de construcción,

primera parte. *Salud Mental*, vol.29, n° 6, 55-72.

Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.

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, n°9/10, 711-729.

Carson, J.L y Parke, R.D. (1996). Reciprocal affect in parent-child interactions and children's peer competence. *Child development*, vol.67, 5, 2217-2226.

Carranza, J.A. y González, C. (2003). *Temperamento en la infancia: aspectos conceptuales básicos*. Ariel.

Carrera, P Y García, L. (1996). Conocimiento social de los celos. *Psicothema*, vol. 8, n°3, pp. 445-456.

Carroll, J.B. (1993). *The human abilities*. Cambridge: University Press.

Carter, B. Y McGoldrick, M. (1989). *The changing family life cycle: A framework for family therapy*. Boston, MA: Allyn y Bacon.

Casas, F., Buxarrais, M.R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J.M. (2005). Values and their influence on the life satisfaction of adolescents aged 12 to 16: a study of some correlates. *Psychology in Spain*, 9 (1), 21-33.

Casas, F. (1998). Quality of life and the life experience of children, en E. Verhellen: *Understanding children' rights*. *Ghent papers on children's rights*, 3. University of Ghent.

Caspi, A., Elder, G.H. y Bem, D.J. (1990). Personality continuity and change across the life course. In *Handbook of Personality Theory and Research*, ed L. Pervin, 549-75. Nueva York, NY: Guilford.

Castro, A. (2002). ¿Qué es lo que nos hace sentir celosos? *Revista on-line del Departamento de Psicología*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Palermo. Buenos Aires (Argentina).

Catalano, R.F. Y Hawkins, J.D. (1997). The social development model: A theory of antisocial behaviour. En J.D. Hawkins (Ed.). *Delinquency and crime: Current theories*. Nueva York: Cambridge University Press

- Cattell, R. B., y Kline, P (1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide.
- Cattell, R.B. (1957). *Personality and motivation: Structure and measurement*. Nueva York: World Book.
- Cattell, R.B. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. San Francisco: Jossey-Brass.
- Cattell, R.B., y Sheier, I.H. (1961). *The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety*. Nueva York: Ronald (Traducción, Madrid: Pirámide).
- Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de la socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. XIV, 131-145.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescent pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1). 137-144.
- Cerezo, F. (2000) *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2007). Violencia y victimización entre escolares. El bullying. En F. Méndez y J. Orgilés (Eds.) *Terapia con niños y adolescentes*. Madrid. Pirámide.
- Cerezo, M.T., Casanova, P.F., de la Torre, M.J., y Carpio, M.V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 51-61.
- Cernovich, S.A. y Giordano, P.C. (1979). A Comparative Analysis of Male and Female Delinquency, in *Readings in Juvenile Delinquency*, D.G. Rojeck and G.F. Jensen Eds. Lexington, MA: D.C. Heath and Co.
- Chao, R.K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843. doi: 10.1111/1467-8624.00381
- Chen, X., Dong, Q. y Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 855-673.

- Chico, E. (2000). Búsqueda de sensaciones. *Psicothema*, 12, 2, 229-235.
- Chóliz, M. (1996). *Motivación y emoción: un análisis conceptual*. Valencia. CSV.
- Claes, M. (1991). *L'expérience adolescente*. Liège: Mardaga.
- Clanton, G. y Smith, L. (1977). *Celos y propiedad sexual*. *Social Forces*, 14, 395-405.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville (Québec): G. Morin.
- Cohn, E. y White, S. (1990). *Legal socialization: A study of norms and rules*. Nueva York: Springer Verlag.
- Cohen, P. y Brook, J.S. (1987). Family factors related to the persistence of psychopathology in childhood and adolescence. *Psychiatry*, 50 (4), 332-345.
- Coleman, J.C. y Hendry, L. (1990). *The Nature of Adolescence*, 2nd end, London: Routledge.
- Coleman, J. (1993). Adolescence in a changing world. En A.E. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social. World*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, J.C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collins, W.A., Gleason, T. y Sesma, A.Jr. (1997). Internalization, autonomy and relationships: Development during adolescence. In J.E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.) *Parenting and children's internalization of values* (pp. 78-102). Nueva York, NY: Wiley.
- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En, J.M. Quintana (Ed.), *Pedagogía Familiar*, Madrid, Narcea.
- Coloma, J. (1994). La acción educativa paterna como acción socializadora, en Pérez-Delgado (Ed.), *Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*, Valencia, Generalitat Valenciana.
- Compas, B. (1995). Promoting successful during adolescence. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people*. Cambridge, G.B.; Cambridge University Press.
- Compas, B. E., Hinden, B.R. y Gerhardt, C.A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Compas, B.E. Y Hammen, C.L. (1994). Child and adolescent depression: covariation and comorbidity

- in development. En Haggerty, L.R., Sherrod, N., Garmezy and M. Rutter (Eds.), *Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents: Processes, Mechanisms, and Intervention* (pp. 225-67). Nueva York: Cambridge University Press.
- Compas, B.E., Hinden, B.R. y Gerhardt, C.A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Conesa, M. (2004). *El Arte de ser padres*. Madrid: Editorial EDAF, S.A.
- Conger, R.D., Patterson, G.R. y Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parent's stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66, 80-97.
- Conrade, G. y Ho, R. (2001). Differential parenting styles for fathers and mothers: Differential treatment for sons and daughters, *Australian Journal of Psychology*, 53: 29-35.
- Constantine, L. L. (1977). Celos: técnicas de intervención. En Clanton, G.; Smith, L. (1977) *Celos y propiedad sexual*. Social Forces, 14, 395-405.
- Cook, W.W.U. y Medley M. (1954). Proposed hostility and pharisaic -virtue scales for the MMPI. *Journal of Applied Psychology*, 38, 414-418.
- Corsí, J. (1995). *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Buenos Aires. Paidós.
- Cosgaya, L., Nolte, M., Martínez-Plambiega, A., Sanz, M. e Iraugo, I. (2008). Conflicto interparental, relaciones padres-hijos e impacto emocional en los hijos. *Revista de Psicología Social*, 23, 29-40.
- Cosío torres, P. (2005). Factores psicosociales asociados a conductas de riesgo de una población de adolescentes de bachillerato. *Episteme*, n°3, año1.
- Costa, N., Da Silva Barros, R. (2008). Celos: un ejercicio de interpretación desde la perspectiva del análisis de la conducta. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 4, núm. 1, 2008, pp. 139-147. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Crockett, L.J. y Petersen, A.C. (1993). Adolescent development: health risks and opportunities for health behavior. En S. G. Millstein, A.C. Petersen y E.O. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents: New directions for the Twenty-first century*. Nueva York: Oxford University Press.

- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M.C. y Papp L.M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74, 1918-1929.
- Cyrlnick, B. (2004). La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces. En B. Cyrlnick y cols. (2004). *El realismo de la esperanza*. 17-31. Barcelona: Gedisa.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica Drakontos.
- Darling, N. Y Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. doi: 10.1037/0033-2909.113.487
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza (original, 1872).
- Darwin, C.R. (1872/1926). *The expression of the emotions in man and animals*. Londres: Hohn Murria. (Reimpresión Chicago: University of Chicago Press, 1965). Traducción al castellano: La expresión de las emociones en los animales y en el hombre. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- Davis, A. (1949). Socialization and Adolescent Personality, in N.B. Henry, Ed. The culture and the Social Stratification, *American Journal of Sociology*, vol. 55, 1949-1957.
- Deal, J.E., Halverson, C.F. y Wampler, K.S. (1989). Parental agreement on child-rearing orientations: Relations to parental, marital, family, and child characteristics. *Child Development*, 60. 1025-1034.
- Deaux, K. Y Hanna, R. (1984). Courtship in the personals column: The influence of gender and sexual orientation. *Sex Roles*, 11, 363-375.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. 1999-2006. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dehue, F., Bolman, C., y Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology and Behavior*, 11(2), 217-223.
- Dekovic, M., Wissink, I.B., y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal Adolescence*, 27, 497-514.

- Del Amo, A., Criado, M.J. y Martín, J.L.(1988). La personalidad adolescente. *VII Congreso INFAD Adolescencia*, Oviedo, 29 y 30 de mayo. pp. 151-158.
- Del Barrio, V. y Carrasco, M.A. (2005). Confluencia y discrepancia percibida por los adolescentes en los hábitos de crianza maternos. En *Simposium: Familia y problemas infantiles. 2º Congreso Hispano Portugués de Psicología de la Comunicación*. Iber Psicología. Lisboa, 2004.
- Del Barrio, V. y Carrasco, M.A. (2006). Study on the relation between temperament, aggression and anger in children. *Aggressive Behavior*, 32, 207-215.
- Del Barrio, M.V. y Roa, M.L. (2006). Factores de riesgo y de protección en agresión infantil. *Acción Psicológica*, 2 (4), 39-65.
- Del Barrio, V. (2005) Temperamento. En L. Ezpeleta, Ed.: *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.
- Del Barrio, V., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, 33-50.
- Demary, M.K. y Malecky, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- DeSteno, D., Valdesolo, P., y Bartlett, M.Y. (2006). Jealousy and the threatened self: Getting to the heart of the green-eyed monster. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 626-641.
- DeSteno, Davis A. y Salovey, P. (1996). Evolutionary origins of sex differences in jealousy? Questioning the "Fitness" of the Modle. *Psychological Science*, 7, 367-372.
- DeSteno, D., Barlett M.; Braveman, J. y Salovey, P. (2002). Sex differences in jealousy: Evolutionary mechanism or artifact of measurement? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1103-1116.
- Di maggio, R. y Zappulla, C. (2014). Mothering, fathering, and Italian adolescents' problem behaviors and life satisfaction: Dimensional and typological approach. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 567-580. doi: 10.1007/s10826-013-9721-6
- Díaz, A. y Báguena, M. (1989). Personalidad y conducta antisocial: una investigación con grupos criterio (1): Dimensiones básicas y motivacionales. *Psicologemas*, 5, 3-21.
- Díaz-aguado, M.J.; Martínez, R., Martín, J. (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre*

la igualdad y la prevención de la violencia de género. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Madrid, España.

- Díaz-loving, R., Rivera, S. y Flores, M. (1986). Desarrollo y análisis psicométrico de una medida multidimensional de celos. *Revista Mexicana de Psicología*, 8, 2, 111-119.
- Díaz-Loving, R., Rivera, S. y Flores, M. (1986). Celos: Reacciones ante la posible pérdida de la pareja. *La Psicología Social en México*, 1, 386-391
- Dierker, L., Fenton, B. y Merikangas, D.R. (1998). Familial factors and substance abuse: Implications for prevention. En R.S. Robertson y K.L. Kumpfer (Eds.), *Drug abuse prevention through family interventions*. NIDA Research Monograph no. 177, 12-41. Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Dijksta, P. Y Buunk, B.P. (1998). Jealousy as a function of rival's Characteristics: A Evolutionarity perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1158-1166.
- Dollard, D., Miller, N.E., Doob, L.W., Mowrer, O.H. y Sears, R.R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven, Yale University Press.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P. y Roberts, D.F. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58 (5), 1244-1257.
- Downing, CH. (1977). Celos: Una perspectiva de cuidado psicológico. En G. Clanton y L.G. Smith (Edits.). *Celos*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall. 72-81.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention*, London: Oxford University Press, pp.1-280.
- Dubois, D.L., Eitel, S.K. y Felner, R.D. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 405-414.
- Dunham, R.G. y Alpert, G.P. (1987). Keeping juvenile delinquents in school: A prediction model. *Adolescence*, 23, 45-57
- Durbin, K. (1977). Sobre celos sexuales. En G. Clanton y L.G. Smith (Edits.). *Celos*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall. 36-47.
- Durbing, D.L., Darling, N., Steinberg, L., Brown, B.B. (1993). Parenting style and peer group

- membership among European-American adolescents. *Journal of Research Adolescence*, 3: 87-100.
- Dwairy, M. y Menshar, K.E. (2006). Parenting style, individuation, and mental health of Egyptian adolescents. *Journal of Adolescence*, 29, 103-117. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.03.002.
- Dwairy, M.A. (2008). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: Associations with symptoms of psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 616-626. doi: 10.1007/s10964-007-9169-3.
- Dwairy, M.A., Yachoui, M. (2006). Introduction to three cross-regional research studies on parenting styles, individuation, and mental health in Arab societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 221-229. doi: 10.1177/0022022106286921.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social role interpretation*. Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M. Y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48: 90-101.
- Echeburúa, E. y Fernández-Montalvo, J. (2001). *Celos en la pareja: una emoción destructiva*. Barcelona: Ariel.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1 (2), pp., 1-15.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Losoya, S.H. y Guthrie, I.K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134.
- Eisenberg, N., Valiente, C. y cols. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: a three wave longitudinal study. *Child Development*, 76: 1055-71.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A. y cols. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: concurrent relations and prediction of change. *Dev. Psychol.* 2005A, 41: 193-211.
- Eisenberg, N.; Fabes, R.A.; Guthrie, I.K. y 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., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Faber, R.A. y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three wave longitudinal study. *Child Development*, 17 (5), 1055-1071. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x

Eisenberger, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C. y Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-201.

Elder, G.H. (1963). Parental Power legitimations and its effect on the adolescent. *Sociometry*, 26, 50-63.

Elliot, D.S. (1993). Health enhancing and health-compromising lifestyles. En Millstein, S.G., Peterson, A.C. y Nightingale, E.O (Eds.), *Promoting the Health of Adolescents: New direction for the Twenty-First Century* (pp. 119-45). Nueva York: Oxford University Press.

Ellis, A. (1977). Celos racionales e irracionales. En G. Clanton y L.G. Smith (Edits.). *Celos*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall. 170-181.

Elzo, J. (2000). *El silencio de los adolescentes. Lo que no cuentan a sus padres*. Madrid: Temas de Hoy.

Elzo, J. (2003). Familia y valores en el siglo XXI. En Amigo Fernández Arroyabe, M.L. (2003) *Humanismo para el siglo XXI*. Congreso Internacional *Humanismo para el siglo XXI*. U. Deusto, Bilbao.

Elzo, J. (2004). La familia, entre la añoranza estéril y las incertidumbres del futuro, en Libro de ponencias del II Congreso *La Familia en la sociedad del S.XXI* (FAD, Madrid), pp.56-63.

Emde, R.N. (1989). The infant's relationship experience: Developmental and affective aspects. *Journal: Relationships disturbances in early childhood: a developmental approach*. 33-51.

Emde, R. N. y Sameroff, A. (1989). *Relationships, disturbances in early Childhood: a developmental approach*. Nueva York: Basic Books.

Emler, N. (2003). Does it matter if young people have low self esteem? In K. Richards (Eds.) *Self-*

esteem and youth development (pp. 1-26) Ambleside: Brathay Hall Trust.

- Emler, N. (2004). Moral character, En V. Derlaga, B. Winstead y W. Jones (Eds.) *Personality: Contemporary theory and research*. 3rd. ed. San Diego: Wadsworth.
- Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. (1990). Children's representation of social relations. En G. Duveen y B.Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 47-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds.). *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp.211.241). Philadelphia: Psychology Press.
- Encuesta estatal sobre el uso de drogas en enseñanzas secundarias* (ESTUDES) 2012/2013, España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Endler, N.S. (1973). "The person versus the situation a pseudo issue? A response to others, *Journal of personality*, 41, 287-303.
- Endler, N.S., y Magnusson, D. (1974). Interaccionism, trait psychology, psychodynamics and situationism, *Report from the Psychological Laboratories*, 418. University of Stockholm.
- Endler, N.S., y Magnusson, D. (1976). *International Psychology and Personality*. Washington, D.C. Hemisphere Publishing Corporation.
- Endler, N. S. y Okada, M. (1975). A multidimensional measure of trait anxiety: The S.R. Inventory of general trait anxiousness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 319-329.
- Entwisle, D.R. (1990). *Schools and the adolescent*. See: Feldman Elliot, pp. 197-224.
- Eron, E.L. Y Huesmann, L.R. (1984). The control of aggressive behavior by changes and attitudes, values, and the conditions of learning. En R.J. Blanchard (Eds.), *Advances in the study of aggression*, vol. 1 (pp. 139.173). Orlando, FL: Academic Press.
- Espada, J.P., Méndez, F.X., Griffin, D.W. y Botvin, G.J. (2003). Adolescencia: consumo de alcohol y otras drogas. *Papeles del Psicólogo*, 23 (84), 9-17.
- Espinosa, M., Palmero, F., y Breva, A. (2001). Ira y reactividad cardíaca: Adaptación en una situación de estrés real. *Anales de Psicología*, Vol.16, N^o1, 1-11.
- Estévez, E., Emler, N., y Musitu, G. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts,

- attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescent*, 42, 779-794.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2012). Psicología Social de la Familia. En A. V. Arias, J.F. Morales, E. Nouvilas y J.L. Martínez, *Psicología Social Aplicada* (pp. 135-155). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 335-344.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, Vol. 28, 81-89.
- Etxeberria, X. (2005). *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*. Bilbao: Bakeaz Centro de de documentación de estudios para la paz.
- Ezeilo, B.N. (1983). Age, sex and self-concepts in a Nigerian population. *International Journal of Behavioral Development*, 6, 497-502.
- Farell, D.M. (1980). Jealousy. *The Philosophical Review*, 88, 4, 527-559.
- Farrington, D.P., Loeber, R. y Van Kammen, W.B. (1990). The long term criminal outcomes of conduct problem boys with or without impulsive-inattentive behavior. In L.N. Robins y M.Rutter (Eds.). *Straight and devious pathways form childhood to adulthood* (pp.62-81). Nueva York: Cambridge University Press.
- Feather, N. (1980). Values in Adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley, pp. 247-294.
- Feingold, A. (1990). Gender differences in effects for physical attractiveness of romantic attraction: A comparison across five research paradigms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (5), 981-993.
- Feldman, S.S. y Elliott, G.R. (1990). *At the Threshold: Developing Adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fernández, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. En Garreta, J. (Ed.). *La relación familia-escuela*, (13-32). Lleida: SM.

- Fernández, R. (1983). Los autoinformes. En R. Fernández Ballesteros (Ed.): *Introducción a la evaluación psicológica I*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, G., Buela, L. y Carrasco, T.J. (1997). *Psicología preventiva*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E.G. (2003). La ansiedad. En E.G. Fernández-Abascal, M.P. Jiménez Sánchez y M.D. Martín Díaz (Eds.): *Emoción y motivación. La adaptación humana* (vol. I, pp. 277-310). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, M.D.; Jiménez, E. y Martín, M.P. (2003). *Emoción y motivación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Fuertes, A.A, Fuertes, A. y Pulido, R. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict Adolescence Dating Relationships Inventory (CADRI).-Versión española. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), (2006), pp. 339-358.
- Fernández, E. y Palmero, F. (2002). Introducción a la psicología de la motivación y la emoción, En *Psicología de la motivación y emoción*, F, Palmero, E. Fernández, M. Chóliz y Martínez-Sánchez, F. (coord.), 3-34.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sainz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 309-338.doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.2814.
- Ferreira-Santos, E. (2003). *Celos: el miedo de la pérdida*. Sao Paulo: Claridade.
- Fichera, L.V. y Andreassi, J.L. (1998). Stress and personality as factors in women's cardiovascular reactivity. *International Journal of Psychophysiology*, 28, 143-155.
- Fierro, A. (1998). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Psicología Evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- Fisher, H. (2004). *Por qué amamos*. Madrid: Taurus.
- Fleming, J.S. y Courtney, B.E. (1984). The dimensionality of self-esteem: Hierarchical facet model for revise measurement scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Florenzano, R. (2005). Conductas de riesgo adolescentes y factores protectores, en *El adolescente y*

sus conductas de riesgo, Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Florenzano, R., Carvajal, C. y Weil, K. (2008). *Psiquiatría* (2a Ed.). Santiago, Chile: Mediterráneo.
- Florenzano, R., Valdés, C., Cáceres, E., Cassasus, R., Sandoval, A., Santander, S. y Calderón, S. (2009). Percepción de la Relación Parental entre Adolescentes Mayores y Menores de 15 Años. *Revista Chilena de Pediatría*, 80 (6): 520-527.
- Floyd, N.M. (1989). *Characteristics of bullies and victims in adolescent aggression*. Michigan: U.M.I. Dissertation Information Service.
- Freire, K.E. (2008). Influence of parental socialization on adolescent alcohol misuse. ProQuest Information and Learning). Dissertation Abstracts International: Section B: *The Sciences and Engineering*, 69: 2267-2277.
- Freud, S. (1922). *El complejo de Edipo*. Buenos Aires, O.C: Amorrortu.
- Fridja, N. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth* (No. 6-00-020). Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping*. London: Routledge.
- Fuentes, M.C., Alarcón, A., Gracia, E. y García, F. (2015). El ajuste escolar en los adolescentes españoles: influencia de la socialización parental. *Cultura y educación*, Vol. 27, pp.1-32
- Fuentes, M.C., García, F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7-12.
- Fuentes, M.J., Motrico, E. y Bersabé, R. 2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13.
- Fuligni, A. y Eccles, J.S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation towards peers. *Development Psychology*, 29, 622-632.
- Furman, W. y Lanthier, R. (2002). Parenting siblings. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 1. children and Parenting* (2nd ed., pp. 165-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Furstenberg, FF. (1990). Coming of age in a changing family system. See Feldman y Elliott 1990, pp. 147-70.
- Galicia I.X., Sánchez Velasco, A., Robles Ojeda, F.J. (2009). Factores asociados a la depresión en adolescentes: rendimiento escolar y dinámica familiar. *Anales de Psicología*, vol. 25, 2, pp. 227-240.
- Garaigordobil, M. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista latinoamericana de psicología*, vol. 43, n°2, pp. 255-266.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2012). Parental socialization styles, parent's educational level, and sexist attitudes in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 592-603. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38870.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2008). Análisis epidemiológico del bullying en el país vasco. *Internacional Journal of Psychology and Psychotherapy*, 8, 51-62.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, J.F. (1999). Los diseños de investigación experimental. Comprobación de hipótesis. Valencia: Promolibro.
- García-Abascal, E., Palmero, F. (1996). El concepto de emoción: La semilla de James. *Revista de historia de la psicología*, Vol. 17, N° 3-4, 263-272.
- García Fernández, M. y Peralbo, M. (1994). Cambios evolutivos en la percepción de las relaciones familiares durante la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2 (2), 145-155.
- García, P., Gómez, L. y Canto, J. M. (2001). Reacción de celos ante una infidelidad: diferencias entre hombres y mujeres y características del rival. *Psicothema*, 13 (4), 611-616.
- 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 Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384. doi: 10.1174/021037010792215118.

- García, F. y Gracia, E. (2014). The indulgent parenting style and developmental outcomes in South European and Latin American countries. En H. Sterlin (Ed.), *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures* (vol.7, pp.419-433). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- García, E., Palmero, F y Breva, A. (2001). Hostilidad, apoyo social y reactividad cardíaca en una situación de estrés. *Ansiedad y estrés*, vol.7, nº1, 1-11.
- Garmezy, N. (1983). Stressors of Childhood. En: N. Garmezy y M. Rutter (Eds.) *Stress, coping and development in Childhood*. Nueva York: McGraw Hill
- Garrido, V. y López, M.J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garrido, V. y Martínez, M.D. (1998). *Educación social para delincuentes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gavazzi, S.M. (2013). Theory and research pertaining to families with adolescents. En G.W. Peterson, y K.R. Bush (Eds.), *Handbook of marriage and the family* (pp. 303-327). Nueva York: Springer-Verlag. Doi: 10.1007/978-1-4614-3987-5_14.
- Gaylord, N.K., Kitzman, K.M., y Lockwood, R.L. (2003). Child characteristics as moderators of the association between family stress and children's externalizing, and peer rejection. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 201-213.
- Gecas, V. y Seff, M.A. (1990). Social class and self-esteem: Psychological centrality compensation, and the relative effects of work and home. *Social Psychology Quarterly* 53, 165-173.
- Gent, M.L., Bright, A. y Guaraní, A. (2009). European Project on bullying and cyber bullying granted by Daphne II Programmed. *Journal of Psychology*, 217, 233-234.
- Gerard, J.M. y Buehler, C (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the familia*, 61, 343-361.
- Gesell, A. L. (1996). *Celos*. *The American Journal of Psychology*, XVII-4, October, 437-496.
- Gibbs, I. y Sinclair, I. (1999). Treatment and treatment outcomes in children's homes, en *Child and Family Social Work*, 4, 1. 1-8.
- Ginger, S. (2005). *El arte del contacto*. Barcelona: RBA Libros.

- Glasgow, K., Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L. y Ritter, P.L. (1997). Parenting styles and adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous High schools. *Research in Child Development*, n° 3, vol. 68, 507-529.
- Glueck, S. y Glueck, E. (1968). *Delinquents and non delinquents in perspective*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Goleman, D (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Gómez, L., Canto, J.M. y García, P. (2001). Variables moduladoras de las diferencias de sexo en los celos. *Revista de Psicología Social*, 16 (3), 293-313.
- Gómez, C., Carpi, A., y Guerrero, C. (2006). Ansiedad, miedo y defensividad: efectos cardiovasculares en un contexto de evaluación académica. *Revista de psicología de la salud*, Vol.18, N°1, 49-76.
- González, M.M. y Triana, B. (1998). Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Goñi, A. (2000). Variables psicológicas y aprendizajes. *Revista de psicodidáctica*, 9, 70-77.
- Gottfredson, M.R. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Standord, CA: Standord University Press.
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: a preliminary statement. *American Sociological Review*, 25. 161-178.
- Gracia, E., Fuentes, M.C., Y García, F. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 19, 265-278.doi: 10.5093/in2010v19n3a7.
- Gracia, E., Fuentes, M.C., García, F., Y Lila, M. (2012). Perceived neighborhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40, 1004-1021.doi: 10.1002/jcop.21512.
- Gracia, E., García, F., y Lila, M. (2007). *Socialización familiar y ajuste psicosocial: Un análisis transversal desde tres disciplinas de la Psicología*. Valencia: PUV.
- Gracia, E., García, F., y Lila, M. (2008). What is best for your children? Authoritative vs. Indulgent

- parenting styles. En F. Erkman (Eds.) *Acceptance: The essence of peace* (113-129). Istanbul: Turkish Psychology Association.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la Familia*. Barcelona: Paidós.
- Greenberg, M.T., Speltz, M.L. y Deklyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5, 191-213.
- Griffin, K. y Patton, B.R. (1971). *Fundamentos de comunicación interpersonal*. Nueva York: Harper and Row.
- Grotberg, J. (1995). *A guide to promoting resilience in children*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Grotevant, H.D. y Cooper, C.R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415-428.
- Grotevant, H.D. y Cooper, C.R. (1998). Individuality and connectedness in adolescent development: Review and prospects for research on identity, relationships, and context. In E. Skoe y A. von der Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence: A cross national and life span perspective* (pp.3-37). London: Routledge.
- Guerra, E. (1993). Clima social familiar en adolescentes y su influencia en el rendimiento académico. *Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Guerrero, C. (1998). Metodología en Psicofisiología Cardiovascular: procedimiento alternativo para la medición de la reactividad y su relación con la Hostilidad Defensiva. *Tesis doctoral*, Universidad Jaume I de Castellón.
- Guilford, J.P. (1954). *Psychometric methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Guyll, M. y Contrada, R.J. (1998). Trait hostility and ambulatory cardiovascular activity: Responses to social interaction. *Health Psychology*, 17, 30-39.
- Hanson, C.L., Henggeler, S. W., Haefele, W. y Rodick, J.D. (1984). Demographic, individual, and family relationship correlates of serious and repeated crime among adolescents and their siblings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 528-538.
- Harré, R. (1986). *The social constructions of emotions*. Oxford: Basil Blackwell.

- Harris, C. R. (1996a). Gender, jealousy and reason. *Psychological Science*, 7, 364-366.
- Harris, C. R. (1996b). Jealousy and rational responses to infidelity across gender and culture. *Psychological Science*, 7, 378-389.
- Harris, C.R. (2003). A review of differences in sexual jealousy, including self-report data, psycho-physiological responses, interpersonal violence and morbid jealousy. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 7, pp. 102-128.
- Harris, C. R. (2003a). A review of sex differences in sexual jealousy, including self-report data, psychophysiological responses, interpersonal violence, and morbid jealousy. *Personality and Social Psychological Review*, 7 (2), 102-128.
- Harris, C. R. (2003b). Factors associated with jealousy over real and imagined infidelity: An examination of the social-cognitive and evolutionary psychology perspectives. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 319-329.
- Harris, C.R. (2004). Origen de los celos. Revista *Investigación y Ciencia*, octubre 2004, pp.: 80-89.
- Hart, J.G (1985). Lawseq: its relation to order measures of self-esteem and academic ability, *British Journal of Educational Psychology*, 55, 167-9.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., y Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence an early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hawkins, J.D., Herrenkohl, T., Farrington, D.P., y cols. (1998). A review of predictors of youth violence. In R. Loeber y D.P. Farrington (Eds.), *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*. Thousand Oaks: Sage.
- Helsen, M., Vollebergh, W., y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, T., Sarabia, B., y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar, *Psicothema*, 14 (Supl.), 50-62.

- Hernández, M.; Triana, B. y Rodrigo, G. (2005). Variables personales y contextuales implicadas en la elaboración del concepto explícito de familia. *Infancia y Aprendizaje* 28 (2): 179-90
- Hetherington, E., Cox, M. y Cox, R. (1985). Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment for children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 5 (24), 518-530.
- Hinduja, S., y Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: An explorating analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29 (2). 129-156.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Transaction Publishers 2002 edition ed) Berkeley: University of California Press.
- Hodgson, R.J. y Rachman, S. (1977). Obsession-compulsive complaints. *Behaviour Research and Therapy*, 15, 389-395.
- Hoff, E., Laursen, B. Y Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (pp.231-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, M.L. (1970). Conscience, personality and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.
- Hollingshead, A.B. (1957). *Two factor index of social position*. New Haven, Conn. (Mimeographed.) Homans, G.
- Hollingshead, A.B. (1975). The four-factor index of social status. *Unpublished manuscript*., Yale University, New Haven, CT.
- Hollister, W. G. (1990.). *Comunicación personal*. Nueva York: McGraw-Hill
- Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol.1. Children and parenting* (pp. 91-118). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoolander, E.P. (1968). *Principios y métodos de Psicología Social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hupka, R. B. (1981). Determinantes culturales de los celos. *Alternative Lifestyles*, 4. 310-356.
- Hupka, R. B. (1991). The motive for the arousal of romantic jealousy: Its cultural origin. En Peter

- Salovey (Ed.). *The psychology of jealousy and envy* (pp. 252-270). Nueva York: Guilford.
- Hupka, R. B. Y Bank, A. L. (1996). Sex differences in jealousy: Evolution or social construction? *Cross Cultural Research*, 30, 24-59.
- Im-Bolter, N., Zadeh, Z. Y., y Ling, D. (2013). Early parenting beliefs and academic achievement: The mediating role of language. *Early Child Development and Care*, 183, 1811-1826. doi: 10.1080/03004430.2012.755964
- Inglés, C.J., Martínez-González, A.E., García-Fernández, J.M., Torregrosa, M.S. y Ruiz, C. (2012). La conducta prosocial y el autoconcepto de estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (1), 135-156. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1861
- Inoff-Germain, G.E., Arnold, G.S., Nottelmann, E.D., Susman, E.J., Cutler, G.B. y Chrousos, G. P. (1988). Relations between hormone levels and observational measures of aggressive behavior of early adolescents in family interactions. *Developmental Psychology*, 24, 129-139.
- Izard, C.E. (1984). Emotion-cognition relationship and human development. En C.E. Izard; J. Kagan y R.B. Zajonc (Eds.): *Emotion, cognition and behavior*. Cambridge University Press.
- Jackson, S., Bijstra, J.O., Oostra, L., y Bosma, H.A. (1998), Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jackson, S. y Bosma, H. (1991) Coping and self in adolescence. In *Coping and self-concept in adolescence*; 1-11. Berlin: Sringer-Verlag.
- Jackson, S., Cicognani, E. y Charman, L. (1996). The measurement of conflict in parent-adolescent relationships, En L. Verhofstadt-Denève, I. Kienhorst, y C. Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence* (pp.75-91). Leiden, The Netherlands: DSWO Press, Leiden University.
- Jackson, Y. y Warren, J.S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development*, 71 (5), 1441-1457.
- Jaremko, E.J. y Lindsey, R. (1979). Stress coping abilities of individuals high and low in jealousy, *Psychological Reports*, 44, pp. 547-553.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117- 126.

- Jessor, R. y Jessor, S.L. (1977). *Problem behaviour and psychological development: a longitudinal study of youth*. Academic press, Nueva York,
- Johnson, H.D., Lavoie, J.C. y Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion: predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16, 304-318.
- Johnson, B.M., Shulman, S. Y Collins, W.A. (1991). Systemic patterns of parenting as reported by adolescents: Developmental differences and implications for psychosocial outcomes. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 6 (2), 235-252.
- Jones, R. (1929). Celos. *Review Francaise of Psychoanalyse*. Tomo III.
- Jugo, C. y Chávez, G (2004). Relación entre el clima social familiar y niveles de agresividad en los alumnos de quinto año de educación secundaria del Centro Educativo Estatal mixto “Gustavo Ríos” de la ciudad de Trujillo. *Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología*. Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Junger, T.J. (1996). Youth and violence in Europe. En *Studies on Crime and Crime Prevention*, vol.5 (1), (pp.31-58). Norway Scandinavia Univ. Press.
- Jurich, A.P., Polson, C.J., Jurich, J.A. y Bates, R.A. (1985). Family factors in the lives of drug users and abusers. *Adolescence*, 20, 143-159.
- Juvonen, J. Y Gross, E.F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78 (9), 496-505.
- Kazdin, A.E. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Martínez Roca.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. y Bekschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21 (1), 25-36.
- Keltner, D. Y Buswell, B.N. (1997). Embarrassment: Its distinct Form and Applasement Functions. *Psychological Bulletin*, 122, 250-270.
- Kemper, T.D. (2000). Social models in the explanation of emotions. In M. Lewis y J.M. Haviland Hones (Eds.), *Handbook of emotion* (2nd. Edition, pp.45-58). Nueva York: Guilford Press.

- Keogh, B.K. (1982). Children's temperament and teachers decisions, en R. Porter y G. Collins (Eds.) *Temperamental Differences in Infants and Young Children: Ciba Foundations Symposium*, 89, London: Pitman.
- Keogh, B.K. (1986). Temperamental inhibition in early childhood. En R. Plomin y J. Dunn (Eds.), *The study of temperament: changes, continuities and challenges* (pp. 53-65). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keogh, B.K. (1989). Applying temperament research to schools, In G. A. Kohnstamm, J.E. Bates y M.K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 437-450). Nueva York: Wiley.
- Keogh, B.K., Pullis, M.E. y Cadwell, J. (1982). A short form of the Teacher Temperament Questionnaire. *Journal of Educational Measurement*, 19 (4), 323-329.
- Kilgore, K., Snyder y Lentz, C.H. (2000). The contribution of parental discipline, parental monitoring, and school risk to early-onset conduct problems in African American boys and girls, *Developmental Psychology*, 36, 6, 835-845.
- Kimmer, D. y Weiner, I (1998). *La adolescencia: una transición al desarrollo*. Barcelona: Ariel Psicología.
- King, E. y cols. (1994). *Educating young children in diverse society*. Needham Hts., Mass.: Allyn and Bacon.
- Klein, M. y Riviere, J. (1953). Love, Hate and Reparation. En Michaca, P. (1986). *Desarrollo de la Personalidad: Teoría de las Relaciones de Objeto*. Pax: México.
- Kline, M., Johnston, J.R. y Tschann, J.M. (1991). The long shadow of marital conflict: A model of children's post-divorce adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 297-309.
- Koops, W. (1996). Historical Developmental Psychology of Adolescence. En L. Verhofstadt-Denève, Y. Kienhorst y C. Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence* (pp. 1-12). Leiden University: DSWO Press.
- Koops, W. (1996). Historical Developmental Psychology: The Sample Case of Paintings. *International Journal of Behavioral Development*, 1996, 19 (2), 393-413.
- Kowalski, R.M. y Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41 (6, Supplement 1), S22-30.

- Kritzas, N., y Grobler, A.A. (2005). The relationship between perceived parenting styles and resilience during adolescence. *Journal of Child and Adolescent Mental Health, 17*, 1-12. doi: 10.2989/17280580509486586
- Krohne, H.W. y Hock, M. (1991). Relations between restrictive mother-child interactions and anxiety or the child. *Anxiety Research, 4*, 109-124.
- Kuczynski, L. y Grusec, J.E. (1997). Future directions for a theory of parental socialization. En J.E. Grusec y L. Kuczynski (eds.). *Parenting and children's internalization of values* (399-414). Nueva York: John Wiley y Sons.
- Kuczynski, L. y Lollis, S. (1998). Beyond one hand clapping: Seeing bidirectionality in parent-child relations. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*, 441-461.
- Kumpfer, K.L., y Alvarado, R. (1998). Effective family strengthening interventions. *Juvenile Justice Bulletin*, Family Strengthening Series, OJJDP, November.
- Kupersmidt, J.B. y Coie, J.D. (1990). Preadolescent peer status and aggression as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development, 61*, 1350-1362.
- Kurdek, L.A. y Sinclair, R.J. (1988). Adjustment of young adolescents in two-parent nuclear, stepfather, and mother-custody families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 91-96.
- Lafferty, J. (2004). The relationships between gender, empathy and aggressive behaviors among early adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 64*, 6377B.
- Laible, D.J. y Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth and sympathy. *Journal of Adolescent Research, 19*, 759-782.
- Lambert, S.F. y Cashwell, C.S. (2004). Preteens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *Family Journal, 12*. 122-128.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. y Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065. doi: 10.2307/1131151

- Landeta, O., Palmero, F. y Breva, A. (2002). Hostilidad defensiva y reactividad cardiovascular en una situación de estrés real. *Ansiedad y estrés*, Vol.8, N°2-3, 115-142.
- Lang P.J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. *Research in psychotherapy*, 3, 90-102.
- Lang, R. (1978). Anxiety: Toward a psychophysiological definition. En A, Akiskal, y W.H. Webb (Eds.): *Psychiatric diagnosis: exploration of biological predictors* (pp. 365-389). Nueva York: Spectrum.
- Larson, M. R. y Langer, A.W. (1997). Defensive hostility and anger expression: relationship to additional heart rate reactivity during active coping. *Psychophysiology*, 34, 177-184.
- Laslett, R. (1980). Bullies: a children's court in a day school for maladjusted children. *Journal of Special Education*, 4, 391-7.
- Laursen, B. (1993). The perceived impact of conflict on adolescent relationships. *Merril-Palmer Quarterly*, 39, 535-550.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (1995). Estrés y vulnerabilidad. En Sarason, I.G.; Sarason, B.R. *Psicología Anormal*. Trillas: México.
- Lemos, S. (2005). Variables cognitivas. En L. Ezpeleta (Ed.): *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Cap. 6, pp. 147-176. Barcelona: Masson.
- León, B., Felipe, E., Fajardo, F y Gómez, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (2), 771-778.
- León, B., Felipe, E., Polo, M.I. y Fajardo, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de Psicología*, vol. 31, n°2, 600-606.
- Lerner, R.M. y Mulkeen, P. (1990). Commentary. *Dev. Rev.* 33: 179-84.
- Lerner, R.M. y Steinberg, L. (2004). The scientific study of adolescence development: A brief

history. *Journal of Early Adolescence*, 23, 45-54.

Lewis, C.C. (1981). The effects of parental firm control: a reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 27(2). 157-170.

Lila, M.S., y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17, 107-111.

Lila, M.S., Molpeceres, M.A. y Musitu, G. (1994). Familia y Autoconcepto. En G. Musitu y P. Allatt (Eds.), *Psicosociología de la familia* (pp. 83-103). Valencia: Albatros.

Linares, M.C., Rusillo, M.T., Cruz, M.J.T., Fernández, M.V.C., y Arias, P.F.C. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23, 654-659.

Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children's depression: The relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 26, 447-457.

Lobsenz, N. M. (1987). Taming of de green eyed monster. *The American Journal of Psychology*. XVI-6, Octubre 1986. 37-96

Loeber, R., Drinkwater, M., YIN, Y., Anderson, S.J., Schmidt, L.C. y Crawford, A. (2000). Stability of family interaction form ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 353-369.

Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of conduct problems and juvenile delinquency. *Crime and Justice. Review of Research*, 7, 29-149.

López, J.S., Martín, M.J. y Martín, J.M. (1998). Violencia juvenil. En A, Martín,, J.M. Martínez, J.S. López, M.J. Martín y J.M. Martín (Eds.), *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.

Lowenstein, L.F. (1977b). Who is the bully? *Home and school*, 11, 3-4.

- Lucas, B. y Martínez, R (2008). El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology 1* (2), 89-99.
- Lyness, S.A. (1993). Predictors of differences between Type A and B individuals in heart rate and blood pressure reactivity. *Psychological Bulletin*, 114, 266-295.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: the role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 64 (1), 64-73.
- Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp.1-101). Nueva York: Wiley.
- Machargo, J. (1994). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. *Actas del III Congreso Infad*: 363-369. León: Universidad de León.
- MacKenna, P. (2007). The rise of cyberbullying. *The New Scientist*, 195, 26-27.
- Manso, J.M.M., García Baamonde, M.E., Alonso, M.B. y Barona, E.G. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33, 1981-1988. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.05.024
- Margolin, G. (1981). A Behavioral Systems Approach to the Treatment of Jealousy. *Clinical Psychology Review*, 1, 468-487.
- Mark, L. y Ratliffe, K.T. (2011). Cyber worlds: New playgrounds for bullying. *Computers in the schools*, 28(2), 92-116. doi:10.1080/07380569.2011.575753
- Marsh, H.W. y Shavelson, R.J. (1985). Self-autoconcept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Martín, M.D., García, E., y Palmero, F. (1998). Reactividad cardiovascular, principios y características. *Ansiedad y estrés*, Vol.4, N°2-4, 195-206.
- Martin, R.P. y Holbrook, J. (1985). Relationship of temperament characteristics to the academic achievement of first-grade children, *Journal of Psychoeducational Assessment* 3 (1985), pp.131-140.

- Martin, R.P., Nagle, R. y Paget, K. (1983). Relationships between temperament and classroom behavior, teacher attitudes and academic achievement. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 377-386.
- Martin, R.P., Wisenbaker, J. y Huttunen, M. (1994). Review of factor analytic studies of temperament measures based on the Thomas-Chess structural model: implications for the big five. En C.F. Haverson, G.A. Kohnstamm, y R.P. Martin (Eds.), *The Developing Structure of Temperament and Personality from Infancy and adulthood* (pp.157-172). Hillsdale, NJ: LEA.
- Martínez, R.A. (1996). Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos. Oviedo, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez, I., Fuentes, M.C., García, F. y Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25, 235-242.
- Martínez, I., García, J.F., Camino, L., y Camino, C.P.D.S. (2011). Parental socialization: Brazilian adaptation of the ESPA29 scale. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 640-647.
- Martínez, I., García, J.F., Musitu, G. y Yubero, S. (2012). Family socialization practices: Factor confirmation of the Portuguese version of a scale for their measurement. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (1), 159-178. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1306.
- Martínez, I., Musitu, G., García, J.F., y Camino, L. (2003). Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7, 239-259.
- Martínez, A., Sanz, M. y Cosgaya, L. (2005). *El papel de las relaciones familiares en el rendimiento escolar y en el bienestar psicológico*. Buenos Aires: Psicoteca
- Mathes, E.W.; Deuger, D.J. (1982). Celos: una creación de la cultura humana? *Psychological Reports*, 51. 351-354.
- Mathes, E.W., Severa, N. (1981). Celos, amor romántico y enamoramiento. Consideraciones teóricas y preliminares sobre una escala de desarrollo. *Psychological Reports*, 49. 29-31
- Matza, L.S., Kupersmidt, J.B. y Glenn, M. (2001). Adolescents' perceptions and standards of their relationship with their parents as a function of sociometric status. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 245-272.

- Mayor, M.D. y Urra, J. (1987). *Intervención Psicosocial desde los Juzgados de Menores*. Publicado por el Ministerio de Asuntos Sociales con el Título *II Jornadas de Psicología de la Intervención Social: Psicología e Interdisciplinaridad en Servicios Sociales*. Madrid. 1990.
- McCarthy, E.D. (1974). Youths who murder. En L. Dewit y M.W. Hartup (Eds.), *Determinants and origins of aggression* (pp. 589-93). The Hague: Mouton
- McCarthy, E.D., Langner, T.S., Gerstein, J.C., Eisenberg, J.G. y Orzek, L. (1975). Violence and behavior disorders. *Journal of Communication*, 25, 71-85
- McCoy, H.V., Messiah, S.E. y Yu, Z. (2001). Perpetrators, victims and observers of violence: chronic and non-chronic drug users', *Journal of Interpersonal Violence*, 9 (16), pp. 890-909.
- McCubbin, M.A., McCubbin, H.L., y Thompson, A.I. (1987). Family hardiness index. En H.I. McCubbin, A.I. Thompson y M.A. McCubbin (Eds.), *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation* (pp. 839). Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Publishers.
- McDonald, C.D. (1997). Relational aggression and risk behaviors in middle school students. Poster presented at the *Biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Washington, DC.
- Mead, M. (1949). *Male and Female: a study of the sexes in a changing world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, M. (1958). Cultural determinants of behavior, In A. Roe and R. Gaylord (Eds.) *Behavior and evolution*, New Haven: Yale University Press, 480-503.
- Mead, G. (1974). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós (original, 1934).
- Mead, M. (1977). Celos: primitivos y civilizados. En G. Clanton y L.G. Smith (eds.). *Celos*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall.
- Meece, J.L., Anderman, E.M., y Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*. 57, 487-503.
- Megías, E., Comas, D., Elzo, J., Megías, S., Méndez, S., Navarro, F. y Rodríguez, E. (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Megías, E., Comas, D., Elzo, J., Navarro, J., Rodríguez, E. y Romani, O. (2000). *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas*. Barcelona: Fundación La Caixa.

- Mellody, P. (1997). *La adicción al amor*. Barcelona: Obelisco.
- Menesini, E. (2012), Cyberbullying: The right value of the phenomenon. Comments on the paper "Cyberbullying: An overrated phenomenon?" (Editorial Material). *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (5), 544-552.
- Menesini, E.; Nocentini, A. y Camodeca M. (2010). Bullying among siblings: the role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 921-934.
- Menesini, E.; Nocentini, A., Palladino, B.E., Frisen, A.; Berne, S., Ortega, R. y cols. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: a comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15 (9), 455-463.
- Mente, A, y Helmers, K.F. (1999). Defensive hostility and cardiovascular responses to stress in young men. *Personality and Individual Differences*, 27, 683-694.
- Merikangas, K.R., Dierker, L. y Fenton, B (1998). Familiar factors and substance abuse: Implications for prevention. En R.S. Ashery, E. B. Robertson y K.L. Kumpfer (Eds.), *Drug abuse prevention through family interventions*. NIDA Research Monograph, 177, 12-41. Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Mestre, J.M., y Palmero, F. (2004). Emoción. En J.M.Mestre y F. Palmero (coords.), *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía*, 215-248, McGraw-Hill Interamericana de España.
- Mestre, J.M., y Palmero, F. (2004). Motivación. En, J.M.Mestre y F. Palmero (coords.), *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía*, 187-214, McGraw-Hill Interamericana de España.
- Mestre, V., Samper, P.; Frías, M.D. y Nácher, M.J. (2004). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo en la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 20, n° 2. 189-199.
- 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, 4, 691-703.
- Mestre, M.V. y Tur, A.M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2). 211-225.

- Mestre, M.V., Tur, A.M., Samper, P. (2009): *La agresividad en la adolescencia: variables y contextos implicados*. *Calidad de Vida – UFLO- Universidad de Flores*. Año I, nº 2, V1, pp.49-63.
- Miguel-Tobal, J.J. (1996). *La ansiedad. Guías prácticas. Psicología y bienestar*. Madrid: Aguilar.
- Miguel-Tobal, J.J. y Casado, M.I. (2011). Estrés y afrontamiento. En A. Puente (Eds.): *Psicología Contemporánea básica y aplicada* (cap. 9). Madrid, Ed. Pirámide, cap. 19.
- Miller, J.B. (1987). *Toward a New Psychology of Woman*. Boston: Beacon Press.
- Miller, W.R. y Herster, R.K. (1996). Evaluating alcohol problems. In: Herster, R.K. and Miller. W.R. (Eds.), *Handbook of Alcoholism Treatment Approaches: Effective Alternatives*, 2nd ed. Boston: Allyn y Bacon, pp. 61-88.
- Miller, T.Q., Smith, T.W., Turner, C.W., Guijarro, M.L. y Hallet, A.J.(1996). A meta-analytic review of research on hostility and pshysical health. *Psychology Bulletin, Mar.*, 119 (2): 322-48.
- Minuchin, S. y Fishman, H.C. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós
- Miranda-Casas, A. y Pérez, J. (2005). Socialización familiar, pese a todo. Libro de Ponencias del Congreso *Ser adolescente hoy* (pp.339-350). Madrid.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. Nueva York: John Wiley (trad. Trillas, 1973)
- Miyares, A. (2002). *Nietzsche o la edad de la comparación*. Oviedo: Trabe.
- Moffitt, T. (1993). Adolescent limited and life-course persistent antisocial behavior. A developmental typology. *Psychological Review*, 100, pp.674-701.
- Molpeceres, M.A., Llinares, L.I. y Bernard, J.C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 349-367.
- Montañés, M., Bartolomé, R., y Fernández-Pacheco, g. (2008). Differences between boys and girls in violent behaviour: The role of protective factors. The 8th Annual Conference of the European Society of Criminology. Edinburgh, Scotland, 2nd-5th September. Abstracts, p. 125.
- Montañés, M., Bartolomé, R. y Montañés, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 24.

- Moreno, J.M. (1997). *The dark side of the school: policy and practices on anti-social behaviour in Spain schools*, ponencia presentada a la *Conferencia Europea Safe at school*, Presidencia Holandesa de la Unión Europea. Utrecht, 1997.
- 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, M., Vacas, C. y Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. En *Revista iberoamericana de educación OEI*, 41, 1.
- Motrico, E., Fuentes, M.J. y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá e I. Martínez. *Psicología y género* (pp. 271-294). Madrid: Prentice-Hall.
- Muller, C., y Kerbow, D. (1993). Parent involvement in the home, school and community. En B. Schneider y J.S. Coleman (Eds.), *Parents, their children, and schools* (pp. 13-142). Boulder, CO: Wetview.
- Muñoz-Rivas, M.J. y Graña, J.L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13 (1) 87-94.
- Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L. y Cruzado, J.A. (2000). *Factores de riesgo en drogodependencias: consumo de drogas en adolescentes*. Madrid. Sociedad Española de Psicología Clínica, Legal y Forense.
- Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la Familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G., Berjano, E., Gracia, E., García, F. Martínez, J. y Estarrelles, R. (1987). *Psicología de la Comunicación (The Psychology of Communication)*. Valencia, Spain: Nau Llibres.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila M.S. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención*

Psicosocial, 11, 1-14.

- Musitu, G. y García F. (2001). *ESPA-29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid, Spain. TEA.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 297-302.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, 179-192.
- Musitu, G., Gracia, E., García, F. y Arango, G. (1994). Apoyo social y maltrato infantil: un estudio en España y Colombia. *Revista Interamericana de Psicología*, 28 (1), 13-24.
- Musitu, G. y Gracia, E. (1998). *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G. y Gutiérrez, M. (1985). *Disciplina familiar, rendimiento académico y autoestima*. Madrid: Boletín AEOEP.
- Musitu, G. y Herrero, J. (1994). La familia: formas y funciones. En G. Musitu y P.Allatt (eds.): *Psicosociología de la Familia* (pp. 17-46). Valencia: Albatros.
- Musitu, G. y Lila, M.S. (1993). Autoconcepto y comunicación familiar: un análisis de sus interacciones. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 6 (4), 67-85.
- Musitu, G. y Lila, M.S. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención Psicosocial*, 6, 77-88.
- Musitu, G. y Molpeceres, M^a.A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y sociedad*, 16, 67-101.
- Musitu, G., Román, J.M., y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G., Román, J.M., y Gutiérrez, M (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Book.
- Muuss, R.E. (1998). *Teorías de la Adolescencia*. México: Paidós Studio.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R. y Ruan, J. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical*

Association, 285, 2094.

- Nakamoto, J. y Schwarts, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development, 19*, 221-242.
- Nardone, G., Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia*. Barcelona: Herder.
- Neil, A.S. (1977). Jealousy and Summerhill. En G. Clanton y L. G. Smith (edits). *Celos*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall.
- Neu, J. (1980). Jealous Thoughts. En A.O. Rorty (Ed.), *Explaining Emotions*. Los Ángeles: University of California Press.
- Nicholls, J.G. (1979). Development of perception of own attainment and casual attributions for success and failure in reading, *Journal of Educational Psychology, 71*, 94-9.
- Nicholson, N. (2000). *Managing the human animal*. London: Texere.
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge. New Jersey, EE.UU: John Wiley y Sons.
- Noret, N. y Rivers, I. (2006). The prevalence of bullying by text message or email: Results of a four year study. Poster presented at British *Psychological Society Annual Conference*, Cardiff. April.
- Oblinger, D. y Oblinger, J.L. (2005). *Educating the net generation*. Washington: Educause.
- O'Connor, T. (2002). The effects of parenting reconsidered: findings, challenges and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 555-572.
- Offer, D. (1994) Adolescent Development: a normative perspective. In: *The vital cycle: Adolescence, Anonymous*. Nueva York: International Universities Press, pp. 181-199.
- Offord, D.R. (1982). Family backgrounds of male and female delinquents. In: Gunn, J., and Farrington, D.P., eds. *Delinquency and the Criminal Justice System*. Nueva York: Wiley.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: Padres y profesores. En M. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza Editorial.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Anales de Psicología, 23* (2), 225-242.
- Oliveros, M. y Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (Bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, de. 3, pág. 150.

- Olson, D., Mccubbin, H. y Barnes, H. (1983). *Families what makes them work*. Beverly Hills, Sage.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: *A review*, *Psychological Bulletin*, 86, pp. 852-875.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Openshaw, D.K., Thomas, D.L. y Robins, B.C. (1984). Parental influences of adolescent self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 4, 259-274.
- Orizo, A. y Elzo, J. (2000). La escala de postmaterialismo como medida del cambio de valores en las sociedades contemporáneas, en Andrés Orizo y Elzo, J.: *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La encuesta europea de valores en su tercera aplicación, 1981-1999*. Madrid: SM.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros.
- Ortega, R. (2009). *Agresividad injustificada, Bullying y Violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J.A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J.A. Calmaestra, J y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying- A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217 (4), 197-204.
- Ortega, R. y Monks, C.P. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares: un estudio preliminar. *Psicothema*, 17, 453-458.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1996): El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y educación*, 3, pp. 5-18.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997): Agresividad y violencia. El problema de la victimización

entre escolares, *Revista de Educación*, 313, pp. 7-28.

Ortega, R. y Mora-Merchan, J.A. (2010). *Social Networks, ICTs and cyberbullying: A cross-national comparison*. Coblenza y Landau. Verlag Empirische Padagogik.

Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, F.J., Nocentini, A, y Menesini, E. (2011). Peer sexual harassment in adolescent girls: A cross-national study (Spain-Italy). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10.

Otero-López, J.M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp. 179-212). Madrid: Pirámide.

Ovejero, A. (1998). *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Herder.

Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología Social Teórica y Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ovejero, A. (2000). Emotions: reflections from a socioconstructionist perspective. *Psicothema*, 12, 16-24.

Paikoff, R.L. y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychology Bulletin*, 110, pp.47-66.

Palmen, H., Vermande, M.M., Dekovic, M. y Van Aken, M.A.G. (2011). Competence problems behaviour and the effects of having no friends, aggressive friends, or non aggressive friends: A four year longitudinal study. *Merril Palmer Quarterly*, 57 (2), 186-213.

Palmero, F. (1993). *Psicofisiología de la emoción*. Valencia: Promolibro.

Palmero, F. (1996). *Trastornos cardiovasculares*. Valencia: Promolibro.

Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.

Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo biológico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, Vol.6, N°.13.

Palmero, F. (2005). Motivación: conducta y proceso. *Revista Española de Motivación y Emoción (REME)*, vol.8, N°.20-21.

Palmero, F. (2006). Emociones y salud. *Revista de psicología de la Salud*, 1 (18), 5-30.

- Palmero, F. (2008). La ira y la agresión. En *Psicología Experimental. Violencia y Sociedad* (pp.13-42). Castellón: Llar Digital.
- Palmero, F., Díez, J.L., Diago, J.L., Moreno, J., Oblitas, L.A. (2007). Hostilidad, psicofisiología y salud cardiovascular. *Suma Psicológica*, Vol. 4, Nº1, 23-50.
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A., y Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en psicología latinoamericana*, 2 (26), 145-170.
- Palmero, F., Guerrero, C., Carpi, A., y Gómez, C. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Española de Motivación y Emoción (REME)*, 23-24, vol. 9.
- Palmero, F., y Guerrero, C. (2006). Percepción de control y respuestas cardiovasculares. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1(6), 156-168.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A., y Gorayeb, R. (2010). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Castellón, Universidad Jaume I: Sapientia.
- Palmero, F. y Martínez-Sánchez, F. (Eds.) (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell'adolescente*. Bolonia: Il Mulino
- Parrott, W. G. (1991). The emotional experiences of envy and jealousy. En P. Salovey (Ed.). *The psychology of jealousy and envy* (pp. 3-30). Nueva York: Guilford.
- Parrott, W.F., y Harré, R. (1996). Introduction. Some complexities in the study of emotions, en W.F. Parrot y R.Harré (eds.) *The Emotions, Social, Cultural and Biological Dimension*, London: SAGE Publications
- Paschall, M.J., Ringwalt, C.L. y Flewelling, R. (2003). Effects of parenting, father absence and affiliation with delinquent peers on delinquent behavior among African American male adolescents. *Adolescence*, 38, 15-43.
- Pastor, M.C., Moltó, J., Poy, R., Segarra, P. y Montañés, S. (2007). Response preservation in psychopaths: Interpersonal/affective or social deviance traits? *Journal of Abnormal Psychology*, 116, 632-637.
- Patterson, G.R. (1982). *A social learning approach: III. Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.

- Patterson, G.R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Patterson, G.R. (1997). Performance models for parenting: A social interactional perspective. En J.E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp.193-235). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Patterson, G.R. (2002). The early development of coercive family process. En J.B. Reid, G.R. Patterson, y J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 25-44). Washington, DC: American Psychological Association.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D., y Ramsey, E. (1989). A development perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. y Griesler, P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pellegrini, A.D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- Pérez, M. y cols. (2012). *Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels*. Madrid: UNED.
- Pérez, A., Pérez, R., Martínez, M.L., Mesa, I. y Jiménez, I. (2007). Estructura y funcionalidad de la familia durante la adolescencia: relación con el apoyo social, el consumo de tóxicos y el malestar psíquico. *Atención Primaria*, 39 (2), 61-65.
- Pérez, M.L., Ponce, A., Hernández, J. y Márquez, B.A. (2010). Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14. julio-septiembre.
- Pérez, A.M. y Sanjuán, P. (2003). Personalidad y Enfermedad. En Bermúdez, J.; Pérez, A.M. y Sanjuán, P. (Eds.). *Psicología de la Personalidad: Teoría e Investigación*. Tomo II. Madrid: UNED.
- Perris, C., Jacobson, L., Lindström, H., Von Knorring, L. y Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behavior. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-174.

- Petersen, A.C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.
- Petersen, A.C. y Ebata, A.T. (1987). Developmental transitions and adolescent problem behavior: Implications for prevention and intervention, En K. Hurrelmann, F.X., Kaufmann y F.Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 167-184). Berlin and Nueva York: Walter de Gruyter.
- Peterson, J.L. y Zill, N. (1986). Marital disruption, parent-child relationship, and behavior problems in children. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 295-307.
- Pichardo, M.C., Fernández, E. y Azmecua, J.A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (4), 575-589.
- Pines, M. (1998). *Los celos: ¿dónde está el límite?* Barcelona: Vergara.
- Pines, M. (2003). *Enamorarse*. Madrid: Acento.
- Pines, M. y Friedman, A. (1998). Gender differences in romantic jealousy. *Journal of Social Psychology*, 138 (1), 54-71.
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. Nueva York: Norton.
- Pittman, L.D. y Chase-Landsdale, P.L. (2001). African American adolescent girls in impoverished communities: Parenting style and adolescent outcomes. *Journal Research Adolescence*, 11, 199-224.
- Plutrich, R. y Kellerman, H. (1980). *Teorías de la Emoción*. Trillas: México.
- Podolsky, E. (1980). *El niño celoso*. S.XXI: México.
- Pons, J. y Bejarano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, vol. 9, 3, 609-617.
- Popper, C.W. y Steingard, R.J. (1996). Disorders usually first diagnosed in infancy, childhood, or adolescence. En R.E. Hales and S.C. Yudofsky (Eds.), *Synopsis of psychiatry*, Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Popplestone, J.A., y White McPherson, M. (1998). *Dictionary of concepts in general psychology*. New York: Greenwood Press.

- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M.J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20, 5-12. doi: 10.5093/in2011v20n1a2.
- Power, B. y Ellis, A. (1999). *Acéptale, Acéptalo*. Paidós: México.
- Preddy, T.M. y Fite, T.J. (2012). Differential associations between relational and overt aggression and children's psychosocial adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. doi: 10.107/s10862-011- 9274-1.
- Prinzle, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquière, P. y Colpin, H. (2004). Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behaviour in children. *European Journal of Personality*, 18, 73-102.
- Ramos, A.L.M.R. (1998). Celos románticos: teoría, medida y variables relacionadas. *Tesis de doctorado no publicada*, Universidad de Brasilia, Distrito Federal, Brasil.
- Ramos, M.J. (2008). Violencia y victimización en adolescentes escolares. *Tesis doctoral*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf.
- Räikkönen, K., Matthews, K.A., Flory, J.D. y Owens, J.F. (1999). Effects of hostility on ambulatory blood pressure and mood during daily living in health adults. *Health Psychology*, 18, 44-53.
- Raskauskas, J. y Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Rechea, C., Bareret, R., Montañés, J. y Arroyo, L. (1995). *La delincuencia juvenil en España: Autoinforme de los Jóvenes*. Madrid: Ministerio de Justicia e Interior.
- Reddy, R., Rhodes, J.E. y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 233-237.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill. (Original publicado en 1992).
- Reidl, L.M. (1985). Diferencias culturales y sexuales en la pareja: Celos y envidia. México, URSS. *Tesis de maestría no publicada*. UNAM. Facultad de Psicología.
- Repetti, R.L., Taylor, S.E. y Seeman, T.E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128, 330-366.

- Retana, B.E., Sánchez-Aragón, R. (2008). El papel de los Estilos de Apego y los Celos en la Asociación con el Amor Adictivo. *Revista: Psicología Iberoamericana*, vol. 16, núm 1, junio, pp. 15-22.
- Reyes-Estéves, M.E., Fernández, K. (2015). Estilos de socialización parental y bullying en estudiantes de secundaria de la institución educativa parroquial "Santa María de Cervello" No. Chimbote-2012. *Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología "Jang"*, vol. 2 (1), 98-110.
- Reynolds, R. Y Kamphaus, W. (2004). The Behavior Assessment System for Children 2nd Edition Self-Report of Personality (BASC-2-SRP). In P.J. Frick, T. Christopher, W. Randy y W. Kamphaus (Eds.), *Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior*. 2009. Springer Ed.
- Rigby, K (2000). Effects of peer victimization in school and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A.M. y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16 (2), 203-210.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J., (1998). La familia como contexto y la familia en contexto. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 35-49). Madrid: Alianza.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M.C., y García, F. (2013). Parenting and adolescent's self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 395-416. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6842
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*, 9, 91-97.
- Rodríguez, A. y Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, 78, 7-19.
- Rodríguez, P. (2007). Socialización en contextos familiares en los que las creencias de los progenitores son percibidas por los hijos/as como radicales o sectarias: un estudio retrospectivo. *Tesis de Doctorado no publicada*. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Rogers, J.L. y Rowe, D.C. (1993). Social contagion and adolescent sexual behavior: a developmental EMOSA model. *Psychol. Rev.* 100: 479-510.

- Rojas, L (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rollins, B.C. y Thomas, D.L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children, en W.R. Burr y cols. (eds.): *Contemporary Theories About the Family*, Vol.1, Nueva York. The Free Press, 317-364.
- Rony, J.A. (1992). *Las pasiones*. México: Publicaciones Cruz.
- Rosales, P. (2010). *Estrategia digital. Cómo usar las nuevas tecnologías mejor que la competencia*. Barcelona: Deusto.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls y A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspective on the self, Vol. 3*, pp. 107-135. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenman, R.H., y Palmero, F. (1998). Ira y hostilidad en la enfermedad coronaria, En E, García Fernández-Abascal y F.Palmero (coords.) *Emociones y adaptación*, 117-141.
- Rubin, K.H. y Coplan, R.J. (2004). *Paying attention to and not neglecting social withdrawal and isolation*. Merrill-Palmer Quarterly 50: 506-534.
- Rubin, K.H., Dwyer, K.M., Booth-LaForce, C.L., Kim, A.H., Burgess, K.B. Y Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24, 326-356.
- Ruiz Becerril, D. (1999). *Después del divorcio. Los efectos de la ruptura matrimonial en España*, CIS, 169, Madrid.
- Ruiz Becerril, D. (1999). La familia en Andalucía, en *Informe Social de Andalucía (1978-1998)*, Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía (IESA), CSIC y Junta de Andalucía, Córdoba.
- Russel, A., Hart, C.H., Robinson, C.C. y Olsen, S.F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the U.S. and Australia and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioural Development*, 23, 74-86.
- Russell, J.A. y Lemay, G. (2000). Emotion concepts. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.): *Handbook of Emotions* (pp. 491-503). Nueva York: Guilford Press.

- Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 23-51.
- Rutter, M (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 8, pags. 626-631.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sádaba, I. y Gordo, A. (2008). *Cultura digital y movimientos sociales*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Saldaña, C. (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Salmivalli, C., y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Salovey, P. (1991). *The Psychology of Jealousy and Envy*. Nueva York: Guilford Press.
- Salovey, P. (1991). Social comparison processes in envy and jealousy. En J. Suls y T.A. Wills (Eds.). *Social comparison: Contemporary Theory and Research* (pp. 261-285). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Salovey, P. y Rodin, J. (1984). Some antecedents and consequences of social comparison jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 780-792.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1015-1032.
- Sangrador, J.L Y Yela, C: (2000). What is beautiful is loved: physical attractiveness in love relationships in a representative sample. *Social Behavior and Personality*, 28, 3, 207-218.
- Santrock, J. (2003). *Familia y estilos de crianza*. Ed. McGraw-Hill, España.
- Sanz de Acedo, M., Ugarte, D. y Lumbreras, M (2002). *Metas, valores, personalidad y aptitudes de los adolescentes navarros*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Gobierno de Navarra.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

- Scarr, S. (1993). Biological and cultural diversity: The legacy of Darwin for development. *Child Development, 64*, 1333-1353.
- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review, 69*, 379-399.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Van der Meulen, K., Mora-Merchán, J.A. y Singer, M.M. (2004). Lonely in the Crowd: Bullying form the Retrospect. *British Journal of Developmental Psychology 22*, 379-394.
- Schaefer, E.S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology 59*: 226-35.
- Schaeffer, B. (2000). *¿Es amor o es adicción?* México: Promesa.
- Schneider, S.K., O'Donnell, L., Stueve, A., y Coulter, R.W.S. (2012). Cyberbullying, school bullying and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102* (1), 171-177.doi:10.2105/AJPH.2011.300308
- Schütz, C.F. (1958). *A three dimensional theory of Interpersonal Behavior*. Nueva York: Halt, Rinehart and Winston, Inc.
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- Sears, R.R., Maccoby, E. y Lewin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston IL: Row, Peterson.
- Secades, R. y Fernández-Hermida, J. R. (2003). Guía de tratamientos psicológicos eficaces en la drogadicción: alcoholismo, cocaína y heroína. En M. Pérez Álvarez, J.R. Fernández Hermida, C. Fernández Rodríguez y I. Amigo Vázquez (Eds.), *Guía de tratamientos psicológicos eficaces. I. Adultos* (pp. 107-139). Madrid: Pirámide.
- Segond, P. (1992). Familia e transgressão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 8* (suplemento), pp. 447-57.
- Seidman, E., Chesir-Teran, D., Friedman, J.L., Yoshikawa, H., Allen, L. y Roberts, A. (1999). The risk and protective functions of perceived family and peer Microsystems among urban adolescents in poverty. *American Journal of Community Psychology, 2* (27), 211-223.
- Selvini, M. (2004). *El mago sin magia*. Madrid: Paidós.
- Shaffer, D. R. (1994). *Social and personality development*. Belmont, California: Brooks/Cole.

- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D. y O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1061-1086.
- Shaver, P. y Hazan, C. (1988). A based overview of the study of love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5, 473-501.
- Sheppard, V.J., Nelson, E.S. y Andreoli-Mathie, V. (1995). Dating relationships and infidelity: Attitudes and behaviours. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 21, 202-212.
- Shettel-Neuber, J.; Bryson, J.B. y Young C. E. (1978). Psychological attractiveness of the "other person" and jealousy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 612-615.
- Shulman, S. (1993). *Close friendships in early and middle adolescence: Typology and friendship reasoning*. *Close friendships in adolescence* (pp. 55-71). San Francisco: Jossey-Bass.
- Slonje, R. y Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Simmons, R., Rosenberg, F. y Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence: The impact of school structure, puberty, and early dating on self-esteem. *American Sociological Review*, 44, 948-967.
- Slee, P. (1995): Bullying in the playground: The impact of inter-personal violence in Australian children's perceptions of their play environment. *Children's environments*, 12 (3). pp. 320-327.
- Small, S., Demo, D.H. y Savin-Williams, R.C. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescents and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 705-715.
- Smetana, J. (1989). Toddler's social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. *Developmental Psychology*, 25, 499-508.
- Smetana, J. y Bitz, B. (1996). Adolescent's conceptions of teachers' authority and the relations to rule violations in school. *Child Development*, 67, 1153-1172.
- Smith, P.K. (1998). No sufráis en silencio, *Cuadernos de Pedagogía*, n°270, junio, 51-56.
- Smith, T.W. y Frohm, K.D. (1985). What's so unhealthy about hostility? Construct validity and psychosocial correlates of the Cook and Medley Ho scale. *Health Psychology*, 4, 503-520.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, C. y Tippet, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its*

forms, awareness and impact and the relationship between age and gender in cyberbullying. A Report to the Anti-Bullying Alliance.

Sobral, J., Romero, E.; Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, vol. 12, n° 4, 661-670.

Sokoloff, B. (1947). *Celos: un estudio psiquiátrico*. Nueva York: Howell, Soskin.

Spears, B., Slee, P., Owens, L. y Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217 (4), 189-196

Someya, T., Uehara, T., Kadowaki, M., Tang, S.W. y Takahashi, S. (2000). Effects of gender difference and birth order on perceived parenting styles, measured by the EMBU scale, in Japanese two-sibling subjects. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 54 (1), 77-81.

Spielberger, C.D. (1966). *Anxiety and Behavior*. Nueva York: Academic Press.

Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety: Currents Trends in Theory and Research*, vol. 1. Nueva York: Academic Press.

Spielberger, C.D. (1977). State-Trait anxiety and international psychology. En D. Magnuson, N.S. Endler (Eds): *Personality as a crossroads: Current issues in International Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., y Lushene, R.E. (1970). *STAI Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self Evaluation Questionnaire)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.

Spielberger, C.D y cols. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C.D., Moscoso, M.S. (1996). Reacciones emocionales del estrés: Ansiedad y cólera. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 14, 59-81.

Stacy, A.W. y Newcomb, M.D. (1995). Social-psychological influences on deviancy. In H.B. Kaplan (Ed.), *Drugs, crime and other deviant adaptations: Longitudinal studies* (pp.99-127). Nueva York: Plenum.

Steinberg, L. (1988). Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation. *Developmental Psychology*, 24, 122-28.

- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. En S.S. Feldman y G. L. Elliot (Eds.), *At the Threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2000). Youth Violence: Do Parents and Families Make a Difference? *National Institute of Justice Journal*, 243, 31-38.
- Steinberg, L. (2006). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (2), 69-74.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. y Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. y Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770. doi: 10.2307/1131416.
- Steinberg, L. y Morris, A.S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Steinberg, L., Mounts, N.S., Lamborn, S. D y Dornbusch, S.M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (6), 419-428.
- Stone, L. (1988). Passionate Attachments in the West in Historical Perspective. En, W. Gatlin y E. Person (Eds.) *In Passionate Attachments: Thinking about Love*. Nueva York: The Free Press.
- Suárez, E.C., Kuhn, C.M., Schanberg, S.M., Williams, R.B., y Zimmermann, E.A. (1998). Neuroendocrine, cardiovascular, and emotional responses of hostile men: The role of interpersonal challenge. *Psychosomatic Medicine*, 60, 78-88.
- Suelves, J.M. y Sánchez-Turet, M. (2001). Asertividad y uso de sustancias en la adolescencia:

- Resultados de un estudio transversal. *Anales de Psicología*, 17 (1), 15-22.
- Suls J. y Wan, C.K. (1993). The relationships between trait hostility and cardiovascular reactivity: A quantitative review and analysis. *Psychophysiology*, 30, 615-626.
- Susman, E.J. y cols. (1987). Hormones, emotional dispositions, and aggressive attributes in young adolescents. *Child Development*, 5, 1114-34.
- Symonds, P.M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Taboada, A., Ezpeleta, L., y De la Osa, N. (1998). Factores de riesgo de los trastornos de ansiedad en la infancia y adolescencia: una revisión. *Apuntes de Psicología*, 16, 47-72.
- Tapia, M. y Marsh, G.E. (2006). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 108-111.
- Taylor, G. (1988). Envy and jealousy: Emotions and vices. *Midwest Studies in Philosophy*, XIII, 233-249.
- Tesser, A. y Campbell, J. (1982). Self-evaluation maintenance and the perception of friends and strangers. *Journal of Personality*, 50, 261-279.
- Tesser, A. y Campbell, J. (1983). Self definition and self evaluation maintenance. En J. Suls y A. Greenwald (Eds.), *Social Psychology Perspectives on the Self* (Vol. 2. pp 1-31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tesser, A. (1986). Some effects of self-evaluation maintenance on cognition and action. In R.M. Sorrentino y E. T. Higgins (Eds.). *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior* (Vol. 1, pp. 345-464. Nueva York: Guilford.
- Thomas, A. y Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Nueva York: Brunner-Mazel.
- Thomas, A. y Chess, S. (1989). Types of temperament. En: *The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment*. Donald D., Vicki L., Cecil R. Reynolds (Eds.). Oxford: University Press.
- Tiesman, M.W.; Mosher, D.L. (1978). Jealous conflict in dating couples. *Psychological Reports*, 40, 1211-1216.
- Timko, C. y Moos, R.H. (1996). The mutual influence of family support and youth adaptation. En

- G.R. Pierce, B.R. Saranson y I.G. Sarason (Eds.), *Handbook of Social Support and Family* (443-448). Nueva York: Plenum Press.
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014.
- Tolan, P. H., Guerra, N. G. y Kendall, P.C. (1995). A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children adolescents: toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 579-584.
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnick y cols.: *El realismo de la esperanza* (pp. 33-59). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Torío, S., Peña, J.V. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.
- Torregrosa, J.R. y Fernández, C (1984). La interiorización de la estructura social. En J.R. Torregrosa y E. Crespo (Eds.), *Estudios básicos de psicología social*, Barcelona: Hora (pp. 421-446).
- Tov-Ruach, L. (1980). Jealousy, Attention and Loss. En, A.O. Rorty (Ed.), *Explaining Emotion*. Los Ángeles: University of California Press, 465-488.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trickett, K. y Putnam, F.W. (1993). Impact of child sexual abuse on females: toward a developmental psychological integration. *Psychological Science*, 4, 81-87.
- Trivers, R.L. (1972). Parental investment and sexual selection. En B. Campbell (Ed.). *Sexual selection and the descent of man* (pp. 136-179). Chicago: Adline.
- Trommsdorff, G. (1985). Some comparative aspects of socialization in Japan and Germany. En Reyes Lagunes, I, y Poortinga, Y.H. (Eds.): *From a different perspective: studies of behavior across cultures*. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Tur, A.M., Mestre, M.V. y Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 1, 78-88.
- Tur, A.M., Mestre, M.V., Samper, P. y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre?, *Psicothema*, 24 (2), 284-298.

- Udry, J. y Talbert, L. (1988). Sex hormone effects on personality at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 291-295.
- Uriarte, J. de D. (2005) La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo, *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 10, n° 2 (pp.61-80)
- Urra, J. (2000). La violencia en el adolescente. *Zaguán*, n° 16.
- Valencia, G.; Blanca, E. y Vargas, M. (1991). Celos y envidia en la pareja cuando ella trabaja fuera de casa. *Tesis de Licenciatura*, Facultad de Psicología, UNAM. México.
- Van Aken, M., Van Lieshout, C.F.M., Scholte, R.H.J. y Branje, S.J.T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence, *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media Society*, 11 (8), 1349-1371.
- Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., del Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 49-62.
- Vanistendael, S. (1996). *Cómo crecer superando los percances: Resiliencia, capitalizar las fuerzas del individuo*. Oficina Católica Internacional de la Infancia (BICE) Ginebra.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Villar, P., Luengo, M^a. A., Gómez, J.A. y Romero, E. (2003). El programa Construyendo Salud: un programa de prevención del abuso de drogas empíricamente fundamentado. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades (SOCIOTAM)*, 1405-3543, versión impresa.
- Viorst, J. (1977). Confessions of a jealousy wife. En G. Clanton y L.G.Smith (edits.). *Celos*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall. 17-26.
- Vögele, C. (1998). Serum lipid concentrations hostility and cardiovascular reactions to mental stress. *International Journal of Psychophysiology*, 28, 167-179.
- Vollmer, H (1977). Jealousy in children. En G. Clanton y L.G. Smith (Edits.). *Celos*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall. 53-66.
- Von Der Lippe, A.L. (1999). The impact of maternal schooling and occupation on child-rearing

- attitudes and behaviors in low-income neighborhoods in Cairo, Egypt. *International Journal of Behavior Development*, 23, 703-729.
- Walker, H.M. (2010). Relational aggression in schools: Implications for future research on screening intervention and prevention. *School Psychological Review*, 39, 594-601.
- Walster, E. y Walster, G.W. (1977). The social Psychology of Jealousy. En G. Clanton y L.G. Smith (edits.) *Celos*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall. 53-66.
- Walrave, M. (2011). Cyberbullying: predicting victimization and perpetration. *Children and Society*. N°25, 59-72.
- Ware, J.E., Brook, R.H. y Rogers, W.H. (1987). Health Outcomes for Adults in Prepaid and Fee-for Service Systems of Care: Results from the *Health Insurance Experiment*. R-3459: HHS, October. Santa Monica, Calif.: The RAND Corporation.
- Ware, J.E., Davies-Avery, A. y Brook, R.H. (1980). Conceptualization and measurement of health for adults in the Health Insurance Study (*Vol. 6, Analysis of relationships among health status measures*, R-1987/6-HEW). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Wastermack, (2006). Polygamy; between concept and reality. *Jurnal Kesetaraan dan Keadilan Gender. Egalita*, 1, 1, 1-25.
- Watson, J.B. y Watson, R.R. (1928). *The Psychological Care of Infant and Child*. Nueva York: Norton.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1995). *Teoría de la comunicación humana (Interacciones, patologías y paradojas)*. Barcelona: Herder.
- Werner, E. E. (2005). Resilience and recovery: Findings from the Kauai Longitudinal Study. *Research, Policy and Practice in Children's Mental Health*, 19, 11-14.
- Werner, E.E. y Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca. Nueva York: McGrawHill.
- White G. L. (1991). Self, relationship, friend, and family: some applications of systems theory to romantic jealousy. En P. Salovey (Ed), *The psychology of jealousy and envy* (pp. 231-251). Nueva York: Guilford.
- White, G.L. y Mullen, P.E. (1989). *Jealousy: Theory, Research and Clinical Strategies*. Nueva York: The Guilford Press.

- White, G.L. (1980). Physical Attractiveness and Courtship Progress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 660-669.
- White, J. y Schnurr, M.P. (2012). Developmental psychology. En F.T.L. Leong, W.E. Pickren, M.N. Leach, y M. Antony (Eds.), *Internationalizing the psychology curriculum in the United States* (pp. 51-73). Nueva York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4616-0073-8-4
- Whitehurst, R.N. (1977). Celos y valores americanos. En G. Clanton y L. G. Smith (eds.). *Celos*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall.136-141.
- Whiting, B. (1970). *Methods for observing and recording behavior*, in *Handbook of methods in cultural anthropology*. Edited by R. Carroll and R. Cohen. Nueva York: Natural History Press.
- Wienke, C.M. y cols. (2009). Bullying and victimization in middle school: The role of individual characteristics, family functioning, and school contexts. *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 571-609.
- Willard, N.E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of online social cruelty, threats and distress*. Eugene, Oregon: Centre for Safe and Responsible Internet Use.
- Willard, N.E. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescence Health*, 41, (6, Supplement, 1), 14-21.
- Williams, R.B. Jr. (1997). Psychological factors in coronary artery disease: Epidemiologic evidence. *Circulation*, 76, 117-123.
- Williams, R.B., Barefoot, J.C. y Shekelle, R.B. (1985). The health consequences of hostility, en M-A. Chesney y R.H. Rosenman (Eds.) *Anger and Hostility in Cardiovascular and Behavioral Disorders*. Washington, D.C.: Hemisphere, pp. 173-185.
- Wills, T.A., Mariani, J. y Filer, M. (1996). The role of family and peer relationships in adolescent substance use. In G.R. Pierce, B. R. Sarason, y I.G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 521-549). Nueva York: Plenum.
- Wilson, J.Q. Y Herrnstein, R.J. (1985). *Crime and human nature*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Windle, M., Miller-Tutzauer, C. y Domenico, D. (1992). Alcohol use, suicidal behavior, and risky activities among adolescents, *Journal of Research on Adolescence*, 2, 317-30.
- Winsler, A., Madigan, A. y Aquilino, S. (2005). Correspondence between maternal and paternal

- parenting styles in early childhood, *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (1), 1-12.
- Wrong, D.H. (1994). *The problem of order: What unites and divides society*. Nueva York: Free Press.
- Yela, C. (2000). *El amor desde la psicología social. Ni tan libres, ni tan racionales*. Madrid: Pirámide.
- Youniss, J. y Smollar, J. (1989). Transformations in adolescents' perceptions of parents, *International Journal of Behavioral Development*, 12, 71-84.
- Zavala, G.W. (2001). El clima familiar, su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del 5to. Año de secundaria de los colegios nacionales del distrito del RIMAC. *Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Zellman, G. y Waterman, J.M. (1998). Understanding impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *Journal of Educational Research*, Vol. 91, 370-380.

8. ANEXOS

ESPA 29

Nombre y apellidos Edad años Sexo (1=Mujer; 0=Varón)

Colegio Curso/Clase

A continuación encontrarás una serie de situaciones que pueden tener lugar en tu familia. Estas situaciones se refieren a las formas en que tus padres responden cuando tú haces algo. Lee atentamente las situaciones y contesta a cada una de ellas con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas, lo que más vale es la sinceridad.

Las puntuaciones que vas a utilizar van de 1 hasta 4, así:

- el 1 es igual a **NUNCA**
- el 2 es igual a **ALGUNAS VECES**
- el 3 es igual a **MUCHAS VECES Y**
- el 4 es igual a **SIEMPRE**

Utiliza aquella puntuación que tú creas que responde mejor a la situación que tú vives en tu casa.

EJEMPLO

Madre	Cuestión	Padre
Me muestra cariño: 1 2 3 4 Se muestra indiferente: 1 2 3 4	E1 Si recojo la mesa	Me muestra cariño: 1 2 3 4 Se muestra indiferente: 1 2 3 4

- Has contestado rodeando el número 3 en el apartado «Me muestra cariño», que quiere decir que tu padre te muestra cariño **MUCHAS VECES** cuando tú recoges la mesa.
- Has contestado 2 en el apartado «Se muestra indiferente», que quiere decir que tu padre **ALGUNAS VECES** se muestra indiferente cuando tú recoges la mesa.
- Para cada una de las situaciones que te planteamos valora estos aspectos:
 - **ME MUESTRA CARIÑO:** Quiere decir que te felicita, te dice que lo has hecho muy bien, que está muy orgulloso de ti, te da un beso, un abrazo, o cualquier otra muestra de cariño.
 - **SE MUESTRA INDIFFERENTE:** Quiere decir, que aunque hagas las cosas bien, no se preocupa mucho de ti ni de lo que haces.
 - **HABLA CONMIGO:** Cuando haces algo que no está bien, te hace pensar en tu comportamiento y te razona por qué no debes volver a hacerlo.
 - **LE DA IGUAL:** Significa que sabe lo que has hecho, y aunque considere que no es adecuado no te dice nada. Supone que es normal que actúes así.
 - **ME RIÑE:** Quiere decir que te riñe por las cosas que están mal hechas.
 - **ME PEGA:** Quiere decir que te golpea, o te pega con la mano o con cualquier objeto.
 - **ME PRIVA DE ALGO:** Es cuando te quita algo que normalmente te concede, como puede ser retirarte la paga del fin de semana, o darte menos de lo normal como castigo; dejarte sin ver la televisión durante un tiempo; impedirte salir de la casa; encerrarte en tu habitación, o cosas parecidas.

Verás que las situaciones que pueden suceder en tu familia se encuentran en el centro de la página. En primer lugar deberás leer cada situación y contestar en el bloque de la derecha, destinado a las reacciones que tiene tu **PADRE**. Cuando acabes de valorar las reacciones de tu padre a todas las situaciones, deberás volver a leer las situaciones y contestar en el bloque de la izquierda, destinado a las reacciones que producen en tu **MADRE**. Es muy importante que sigas este orden y que las valoraciones que hagas de tu **MADRE** sean independientes de las que has hecho de tu **PADRE**.

SI TIENES ALGUNA DUDA, CONSULTA CON EL RESPONSABLE ANTES DE EMPEZAR.

Autores: G. Musitu y F. García - Copyright © 2001 by TEA Ediciones, S.A. Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en **DOS TINTAS**. Si le presentan un ejemplar en negro, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, **NO LA UTILICE**. Printed in Spain. Impreso en España.

Mi madre...					1	2	3	4	Mi padre...										
					NUNCA	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE											
Me muestra cariño	Se muestra indiferente	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	1	Si obedezco las cosas que me manda	Me muestra cariño	Se muestra indiferente	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	2	Si no estudio o no quiero hacer los deberes que me mandan en el Colegio/Instituto.		
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Se muestra indiferente	Me muestra cariño	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	3	Si viene alguien a visitarnos a casa y me porto con coñeña	Se muestra indiferente	Me muestra cariño	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	4	Si rompo o estropeo alguna cosa de mi casa	
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me muestra indiferente	Se muestra indiferente	5	Si trago a casa el boletín de notas a final de curso con buenas calificaciones	Me muestra indiferente	Se muestra indiferente	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	6	Si voy sucio y desastrado	
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Se muestra indiferente	Me muestra cariño	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	7	Si me porto adecuadamente en casa y no interrumpo sus actividades	Se muestra indiferente	Me muestra cariño	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	8	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	9	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	10	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Habla conmigo	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	11	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	Habla conmigo	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	12	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle		
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Se muestra indiferente	Se muestra indiferente	13	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Se muestra indiferente	Se muestra indiferente	14	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle		
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Se muestra indiferente	Me muestra cariño	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	15	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	Se muestra indiferente	Me muestra cariño	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	16	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me muestra indiferente	17	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me muestra indiferente	Se muestra indiferente	18	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Me muestra indiferente	Se muestra indiferente	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me vive	Me paga	19	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	Me muestra indiferente	Se muestra indiferente	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	20	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Habla conmigo	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	21	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	Habla conmigo	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me muestra indiferente	Se muestra indiferente	22	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Se muestra indiferente	Me muestra cariño	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	23	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	Se muestra indiferente	Me muestra cariño	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	24	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Se muestra indiferente	Se muestra indiferente	25	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Se muestra indiferente	Se muestra indiferente	26	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle		
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me muestra indiferente	27	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me muestra indiferente	Se muestra indiferente	28	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Se muestra indiferente	Me muestra cariño	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	29	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	Se muestra indiferente	Me muestra cariño	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	30	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				
Habla conmigo	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	31	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle	Habla conmigo	Le da igual	Me vive	Me paga	Me presta de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me muestra indiferente	Se muestra indiferente	32	Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4			1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4				

POR FAVOR, COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS CUESTIONES. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

Inventario de Celos

Edad:	Sexo: H M	Provincia de nacimiento:
Estado: Soltero/a <input type="checkbox"/> Casado/a <input type="checkbox"/> Separado/a <input type="checkbox"/> Viudo/a <input type="checkbox"/>		
¿Cuántas <u>parejas</u> ha tenido hasta el día de hoy?:		
Nivel de estudios:		Profesión:
¿Tiene pareja en la actualidad?: SÍ NO		
Si no tiene pareja en estos momentos, ¿le gustaría tenerla?: SÍ NO		
En caso de tener pareja ahora, ¿vive con ella? SÍ NO		
Si vive en pareja, ¿cuántos meses dura la relación?:		
Si vive en pareja, ¿está usted enamorado/a de ella?: SÍ NO		
¿Cuál es su orientación sexual?: HOMO HETERO		
1.- Señale tres características que considera <i>negativas</i> para formalizar o establecer una relación de pareja (<i>marque las características elegidas</i>):	poca inteligencia descuidad@ y suci@ fe@ y/o poco atractiv@ infidelidad muy pobre poco trabajador@ poco sentido del humor egoísta poco hogareñ@	X X X X X X X X X
2.- De esas tres características, ¿cuál es la más importante para usted?:		
3.- Señale las tres características que <i>más valora</i> en su pareja perfecta (<i>marque las características elegidas</i>):	gran inteligencia cuidados@ y limpi@ atractiv@ físicamente fidelidad recursos económicos capacidad de trabajo buen sentido del humor generos@ / que le cuide a usted hogareñ@	X X X X X X X X X
4.- De esas tres características, ¿cuál es la más importante para usted?:		
5.- ¿Ha tenido pareja estable alguna vez?: SÍ NO		
Si la respuesta a la anterior pregunta ha sido “ SÍ ”, siga respondiendo a todas las siguientes cuestiones.	Si la respuesta a la anterior pregunta ha sido “ NO ”, siga respondiendo a partir de la cuestión número 8.	
6.- ¿Ha sido usted infiel a su pareja actual o a alguna pareja previa?: SÍ NO		
7.- ¿Le ha sido infiel su actual pareja o alguna pareja previa?: SÍ NO		
Imagine vívidamente que usted tiene en estos momentos una relación estable de pareja.		
8.- Imagine que usted se enamora de otra persona, ¿se lo diría a su pareja? SÍ NO		
9.- Imagine que usted ha sido sexualmente infiel a su pareja, ¿se lo diría? SÍ NO		
10.- Imagine que usted descubre que su pareja se enamora de otra persona y mantiene una apasionada relación sexual con ella. ¿Qué aspecto de la implicación de su pareja con la otra persona le haría sentir más celoso/a a usted? (elija sólo una opción): <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> El enamoramiento <input type="checkbox"/> La relación sexual <input type="checkbox"/> </div>		

Piense en una situación en la que su pareja se enamora de otra persona										
11.-¿Ha vivido usted esa situación?: SÍ NO										
12.- Si ya le ha ocurrido, recuérdela vívidamente, y, si no le ha ocurrido, imagínela vívidamente, e indique qué grado o nivel de celos le produce dicha situación: 0= nada 1= muy poco, apenas 2= poco, 3= bastante 4= mucho 5= completamente					0	1	2	3	4	5
13.- Del mismo modo, recuerde o imagine vívidamente esa situación, e indique en qué grado podría experimentar las siguientes emociones y pensamientos:					0= nada 1= muy poco, apenas 2= poco 3= bastante 4= mucho 5= completamente					
Ira					0	1	2	3	4	5
Miedo					0	1	2	3	4	5
Tristeza					0	1	2	3	4	5
Deseo de venganza					0	1	2	3	4	5
Ansiedad					0	1	2	3	4	5
Estrés negativo o distrés					0	1	2	3	4	5
Vergüenza					0	1	2	3	4	5
Depresión					0	1	2	3	4	5
Odio					0	1	2	3	4	5
Ganas de aislarse					0	1	2	3	4	5
Daño en su orgullo o amor propio					0	1	2	3	4	5
Sentimiento de culpa					0	1	2	3	4	5
Sentimiento de reconciliación					0	1	2	3	4	5
Ganas de perdonar					0	1	2	3	4	5
Agresividad					0	1	2	3	4	5
Disposición para dialogar					0	1	2	3	4	5
Decisión de terminar la relación					0	1	2	3	4	5
Rechazado					0	1	2	3	4	5
Desconfianza					0	1	2	3	4	5
Amenazado					0	1	2	3	4	5
Necesidad de controlar a su pareja en lo sucesivo					0	1	2	3	4	5
14.- ¿A quién le atribuye la culpa?: a su pareja <input type="checkbox"/> al rival <input type="checkbox"/> a usted mismo <input type="checkbox"/>										

Piense en una situación en la que su pareja mantiene relación sexual con otra persona						
15.-¿Ha vivido usted esa situación? SÍ NO						
16.- Si ya le ha ocurrido, recuérdela vívidamente, y, si no le ha ocurrido, imagínela vívidamente, e indique qué grado o nivel de celos le produce dicha situación: 0= nada 1= muy poco, apenas 2= poco, 3= bastante 4= mucho 5= completamente						0 1 2 3 4 5
17.- Del mismo modo, recuerde o imagine vívidamente esa situación, e indique en qué grado podría experimentar las siguientes emociones y pensamientos:						
0= nada 1= muy poco, apenas 2= poco 3= bastante 4= mucho 5= completamente						
Ira	0	1	2	3	4	5
Miedo	0	1	2	3	4	5
Tristeza	0	1	2	3	4	5
Deseo de venganza	0	1	2	3	4	5
Ansiedad	0	1	2	3	4	5
Estrés negativo o distrés	0	1	2	3	4	5
Vergüenza	0	1	2	3	4	5
Depresión	0	1	2	3	4	5
Odio	0	1	2	3	4	5
Ganas de aislarse	0	1	2	3	4	5
Daño en su orgullo o amor propio	0	1	2	3	4	5
Sentimiento de culpa	0	1	2	3	4	5
Sentimiento de reconciliación	0	1	2	3	4	5
Ganas de perdonar	0	1	2	3	4	5
Agresividad	0	1	2	3	4	5
Disposición para dialogar	0	1	2	3	4	5
Decisión de terminar la relación	0	1	2	3	4	5
Rechazado	0	1	2	3	4	5
Desconfianza	0	1	2	3	4	5
Amenazado	0	1	2	3	4	5
Necesidad de controlar a su pareja en lo sucesivo	0	1	2	3	4	5
18.- ¿A quién le atribuye la culpa?: a su pareja <input type="checkbox"/> al rival <input type="checkbox"/> a usted mismo <input type="checkbox"/>						

Cook-Medley Hostility Inventory (HO)

- | | | |
|---|---|---|
| 1.- A menudo he recibido órdenes de alguien que no sabía tanto como yo..... | V | F |
| 2.- Me molesta que me pidan consejo o que me interrumpen cuando estoy trabajando en algo importante..... | V | F |
| 3.- Cuando alguien me hace una faena, siento deseos de devolvérsela, si me es posible; y esto, por principio..... | V | F |
| 4.- Alguien me la tiene jurada..... | V | F |
| 5.- Prefiero hacerme el desentendido con amigos del colegio o personas conocidas que no veo desde hace tiempo, a menos que ellos me hablen primero..... | V | F |
| 6.- Cuando acepto un nuevo empleo, me gusta que se me indique confidencialmente a quien debo alabar..... | V | F |
| 7.- Creo que una gran mayoría de gente exagera sus desgracias para lograr la simpatía y ayuda de los demás..... | V | F |
| 8.- Alguno de mis familiares tiene costumbres que me molestan y fastidian muchísimo)..... | V | F |
| 9.- No culpo a nadie por tratar de apoderarse de todo lo que pueda en este mundo..... | V | F |
| 10.- Generalmente me pregunto qué razón oculta puede tener otra persona cuando me hace un favor..... | V | F |
| 11.- Por lo general no le hablo a las personas hasta que ellas me hablan a mí..... | V | F |
| 12.- Estoy en contra de dar dinero a los mendigos..... | V | F |
| 13.- Se necesita discutir mucho para convencer a la mayor parte de la gente de la verdad... | V | F |
| 14.- La gente me decepciona con frecuencia..... | V | F |
| 15.- No puedo mostrarme amistoso con la gente que hace cosas que yo considero incorrectas..... | V | F |
| 16.- Creo que frecuentemente he sido castigado sin motivos..... | V | F |
| 17.- A veces me he alejado de otra persona porque temía hacer o decir algo de lo que luego me lamentaría..... | V | F |
| 18.- Me gusta tener a los demás intrigados acerca de lo que voy a hacer..... | V | F |
| 19.- Creo que la mayor parte de la gente mentiría para conseguir lo que busca..... | V | F |
| 20.- Me enoja fácilmente..... | V | F |
| 21.- No culpo a quien se aprovecha de otro que se expone a ello..... | V | F |
| 22.- Casi ninguno de mis familiares simpatizan conmigo..... | V | F |
| 23.- Normalmente no participo en los chismes y habladurías del grupo al que pertenezco... | V | F |
| 24.- Frecuentemente pido consejo a otros..... | V | F |
| 25.- La mayoría de la gente es honrada por temor a ser descubierta..... | V | F |
| 26.- Me desagradan tanto algunas personas que me alegro interiormente cuando son sorprendidas en algo hecho..... | V | F |

- 27.- Me gustaría mucho vencer a un pillo con sus mismas armas..... V F
- 28.- Mi modo de hacer las cosas tiende a ser mal interpretado por los demás..... V F
- 29.- Me siento un fracasado cuando me hablan de éxito de alguien que yo conozco bien... V F
- 30.- Para no perder un beneficio o ventaja, la mayoría de la gente utilizaría medios algo injustos..... V F
- 31.- A veces he tenido que ser rudo con personas groseras e inoportunas..... V F
- 32.- A menudo me ha dado la sensación de que gente extraña me estaba mirando con ojos críticos..... V F
- 33.- Cuando un hombre está con una mujer, generalmente está pensando cosas relacionadas con el sexo de ella..... V F
- 34.- Nadie se preocupa mucho por lo que le suceda a otro..... V F
- 35.- Con frecuencia me esfuerzo para triunfar sobre alguien que se enfrenta a mí..... V F
- 36.- Estoy seguro de que la gente habla de mí..... V F
- 37.- La gente puede hacerme cambiar de opinión muy fácilmente, incluso en aspectos que son mi punto fuerte..... V F
- 38.- Es más seguro no confiar en nadie..... V F
- 39.- No trato de encubrir la pobre opinión o lástima que me merece una persona hasta tal punto que ésta desconozca mi modo de sentir..... V F
- 40.- Tiendo a ponerme en guardia con quienes se muestran algo más amables de lo que yo esperaba..... V F
- 41.- La mayor parte de la gente hace amigos porque es probable que le sean útiles..... V F
- 42.- Por regla general defiendo con tenacidad mis opiniones..... V F
- 43.- El hombre que más tuvo que ver conmigo cuando era niño (como mi padre, mi padrastro) fue muy rígido..... V F
- 44.- A la mayor parte de la gente le desagrada interiormente dejar lo suyo para ayudar a los demás..... V F
- 45.- Con frecuencia he encontrado personas envidiosas de mis buenas ideas, simplemente porque a ellas no se les habían ocurrido antes..... V F
- 46.- Con frecuencia he encontrado personas con reputación de expertas, pero que no eran mejores que yo..... V F
- 47.- Frecuentemente he trabajado a las órdenes de personas que se las arreglan siempre para conseguir el reconocimiento de una buena labor y para atribuir los errores a sus subordinados..... V F
- 48.- Normalmente la gente pide para sus propios derechos más respeto que el que concede a los demás..... V F
- 49.- Algunas veces estoy seguro de que otro puede decir lo que estoy pensando..... V F
- 50.- Muchas personas son culpables de mala conducta sexual..... V F

STAI A- E

Responda lo que mejor describa cómo se siente usted AHORA MISMO

0: Nada 1: Algo 2: Bastante 3: Mucho

1) Me siento calmado	0	1	2	3
2) Me siento seguro	0	1	2	3
3) Estoy tenso	0	1	2	3
4) Estoy contrariado	0	1	2	3
5) Me siento cómodo	0	1	2	3
6) Me siento alterado	0	1	2	3
7) Estoy preocupado por posibles desgracias futuras	0	1	2	3
8) Me siento descansado	0	1	2	3
9) Me siento angustiado	0	1	2	3
10) Me siento confortable	0	1	2	3
11) Tengo confianza en mí mismo	0	1	2	3
12) Me siento nervioso	0	1	2	3
13) Estoy desasosegado, intranquilo	0	1	2	3
14) Me siento muy atado (como atrapado)	0	1	2	3
15) Estoy relajado	0	1	2	3
16) Me siento satisfecho	0	1	2	3
17) Estoy preocupado	0	1	2	3
18) Me siento aturdido y sobreexcitado	0	1	2	3
19) Me siento alegre	0	1	2	3
20) En este momento me siento bien	0	1	2	3

STAI A-R

Responda lo que mejor describa cómo se siente usted GENERALMENTE

0: Nada 1: Algo 2: Bastante 3: Mucho

1.- Me siento bien	0	1	2	3
2.- Me canso rápidamente	0	1	2	3
3.- Siento ganas de llorar	0	1	2	3
4.- Me gustaría ser tan feliz como otros	0	1	2	3
5.- Pierdo oportunidades por no decidirme pronto	0	1	2	3
6.- Me siento descansado	0	1	2	3
7.- Soy una persona tranquila, serena y sosegada	0	1	2	3
8.- Veo que las dificultades se amontonan y no puedo con ellas	0	1	2	3
9.- Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	0	1	2	3
10.- Soy feliz	0	1	2	3
11.- Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	0	1	2	3
12.- Me falta confianza en mí mismo	0	1	2	3
13.- Me siento seguro	0	1	2	3
14.- Evito enfrentarme a las crisis o dificultades	0	1	2	3
15.- Me siento triste (melancólico)	0	1	2	3
16.- Estoy satisfecho	0	1	2	3
17.- Me rondan y molestan pensamientos sin importancia	0	1	2	3
18.- Me afectan tanto los desengaños, que no puedo olvidarlos	0	1	2	3
19.- Soy una persona estable	0	1	2	3
20.- Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales, me pongo tenso y agitado	0	1	2	3

BULL-S



Versión: 1.2000

Autora: Fuensanta Cerezo Ramírez

Setiembre 2000

Nombre y Apellidos: _____			
Edad: _____	Curso/Grupo: _____	Fecha: _____	Sexo: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F

A continuación, leerás algunas preguntas que se refieren a *CÓMO VES A TUS COMPAÑEROS/AS Y A TI MISMO/A EN CLASE*. Tus respuestas servirán para que tus Profesores conozcan mejor la situación y puedan ayudarnos a mejorar las relaciones entre nosotros.

Lee con atención y cuidado cada una de ellas. Contesta a todas.

I. Responde escribiendo como máximo TRES NOMBRES O NÚMEROS de compañeros/as de tu clase que mejor se ajusten al contenido de cada pregunta.

1. ¿A quién o quiénes elegirías como compañero/a de grupo en clase?

1º	_____	<input type="text"/>
2º	_____	<input type="text"/>
3º	_____	<input type="text"/>
	nombre	número

2. ¿A quién o quiénes NO elegirías como compañero/a de grupo en clase?

1º	_____	<input type="text"/>
2º	_____	<input type="text"/>
3º	_____	<input type="text"/>
	nombre	número

3. ¿Quiénes crees que te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase?

1º	_____	<input type="text"/>
2º	_____	<input type="text"/>
3º	_____	<input type="text"/>
	nombre	número

4. ¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase?

1º	_____	<input type="text"/>
2º	_____	<input type="text"/>
3º	_____	<input type="text"/>
	nombre	número



Copyright by Grupo ALBOR-COHS. División Editorial

ISBN: 84 06180 08 7

5. ¿Quién/es son los más fuertes de la clase?

1°	_____	<input type="text"/>
2°	_____	<input type="text"/>
3°	_____	<input type="text"/>
	nombre	número

6. ¿Quién o quiénes actúan como como cobardes o como niños pequeños?

1°	_____	<input type="text"/>
2°	_____	<input type="text"/>
3°	_____	<input type="text"/>
	nombre	número

7. ¿Quién/es maltratan o pegan a otros/as compañeros/as?

1°	_____	<input type="text"/>
2°	_____	<input type="text"/>
3°	_____	<input type="text"/>
	nombre	número

8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas de los malos tratos?

1°	_____	<input type="text"/>
2°	_____	<input type="text"/>
3°	_____	<input type="text"/>
	nombre	número

9. ¿Quiénes suelen comenzar las peleas?

1°	_____	<input type="text"/>
2°	_____	<input type="text"/>
3°	_____	<input type="text"/>
	nombre	número

10. ¿A quiénes se les tiene manía?

1°	_____	<input type="text"/>
2°	_____	<input type="text"/>
3°	_____	<input type="text"/>
	nombre	número

II. Ahora, señala respuesta más adecuada POR ORDEN de preferencia: 1º, 2º, 3º, ...

11. Las agresiones, suelen ser:

- | | | | |
|--------------------------|---------------------|--------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> | Insultos y Amenazas | <input type="checkbox"/> | Rechazo |
| <input type="checkbox"/> | Maltrato físico | <input type="checkbox"/> | Otras formas |

12. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?:

- | | | | |
|--------------------------|-------------|--------------------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> | En el Aula | <input type="checkbox"/> | En los pasillos |
| <input type="checkbox"/> | En el Patio | <input type="checkbox"/> | En otros lugares |

III. Ahora, elige solamente UNA RESPUESTA, señalando el recuadro correspondiente con una equis (X)

13. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?:

- | | | | |
|--------------------------|----------------|--------------------------|------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Todos los días | <input type="checkbox"/> | 1 - 2 veces por semana |
| <input type="checkbox"/> | Rara vez | <input type="checkbox"/> | Nunca |

14. ¿Crees que estas situaciones encierran gravedad?:

- | | | | |
|--------------------------|-------------|--------------------------|---------|
| <input type="checkbox"/> | Poco o nada | <input type="checkbox"/> | Regular |
| <input type="checkbox"/> | Bastante | <input type="checkbox"/> | Mucho |

15. ¿Te encuentras seguro/a en el Centro Escolar?:

- | | | | |
|--------------------------|-------------|--------------------------|---------|
| <input type="checkbox"/> | Poco o Nada | <input type="checkbox"/> | Regular |
| <input type="checkbox"/> | Bastante | <input type="checkbox"/> | Mucho |

Centro Escolar: _____

Curso/Grupo: _____ Fecha: _____

A continuación, leerá algunas preguntas que se refieren a *CÓMO VE USTED A SU GRUPO DE ALUMNOS/AS*. Sus respuestas a las siguientes preguntas servirán para obtener un mejor conocimiento de ellos/as, sus relaciones y amistades dentro del grupo-clase.

Lea con atención y cuidado cada una de ellas. Conteste a todas.

Responda escribiendo como máximo TRES NOMBRES O NÚMEROS de alumnos/as de su clase que mejor se ajusten al contenido de cada pregunta.

1. ¿Quién o quiénes son queridos por todos?

1°	_____	<input type="checkbox"/>
2°	_____	<input type="checkbox"/>
3°	_____	<input type="checkbox"/>
	nombre	número

2. ¿Quién o quiénes tienen muy pocos amigos?

1°	_____	<input type="checkbox"/>
2°	_____	<input type="checkbox"/>
3°	_____	<input type="checkbox"/>
	nombre	número

3. ¿Quién o quiénes intentan ser la "mascota" del profesor?

1°	_____	<input type="checkbox"/>
2°	_____	<input type="checkbox"/>
3°	_____	<input type="checkbox"/>
	nombre	número

4. ¿Quién es cruel y hace burlas de los otros?

1°	_____	<input type="checkbox"/>
2°	_____	<input type="checkbox"/>
3°	_____	<input type="checkbox"/>
	nombre	número



5. ¿Quién/es son los más fuertes de la clase?

1º	_____	<input type="checkbox"/>
2º	_____	<input type="checkbox"/>
3º	_____	<input type="checkbox"/>
	nombre	número

6. ¿Quién o quiénes actúan como como cobardes o como niños pequeños?

1º	_____	<input type="checkbox"/>
2º	_____	<input type="checkbox"/>
3º	_____	<input type="checkbox"/>
	nombre	número

7. ¿Quién/es maltratan o pegan a otros/as compañeros/as?

1º	_____	<input type="checkbox"/>
2º	_____	<input type="checkbox"/>
3º	_____	<input type="checkbox"/>
	nombre	número

8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas de los malos tratos?

1º	_____	<input type="checkbox"/>
2º	_____	<input type="checkbox"/>
3º	_____	<input type="checkbox"/>
	nombre	número

9. ¿Quiénes suelen comenzar las peleas?

1º	_____	<input type="checkbox"/>
2º	_____	<input type="checkbox"/>
3º	_____	<input type="checkbox"/>
	nombre	número

10. ¿A quiénes se les tiene manía?

1º	_____	<input type="checkbox"/>
2º	_____	<input type="checkbox"/>
3º	_____	<input type="checkbox"/>
	nombre	número

